

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Educação  
Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação

Angelo Maurício de Andrade Paz

**A relação público-privado na educação básica argentina no período Macri (2015-2019):  
sujeitos e conteúdo da proposta**

Porto Alegre

2023

Angelo Maurício de Andrade Paz

**A relação público-privado na educação básica argentina no período Macri (2015-2019):  
sujeitos e conteúdo da proposta**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Vera Maria Vidal Peroni

Porto Alegre

2023

### CIP - Catalogação na Publicação

Paz, Angelo Maurício de Andrade

A relação público-privado na educação básica argentina no período Macri (2015-2019): sujeitos e conteúdo da proposta / Angelo Mauricio de Andrade Paz.

-- 2023.

93 f.

Orientadora: Vera Maria Vidal Peroni.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação argentina. 2. Relação público-privado.  
3. Governo Macri. I. Peroni, Vera Maria Vidal, orient.  
II. Título.

Angelo Maurício de Andrade Paz

A relação público-privado na educação básica argentina no período Macri (2015-2019):  
sujeitos e conteúdo da proposta

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Maria Vidal Peroni

Aprovada em 11 maio 2023.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Maria Vidal Peroni – Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Nalú Farenzena – UFRGS

---

Prof. Dr. Alexandre José Rossi – UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Laura Roberta Rodríguez - UNLu

*Porque no se puede más  
De aguantar sobre el lomo  
El pesado bulón.  
La tuerca descomunal  
Lentamente apretando  
En la rosca brutal  
¡Paren la mano allá arriba  
Que abajo no pueden más!*

*Se nos va a dar  
La nuestra tiene que llegar  
Cuando empecemos a juzgar  
Con nuestras leyes*

*Con la moral  
Del que tuvo que laburar  
En tres empleos pa bancar  
Su presupuesto*

(Pepe Guerra, *Se nos va a dar*)

*Si soy del interior no estoy adentro  
¿Qué futuro me espera si gobiernan desde afuera?  
En la capital combatiendo el Capital  
El orgullo nacional es ganar un mundial en la Monumental*

(Andrés Calamaro, *Punto argentino*)

## RESUMO

O trabalho trata da relação público-privado na educação básica pública argentina no período de 2015 a 2019, ou seja, no governo de Mauricio Macri (*Cambiamos*). Discute-se o caminho teórico-metodológico que fundamenta a pesquisa, partindo da perspectiva do materialismo histórico-dialético, analisando categorias e conceitos que ajudam na compreensão do objeto e definindo a metodologia empregada. A relação público-privado se trata de relação e processo, uma vez que Estado e sociedade civil são perpassados por correlação de forças de sujeitos individuais ou coletivos por sua vez perpassados por projetos societários distintos, bem como situados em um contexto histórico e geográfico. Assim, as políticas são parte constitutiva do movimento do real da sociedade, portanto o trabalho empenha-se em recuperar a historicidade da relação público-privado na educação argentina, analisando seu ordenamento constitucional-legal e discutindo a opção federativa argentina e as responsabilidades federativas do Estado nacional argentino. O privado enquanto sujeito está vinculado ao mercado, assim a privatização traz implicações para a democracia, entendida como materialização de direitos em políticas elaboradas na autocrítica da prática social. Dessa forma, caracteriza-se e se analisa a relação público-privado observada na Argentina no recorte temporal definido para a pesquisa, explorando formas de materialização do privado observadas, aspectos ligados ao financiamento educacional, à formação e ao trabalho docente, bem como procede-se ao mapeamento dos sujeitos privados presentes na definição das políticas públicas educacionais no período estudado.

**Palavras-chave:** Educação argentina; Relação público-privado; Governo Macri.

## RÉSUMEN

El trabajo trata de la relación público-privado en la educación obligatoria pública argentina en el período de 2015 a 2019, o sea, el gobierno de Mauricio Macri (*Cambiamos*). Se discute el camino teórico-metodológico que fundamenta la investigación, partiendo de la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico, analizando categorías y conceptos que ayudan en la comprensión del objeto y definiendo la metodología empleada. La relación público-privado se trata de relación y proceso, una vez que Estado y sociedad civil están atravesados por correlación de fuerzas de sujetos individuales o colectivos a su vez atravesados por distintos proyectos de sociedad, bien así como situados en un contexto histórico y geográfico. Así, las políticas son parte constitutiva del movimiento del real en la sociedad, por lo tanto el trabajo se empeña en recuperar la historicidad de la relación público-privado en la educación argentina, analizando su ordenamiento consitucional-legal y discutiendo la opción federativa argentina y las responsabilidades federativas del Estado nacional argentino. El privado en cuanto sujeto está vinculado al mercado, así la privatización trae implicaciones para la democracia, entendida como materialización de derechos en políticas elaboradas en la autocrítica de la práctica social. De esa manera, se caracteriza y se analiza la relación público-privado observada en Argentina en el recorte temporal definido para la investigación, explorando formas de materialización del privado observadas, aspectos relacionados al financiamiento educativo, a la formación y al trabajo docente, bien así como se procede al mapeo de los sujetos privados presentes en la definición de las políticas educativas en el período estudiado.

**Palabras-clave:** Educación argentina; Relación público-privado; Gobierno Macri.

## LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

Quadro 1: levantamento de teses e dissertações, catálogo da CAPES.....	27
Quadro 2: levantamento bibliográfico nas plataformas Scielo, Google Acadêmico e Research Gate.....	28
Gráfico 1: Porcentagem de matrículas em escolas de gestão estatal e privada na Argentina (2015-2019).....	58
Tabela 1: Total país. Educação básica. Jurisdições, nº de matrículas e porcentagem gestão estatal e privada.....	60



## LISTA DE SIGLAS

AUH: Asignación Universal por Hijo  
BID: Banco Interamericano de Desarrollo  
CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
CC-ARI: Coalición Cívica ARI  
CIA: Central Intelligence Agency  
CIPPEC: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento  
CTERA: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina  
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
DiNIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa  
DiNIEE: Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa  
FMI: Fondo Monetario Internacional  
FONID: Fondo Nacional de Incentivo Docente  
FPV: Frente Para la Victoria  
GPRPPE: Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado em Educação  
IECEE: Instituto de Evaluación de Calidad y Equidad Educativa  
IVA: Impuesto de Valor Agregado  
LFE/1993: Ley Federal de Educación, n° 24.195/1993  
LFE/2005: Ley de Financiamiento Educativo, n° 26.075/2005  
LEN/2006: Ley de Educación Nacional, n° 26.206/2006  
NGP: Nova Gestão Pública ou Nueva Gerencia Pública  
OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PIB: Produto Interno Bruto  
PISA: Programme for International Student Assessment  
PJ: Partido Justicialista  
PRO: Partido Propuesta Republicana  
UCR: Unión Cívica Radical  
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>15</b>
2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	26
<b>3 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ARGENTINA.....</b>	<b>30</b>
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ARGENTINA.....	30
3.2 ORDENAMENTO LEGAL E RESPONSABILIDADES FEDERATIVAS NA EDUCAÇÃO ARGENTINA.....	46
<b>4 FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO PRIVADO NA EDUCAÇÃO NO GOVERNO MACRI.....</b>	<b>55</b>
4.1 A PRIVATIZAÇÃO ATRAVÉS DO FINANCIAMENTO EDUCACIONAL.....	62
4.2 SUJEITOS PRIVADOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS PRESENTES NA DEFINIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NA ARGENTINA .....	64
4.3 A PRIVATIZAÇÃO NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE E A IDEOLOGIA DA LIDERANÇA E DO EMPREENDEDORISMO.....	72
4.4 O CASO DOS TESTES PADRONIZADOS.....	76
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tratará da relação público-privado no âmbito da educação argentina durante o período de 2015 a 2019, isto é, o mandato de Mauricio Macri, da aliança *Cambiamos*, à frente da presidência da nação. Trataremos de compreender a historicidade da relação entre público e privado na educação argentina, mapear os sujeitos privados individuais e coletivos presentes na definição e implementação das políticas públicas de educação na Argentina e estudar as formas através das quais se materializou o privado na educação pública argentina no período aludido. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, esta dissertação busca compreender as implicações do fortalecimento do setor privado em um contexto de emergência de uma nova direita na Argentina.

A pesquisa proposta por esta dissertação pretendeu ser uma contribuição para a pesquisa *A relação público-privado em países latino-americanos: sujeitos e conteúdo da proposta*, iniciada em 2021 pelo Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado em Educação (GPRPPE), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Assim, o foco deste trabalho serão as formas de privatização, sujeitos e conteúdo da proposta mapeados no âmbito dos níveis denominados pela Lei de Educação Nacional (LEN/2006) argentina *educação inicial, educação primária e educação secundária*. Esses níveis de ensino correspondem ao que na legislação brasileira se denomina *educação básica*, foco da pesquisa do GPRPPE.

A seguir detalharemos o problema de pesquisa que norteia esta dissertação. O mandato de Mauricio Macri na presidência da República Argentina durou quatro anos (2015-2019). Nas eleições de 2015, Macri era o candidato do partido liberal *Propuesta Republicana* (PRO) à frente da coalizão *Cambiamos*, que agrupou diversos quadros de cunho conservador e ideólogos do neoliberalismo na Argentina, e sua gestão marcou uma "virada conservadora" no país (FELDFEBER et al., 2018).

Desta forma, as tendências privatizadoras decorrentes da mercantilização da educação presentes tanto em escala regional (América Latina) quanto em escala global desde meados dos anos 80 (crise do Estado de bem-estar keynesiano) afluíram com mais força na Argentina no período em questão. Tais tendências podem ser compreendidas tanto em sua forma endógena (a privatização *na* educação pública, isto é, a importação de ideias, métodos e práticas do setor privado, com vistas a equiparar o setor público a uma empresa, tornando-o supostamente mais "eficiente") quanto em sua forma exógena (a privatização *da* educação pública, isto é, a abertura dos serviços desta à participação da iniciativa privada, com fins lucrativos, e a utilização do setor

privado na concepção, gestão ou provisão de diferentes aspectos da educação pública) (RIKOWSKI, 2017).

Conforme Feldfeber (2018), a administração Macri agudizou esta tendência ao promover uma restauração neoliberal e conservadora, que aumentou a concentração de renda na Argentina, além de introduzir (sob o objetivo declarado de *modernizar* o Estado) uma lógica de *individualização do social*, através da desobrigação do Estado de cumprir funções referentes à prestação de serviços à população e à geração de condições para garantir direitos sociais, incluída aí a educação (FELDFEBER et al., 2018). Esta redefinição do papel do Estado atende aos preceitos da Nova Gestão Pública (NGP).

A mercantilização da educação, ao deixar de considerá-la um direito social vinculado à construção da democratização, e ao concebê-la como um bem privado, servindo aos interesses de apenas uma parcela da sociedade, acaba ameaçando a própria democracia, entendida como a materialização de direitos, igualdade social e coletivização das decisões (PERONI, 2018). Assim, importa analisar o caso Argentino como representativo de um processo mais amplo da disputa entre público e privado que vem redefinindo o papel do Estado quanto à garantia do direito à educação, em um momento particular da História da acumulação capitalista na América Latina em que se observa a emergência de uma nova direita, neoliberal e neoconservadora.

A pesquisa motivada por esta dissertação procurou, portanto, responder à seguinte pergunta de pesquisa: **quais formas de privatização da educação básica operaram na Argentina no contexto do governo de Mauricio Macri (2015-2019)?**

Esta dissertação tem por objetivo geral analisar a relação entre público e privado na educação básica pública argentina no período da administração Macri (2015 a 2019).

Desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos, que permitirão responder à pergunta de pesquisa:

- traçar um breve histórico da educação argentina, a fim de entender a historicidade do objeto (relação público-privado na Argentina);
- estudar as formas de materialização do privado na educação básica pública argentina durante o mandato da coalizão *Cambiamos*;
- mapear os sujeitos privados individuais e coletivos (e o conteúdo da sua proposta) que influenciaram a educação básica pública argentina no período analisado (2015-2019).

A justificativa da pesquisa proposta por esta dissertação está em compreender a relação entre público e privado na educação básica pública Argentina em um contexto histórico e social de

fortalecimento do setor privado e ameaças à democracia em âmbito regional (América Latina). Desta forma, busca-se compreender de que forma a ampliação da presença do privado na educação argentina tem impactado o conteúdo da proposta educacional daquele país (em termos de financiamento, presença de sujeitos privados na definição ou na implementação da política educacional, formação de professores e trabalho docente).

Buscamos levantar outrossim algumas possibilidades de análise das implicações deste processo para a democracia argentina, amparando-nos no conceito de que as políticas educacionais são parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas (PERONI, 2018). Entendemos que a eleição na Argentina da coalizão *Cambemos* em 2015 integra o que pode-se chamar de *uma virada à direita* experimentada pela América Latina, onde governos análogos chegaram ao poder ao longo da mesma década (como Chile em 2010 e 2018, Brasil em 2016 e 2018, Bolívia e Uruguai em 2019), constituindo pontos de inflexão em um ciclo de experiências progressistas que vicejaram na região. Trata-se do esgotamento do modelo agro-exportador latinoamericano, que acarretou a desaceleração da economia dos países, com impacto no gasto público (RODRÍGUEZ; VIOR, 2020), e que, aliado à emergência de uma nova direita, neoliberal e neoconservadora, pôs em xeque a hegemonia dos governos de “novo signo” (FELDFEBER; GLUZ, 2011). Assim, entendemos que uma compreensão mais profunda do caso argentino contribuirá para um melhor entendimento de um processo mais amplo de fortalecimento do privado na América Latina.

Esta pesquisa se inscreve no âmbito do Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado em Educação (GPRPPE), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), participante da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPE) e que se dedica a estudar o tema da relação público-privado desde 2001. O grupo tem uma trajetória de pesquisas que estabelecem diálogos com grupos de pesquisadores de outros países, incluindo o estudo da relação público-privado na Argentina. O presente trabalho vem, portanto, a contribuir para a nova fase da pesquisa do GPRPPE, iniciada em 2021, intitulada *A relação público-privado em países latino-americanos: sujeitos e conteúdo da proposta*, no sentido de estudar a relação público-privado e as políticas educacionais da Argentina neste período particular do Capitalismo.

Ademais desta introdução, esta dissertação, em seu capítulo 2, discutirá o caminho teórico-metodológico que a fundamenta; nos propomos a discutir os conceitos e categorias de análise que contribuem para o entendimento de nosso objeto de estudo e para o cumprimento dos objetivos acima propostos. No capítulo 3 nos propomos a caracterizar historicamente a educação argentina, fazendo um apanhado histórico da relação público-privado e analisando seu ordenamento constitucional-legal, discutindo a opção federativa argentina e as responsabilidades federativas da

nação. No capítulo 4 caracterizamos e analisamos a relação público-privado no recorte temporal delimitado pela administração Macri (2015-2019), explorando aspectos ligados ao financiamento educacional e à formação e ao trabalho docente, e mapeando os sujeitos privados presentes na implementação das políticas educacionais neste período. Por fim, o quinto e último capítulo é aquele em que tecemos as considerações finais deste estudo.

## 2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como perspectiva teórica desta dissertação, pretendemos empregar o materialismo histórico-dialético de posicionamento crítico. Consideramos que as políticas públicas são formuladas e implementadas em um determinado contexto, de maneira que importa considerar este contexto quando da sua análise, entendendo o processo político como algo dialético (MAINARDES et al., 2011). A seguir, abordaremos cada um dos conceitos e categorias de análise que fundamentam teoricamente esta pesquisa: relação público-privado, sujeito, particular, Estado, formas de privatização, neoliberalismo e NGP.

Partimos do entendimento de que, na política educacional, a relação entre o público e o privado “é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas” (PERONI, 2016, p. 12). Essa relação não se encontra portanto determinada: trata-se de relação e processo, uma vez que “Estado e sociedade civil são perpassados por: correlação de forças de sujeitos individuais ou coletivos, situados em um contexto histórico e geográfico, perpassados por projetos societários de classe distintos” (GRAMSCI, 1989; THOMPSON, 2012; HARVEY, 2008, apud PERONI, 2018). Assim, as políticas sociais em geral — e a política educacional em particular — se materializam não determinadas pelas mudanças sociais e econômicas, mas como parte constitutiva do movimento do real da sociedade (PERONI, 2018).

Para desenvolver a categoria de *sujeito*, nos valem de Thompson (1981). Em seu texto, cuja primeira edição é de 1978, o historiador britânico faz uma crítica ao filósofo francês Louis Althusser e a sua interpretação dos textos de Marx, fazendo com isso a defesa do materialismo histórico. Com o intuito de resgatar o papel da História dentro da prática do materialismo histórico, Thompson discute um a um conceitos chave, dentre os quais se encontra a categoria de *sujeito*.

Segundo Thompson (1981), a História não é estática, e cada momento histórico não é apenas um momento do ser, mas também do vir-a-ser; é resultado simultaneamente de processos anteriores e um índice da direção do seu fluxo futuro, onde se encontram contradições e ligações, elementos subordinados e dominantes, energias decrescentes ou ascendentes (THOMPSON, 1981, p. 58). Assim, o Homem enquanto sujeito não é um ser determinado, mas um agente de sua própria história, atividade que ele exerce por meio da luta de classes. As relações sociais são baseadas em antagonismo de classe; elas não se produzem entre indivíduo e indivíduo, mas entre trabalhador e capitalista, camponês e latifundiário, etc (THOMPSON, 1981, p. 135).

O reconhecimento da categoria de sujeito é fundamental na medida em que antagoniza com postulados da Economia Política burguesa vulgarizada, que procura através da ideologia impor à classe operária uma estrutura imutável, tratando de convencê-la da sua impotência para resistir a

essas leis naturais como parte da estratégia de alienação das forças produtivas do trabalho social (THOMPSON, 1981, pp. 164-165).

Thompson defende ainda o papel do historiador que investiga a evidência histórica, que vem a ser os documentos históricos, que sobreviveram por motivos distantes da intencionalidade dos atores históricos (na maioria dos casos, sobretudo os da História mais recente). Para o autor, interrogar os documentos históricos não se trata de “empirismo”, como diz Althusser, mas da busca de novas evidências e da proposição de novas questões.

Um acordo de casamento entre o filho de um latifundiário e a filha de um mercador das Antilhas no século XVIII pode deixar um depósito substancial num arquivo administrativo [...]. Nenhum dos atores teve a intenção de registrar fatos interessantes para uma vaga posteridade, mas sim de unir e assegurar a propriedade de maneiras específicas, e talvez também estabelecer uma relação humana. O historiador lerá este material e, à luz das perguntas que propõe, poderá derivar dele evidências [...] que os autores não tiveram a intenção de revelar. (THOMPSON, 1981, p. 36-37)

Assim sendo, cabe comentar aqui que este projeto pretende efetuar o diálogo com os documentos históricos (como os textos que fundamentam as políticas, mormente o texto constitucional, leis e decretos) em consonância com a perspectiva adotada, que é o materialismo histórico. Nosso objetivo é realizar a tarefa do historiador e propor aos documentos as perguntas que permitam derivar dados empíricos que possam fundamentar nossa análise. Em se tratando de políticas públicas de educação, os documentos legais são fundamentais por permitirem a busca destas evidências.

Para analisar a categoria de particularidade, nos valem de Lukács (1970), que identifica as relações entre universalidade, particularidade e singularidade como um antiquíssimo problema do pensamento humano, apontando a importância da delimitação clara dessas categorias a fim de que possamos nos orientar na realidade. O foco do seu trabalho é a estética marxista, mas o percurso do seu pensamento se dá sempre no horizonte do materialismo histórico-dialético.

Ao abordar o problema da particularidade no pensamento humano, Lukács (1970) passa sucessivamente por Kant, Schelling e Hegel. Este último é quem supera os limites da filosofia de Kant ao colocar no centro da lógica a questão das relações entre singularidade, particularidade e universalidade, embora Lukács (1970) aponte limites idealistas (determinados pelo atraso da Alemanha) em seu pensamento, derivados da contraposição de sistema e método. Em seu intento de expor filosoficamente a revolução burguesa, Hegel, que apoiava os objetivos antif feudais e a política da Revolução Francesa, considerava que a grande tarefa da revolução era a de criar um ordenamento estatal que correspondesse às relações sociais reais. Assim, ele se depara com o



problema da dialética histórico-social de universalidade e particularidade. Lukács considera que Hegel pressentia a dinâmica concreta das lutas de classe:

Hegel considera o Estado do *ancien régime* como uma formação que alimenta a pretensão de representar a sociedade como um todo (em lógica: de ser **universal**), mas um tal Estado serve exclusivamente aos interesses das camadas feudais dominantes (em lógica: do **particular**). Para Hegel, portanto, na dinâmica histórica da revolução, manifesta-se um quadro no qual um sistema socialmente sobrevivente exerce uma verdadeira e real tirania que é desonrosa para todo o povo (**o universal torna-se particular**). A classe revolucionária, a burguesia [...], ao contrário, representa na revolução o progresso social, bem como os interesses das outras classes (**o particular torna-se universal**) (Ibid., p. 36, grifos nossos).

Encontra-se aqui a ideia segundo a qual a forma inferior deve ser compreendida a partir da superior e não vice-versa. Contudo, aqui se apresenta também o limite idealista da filosofia de Hegel: ela representa um momento da defesa histórica da revolução burguesa. A sociedade burguesa que emerge da revolução é considerada como a forma mais alta possível da sociedade em geral, como sua forma mais universal. Por essa razão é considerada como universalidade (como gênero), ao passo que a forma anterior (a sociedade feudal) é considerada como particularidade (como espécie) (Ibid., p. 41).

Mesmo assim, Hegel concebe a história como um “teatro das paixões humanas”, como palco dos interesses, objetivos e aspirações particulares dos homens, que são portanto sua força motriz. Faz-se presente em Hegel a

“grande verdade histórica de que são estas lutas das paixões particulares e egoístas dos homens, na verdade, a colocarem diretamente em movimento os eventos; mas que, no conjunto, nasçam e morram outros conteúdos, mais altos e mais universais do que aqueles que os homens colocaram imediatamente em jogo” (Ibid., p. 43).

Destarte, do particular (e de sua negação) nasce o universal, sendo este um importante fundamento para caracterizar a moderna sociedade burguesa, inclusive no sentido de desmascarar a pretensão da burguesia enquanto classe dirigente de representar os interesses de toda a sociedade (o universal), quando em verdade “pretendiam realizar tão-somente os seus restritos e egoístas interesses de classe (o particular)” (Ibid., p. 70).

Na crítica de Marx a Hegel, a problemática de particular e universal é retomada. Marx pôde avançar em relação a Hegel porque tinha em vista “uma revolução democrática na qual o proletariado terá uma função dirigente e que contém em si a possibilidade de se transformar em revolução socialista” (Ibid.), e assim entende que uma revolução desta natureza se funda sobre o fato de que “somente em nome dos direitos universais da sociedade pode uma classe particular reivindicar para si mesma o domínio universal” (MARX, apud LUKÁCS, 1970, p. 71).

Conforme Lukács, a dialética de universal e particular na sociedade tem uma função de grande monta: o particular representa “a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade” (Ibid., p. 85), cuja base é a economia. Ora, a ciência burguesa opera a desistorização da ciência econômica, dando origem a uma nova ciência, a sociologia, para tratar as categorias sociais desligadas da economia, transformando ambos (categorias sociais e fenômenos econômicos) em “eternos”, “universais”. O método dialético marxista é, portanto, uma intensa polêmica contra essa dissolução, por representar história, sociedade e economia como um processo unitário indissociável (mantendo-se firmemente a prioridade da base econômica).

Deste modo, afirma Lukács, se evidencia como o materialismo dialético restabelece conceitualmente a inseparável ligação existente na realidade entre universalidade e singularidade, tratando de aperfeiçoá-la continuamente (Ibid., p. 101). O autor também afirma que “o movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular” (Ibid., p. 103).

A questão do papel do Estado é discutida por David Harvey, de maneira que pode-se perceber como o problema da relação entre particular e universal também ecoa em seu texto. Harvey (2005) sustenta que há poucos aspectos da produção e do consumo que não são afetados de maneira profunda por políticas de Estado, seja direta ou indiretamente. Para o autor, o Estado sempre foi agente central para o funcionamento da sociedade capitalista, embora suas formas e modos de funcionamento tenham mudado conforme o amadurecimento do próprio capitalismo. Para ele, “a noção de que o capitalismo alguma vez funcionou sem o envolvimento estreito e firme do Estado é um mito que merece ser corrigido” (HARVEY, 2005, p. 92).

Conforme Engels (1941 apud HARVEY, 2005, p. 79-80), o Estado não é um poder de fora, imposto sobre a sociedade, mas um produto da sociedade em um estágio específico do seu desenvolvimento. Trata-se de um poder que aparentemente se situa acima da sociedade, e que tornou-se necessário na medida em que é o moderador dos conflitos, antagonismos e contradições entre as classes. Caso contrário, tais conflitos destruiriam as classes com interesses conflitantes, bem como a própria sociedade. Desta forma, o Estado “pertence” normalmente à classe econômica e politicamente dirigente; segundo Engels (1941 apud HARVEY, 2005, p. 80), “o Estado representativo moderno é o instrumento para explorar a mão-de-obra assalariada pelo capital”.

Essa relação pressupõe uma contradição: a classe dirigente precisa exercer seu poder através do Estado na defesa de seus interesses particulares, mas ao mesmo tempo precisa convencer de que suas ações visam o bem universal. Para parecer autônomo e independente, o Estado adota duas estratégias: a investidura de funcionários públicos (os funcionários do Estado precisam se apresentar como órgãos da sociedade, situados acima dela) e a conexão entre ideologia e Estado (a

ideologia da classe dominante deve ser apresentada como a única racional e universalmente válida) (HARVEY, 2005).

Marx (1973 apud HARVEY, 2005, p. 83) apontou que no modo capitalista de produção noções como liberdade e igualdade se originam das relações de troca:

a troca de valores de troca é a base real produtiva para toda igualdade e liberdade. Como ideias puras, são a expressão idealizada dessa base; quando desenvolvidas em relações jurídicas, políticas e sociais, são a base para um poder superior.

Assim, o Estado capitalista deve necessariamente amparar um sistema legal que abranja tais conceitos. Daí deriva um paradoxo, que também foi apontado por Marx (ibid.): como um sistema de troca de mercadorias baseado na liberdade e igualdade pode dar origem a um resultado caracterizado pela desigualdade e pela falta de liberdade? A explicação se encontra no caráter de classe das relações de produção; a força de trabalho, historicamente, apartou-se do controle dos meios de produção, tornando-se uma “conserva” da classe capitalista. Uma vez criadas, essas condições precisaram ser amparadas e conservadas pelo Estado burguês, do contrário o capitalismo não sustentar-se-ia por muito tempo. “O Estado capitalista se torna ‘a forma de organização que o burguês necessariamente adota para propósitos internos e externos, para a garantia mútua das suas propriedades e dos seus interesses’” (MARX; ENGELS, 1970, apud HARVEY, 2005, p. 84).

Harvey (2005) efetua ainda uma derivação teórica ao analisar uma forma particular do Estado capitalista: a social-democracia burguesa (o Estado de bem-estar social). Nela, o direito à propriedade privada constitui a base do poder econômico, mas a base do poder político se constitui, sob o sufrágio universal, através da máxima “uma pessoa, um voto”. Assim, a riqueza precisa empregar seu poder de modo indireto e a relação entre o poder da classe dirigente e o Estado torna-se especialmente nebulosa, o que é vantajoso ao capital, pois dessa forma o Estado burguês pode manter as aparências de árbitro neutro entre os interesses de classe (HARVEY, 2005).

A questão da prevalência dos interesses de uma fração do capital sobre os interesses das demais também pode ser arbitrada, segundo Harvey (2005), pelo Estado burguês através da sua fragmentação, tanto em termos das suas diferentes esferas de atuação (governo central, governos subcentrais, burocracia administrativa, polícia, etc.) quanto em termos da separação dos poderes executivo, legislativo e judiciário.

Sendo os sujeitos perpassados por projetos hegemônicos de classes sociais com interesses por vezes antagônicos, partimos do pressuposto de que o privado, enquanto sujeito, vincula-se “ao mercado e ao neoconservadorismo, com implicações para a democratização da educação” (PERONI, 2018). Entendemos democracia na perspectiva de Wood (2003, apud PERONI, 2018) e

Mészáros (2002, *ibid.*), que a consideram como a “materialização de direitos e igualdade social”, “com efetiva participação na elaboração de políticas com base na prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento”.

Conforme aludimos na introdução deste trabalho, bem como no capítulo referente aos seus objetivos, abordaremos ao longo da pesquisa diversas formas de materialização do privado na educação argentina no período do governo Macri. Para entender essas formas de privatização e fixá-las no âmbito teórico, nos valem de Rikowski (2017; 2019). O autor pretende estabelecer um caminho para aprofundar a crítica acadêmica da privatização da/na educação, e afirma que a privatização na educação se trata do desenvolvimento do capitalismo e do aprofundamento do domínio do capital nas instituições educacionais na sociedade contemporânea. Assim, baseado nas ideias de Marx, busca compreender “a natureza das formas de mercadoria que são trabalhadas, desenvolvidas e expandidas nos processos de privatização educacional” (RIKOWSKI, 2017, p. 395).

Marx procura analisar a mercadoria por considerá-la a forma estruturante básica das relações sociais no capitalismo, a mais elementar forma de riqueza da burguesia (*Id.*, 2019). Desta forma, sua análise parte do valor de uso (aspecto qualitativo) e do valor de troca (aspecto quantitativo, mediado pelo dinheiro, e que permite a produção da mais-valia) de uma mercadoria, mas também deixa claro que as mercadorias podem ser *imateriais*. Assim, Marx define duas grandes classes de mercadorias: de um lado, as mercadorias propriamente ditas; de outro, a força de trabalho, que é “o agregado das capacidades intelectuais e físicas existentes em um ser humano”, que é uma mercadoria pois pode ser comprada e vendida no mercado de trabalho, e além disso é a única forma de mercadoria capaz de criar valor, isto é, a mais-valia (MARX, 1863; 1867 apud RIKOWSKI, 2017; 2019). Destarte, o fato de que a força de trabalho se encontra sob o controle da vontade do trabalhador gera uma situação muito insatisfatória para os sujeitos porta-vozes do capital, que por seu turno buscam incentivar ou forçar (dentro das leis trabalhistas ou criminais) o trabalhador a produzir a mais-valia (*Ibid.*). Neste ponto de sua argumentação, Rikowski aponta que as instituições educacionais estão envolvidas na produção social da força de trabalho, sendo inclusive lugares chave neste processo, pois afinal, como as demais mercadorias, a força de trabalho também precisa ser produzida. Logo, quando tais instituições são privatizadas, “as atividades, processos e formas pedagógicas envolvidas na produção de força de trabalho também são **necessariamente** privatizadas” (*Ibid.*, p. 396, grifo do autor).

Assim, em um contexto de crise do processo de acumulação capitalista, “o financiamento estatal da educação aparece como uma fonte tentadora para sugar dinheiro público” (*Ibid.*, p. 398), o que tem fomentado o que o autor denomina *business takeover* (*Id.*, 2019) (a tomada de controle

sobre a educação por parte das empresas privadas), o que por sua vez estimula a privatização da educação.

A partir desse ponto, Rikowski (2017) trata de definir a natureza da privatização educacional, distinguindo a *privatização clássica* (aquela que “envolve a venda de ativos públicos diretamente para alguma combinação de empresas” e que, conforme aponta o autor, não é o tipo preferido de privatização nos países capitalistas avançados) de uma segunda forma de privatização, que envolve o **controle** — e não a propriedade — sobre as instituições educacionais. Disso se trata o *business takeover of schools*, que está baseado em contratos entre governos (de todas as esferas) e prestadores privados de educação. Segundo Rikowski (Ibid., p. 400), “o prestador privado aproveita a diferença entre os pagamentos feitos por governos [...] para gerir instituições ou serviços educacionais e o que custa para administrá-los”. Por isso, o autor chama a atenção para o fato de que ambas as formas de privatização “dependem da conversão da receita do Estado em lucro privado através da ‘magia do dinheiro’” (Ibid., p. 401). Então, verifica-se que “a privatização da educação não é realmente sobre educação”, mas se trata da educação tornando-se capital, ou seja, do desenvolvimento capitalista na educação, ou ainda do Devir do capital em relação à educação (Ibid., p. 403).

Conforme Rikowski (2019), a capitalização da educação não envolve apenas a mercantilização, mas também outros quatro aspectos envolvidos na produção de valor por parte de escolas: a mercadificação (é necessário haver um mercado onde a escola-como-mercadoria é vendida, onde as empresas competem pelos contratos, a fim de obter lucros com o dinheiro dado a elas pelo próprio Estado), a monetização (as atividades escolares precisam ser avaliadas em termos do seu preço), a *commercialisation*<sup>1</sup> (publicidade por parte de empresas, direcionada aos representantes dos governos para obter os contratos, e também aos pais para atrair alunos) e a competição, que perpassa todo o processo.

Rikowski também salienta a importância de entendermos que, ainda que a educação permaneça sob propriedade do Estado, precisamos estar atentos quanto ao seu papel de produção de força de trabalho:

representantes do capital, a grande mídia, economistas (por exemplo, a teoria do capital humano) e pesquisadores acadêmicos fazem *lobby* e pressionam os Estados capitalistas a utilizar instituições de educação pública para várias formas de desenvolvimento da força de trabalho (Id., 2017, p. 409).

---

<sup>1</sup> Grafada em inglês em trabalhos de Rikowski traduzidos para o português a fim de salientar que é um termo que se refere à “publicidade”.

Tendo em vista o papel que a escola pública cumpre em termos da instrução dos filhos da classe trabalhadora, ou seja, a produção da força de trabalho à qual se refere Rikowski, percebemos como os sujeitos privados disputam o seu conteúdo como uma estratégia de privatização e imposição de seu projeto societário.

As diferentes formas de materialização do privado na educação representam o esforço deste setor para redefinir as fronteiras entre público e privado e o papel do Estado para com as políticas sociais. Neste momento particular do Capitalismo, o setor privado tem empregado determinadas estratégias de superação para alcançar seus objetivos. Peroni (2015), ao analisar a relação público-privado no Brasil, identifica dentre essas estratégias o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via, às quais devemos acrescentar, dadas as particularidades deste momento histórico, o neoconservadorismo e o neofascismo.

Tanto o neoliberalismo quanto a Terceira Via partem do diagnóstico de que o Estado é o culpado por uma crise que, na verdade, conforme apontam Dardot e Laval (2019), é condição essencial para o aprofundamento (ou *radicalização*) do neoliberalismo, que governa mediante as crises cíclicas do Capital: “nessas condições, uma crise alimenta outra em uma espiral sem fim. A radicalização do neoliberalismo consiste principalmente nessa lógica de retro-alimentação ou, para ser mais exato, auto-agravamento da crise.” (DARDOT; LAVAL, 2019, tradução nossa).

Puello-Socarrás (2008) analisa a gênese do neoliberalismo, tratando de apontar de que maneira este se originou do liberalismo clássico, ao mesmo tempo em que procurou se distanciar da sua empresa original. O autor chama a atenção para o caráter aparente do antagonismo entre as posições do liberalismo clássico (o keynesianismo, que concebe o *intervencionismo estatal*) e do liberalismo neoclássico (origem do neoliberalismo, que concebe as *liberdades de mercado*). Ambas as posições não podem, segundo o autor, desvincular-se de um mesmo núcleo eminentemente liberal, pois “expressam duas formas de propor a capacidade governativa do Estado frente aos desafios pós-industriais da economia capitalista” (PUELLO SOCARRÁS, 2008, p. 24, tradução nossa). Restrepo (2003, apud PUELLO SOCARRÁS, 2008, p. 26, tradução e grifo nossos) afirma que “o neoliberalismo não é *inimigo* do Estado capitalista, mas de certas funções, instituições e atuações que pesam contra uma acelerada concentração do capital na fase atual de acumulação”. Ou seja, a crise do Estado de bem-estar keynesiano é uma crise do processo de acumulação capitalista, em resposta à qual o neoliberalismo se propõe como estratégia de superação. Wood (2014, apud PERONI, 2018), ao analisar o papel do Estado neste período particular do Capitalismo, desfaz a ideia de Estado mínimo, presente da teoria neoliberal, argumentando que “o capital global ainda (na verdade, mais do que nunca) exige uma ordem política, social e legal rigidamente regulada e previsível”.

Para dar conta do diagnóstico de crise causada pelo Estado, o neoliberalismo e a Terceira Via estabelecem o mercado como padrão de qualidade, tratando de esvaziar as políticas públicas, uma vez que estas são permeáveis às demandas e pressões populares, sendo, portanto, segundo sua concepção, improdutivas (PERONI, 2018). Desta forma, trazem uma proposta de reforma do Estado de corte gerencial, em que o planejamento, a implementação, a direção e a execução das políticas públicas são repassados à sociedade civil ou à iniciativa privada, com implicações para o projeto democrático. Essa perspectiva gerencial é abordada por diversos autores, podendo receber diferentes denominações, tais como *New Public Management* (HOOD, 1991, apud PUELLO SOCARRÁS, 2008; BALL, 2008), *estado gerencial e gerencialismo* (NEWMAN; CLARKE, 2012). Empregaremos doravante a sigla NGP, que se aplica tanto ao conceito em língua espanhola — *Nueva Gerencia Pública*, conceituado por Puello-Socarrás (2008) e utilizado por diversos pesquisadores da relação público-privado na educação argentina — quanto em língua portuguesa — Nova Gestão Pública.

Segundo Puello-Socarrás (2008, p. 122), a NGP começa a se consolidar em meados da década de 1990 com pretensões de teoria geral e normativa, de caráter científico, reeditando e reafirmando os enfoques neoliberais sobre o setor público e o Estado. O autor chama ainda a atenção para o fato de que a NGP não apenas segue vigente, mas atualmente se aprofunda. Tomando como exemplo as reformas iniciadas nos anos 1980 no Reino Unido (administração Margareth Thatcher) e nos Estados Unidos (administração Ronald Reagan), a NGP foi imposta em países como Nova Zelândia e Austrália e com o tempo foi erigida à categoria de panaceia, uma fórmula a seguir da “revolução gerencial” propugnada pelo neoliberalismo. Por meio da NGP, foi introduzida uma ênfase em políticas públicas de reforma do Estado que privilegiavam a privatização, a consideração do cidadão como um cliente, a criação de “ambientes competitivos” e a lógica da produtividade “por resultados” na administração pública (PUELLO SOCARRÁS, 2008, p. 123).

Newman e Clarke (2012) cunham a expressão *estado gerencial* a fim de descrever os processos de transformação cultural e política pelos quais passaram, durante as décadas de 1980 e 1990, o Reino Unido (sob o comando de Margareth Thatcher e John Major), os Estados Unidos (sob o comando de Ronald Reagan) e a Nova Zelândia, inspirados no experimento neoliberal de Pinochet no Chile na década de 1970. Tratava-se dos pressupostos de *liberar* as forças do mercado do controle do Estado, reduzindo seu tamanho e seu âmbito de atuação, bem como *liberar* o consumidor da carga de impostos (NEWMAN; CLARKE, 2012, grifos dos autores). Esta lógica global baseou-se neste elemento-chave que os autores denominam *gerencialismo* (salientando que

empregam o termo com o mesmo sentido de *NGP*), que deu orientação às reformas neoliberais deste período.

Christensen e Læg Reid (2011) salientam que, embora a *NGP* tenha um *sabor anglo-americano*, essas reformas se espalharam por todo o mundo, em parte por meio das forças da globalização e organismos internacionais dominados pelos mesmos países, mas também (em escala nacional) por partidos conservadores e neoliberais, em alguns casos com a colaboração de partidos social-democratas do *mainstream*. Os autores identificam como característica primordial da *NGP* a adoção, por parte de organizações públicas, de formas gerenciais e organizacionais usadas por companhias privadas. A *NGP* segue assim o princípio genérico de que os gestores públicos deveriam possuir discricionariedade e margem de manobra nas suas rotinas laborais a fim de que possam fazer uso *eficiente* dos recursos alocados.

Para além disso, há a ideia de que se um serviço público não pode ser melhorado, ele deve ser privatizado. Christensen e Læg Reid (2011) tratam também da questão das parcerias público-privadas (PPP), que implicam uma parceria mais formalizada entre os setores público e privado: ao invés de conferir às organizações públicas a responsabilidade única sobre as políticas, abre-se a possibilidade de que sujeitos privados também façam parte desse processo.

O sucesso de uma reforma gestada no âmbito da *NGP*, segundo Christensen e Læg Reid (2011), depende em boa medida da compatibilidade cultural, ou seja, de uma consistência entre os valores subjacentes às reformas e aqueles já existentes no sistema administrativo em que elas são implementadas. Em contextos de países onde há uma cultura de valorização do público construída historicamente, as reformas da *NGP* têm uma tendência a sofrerem maior rechaço. Como exemplo, citam os países escandinavos, onde a *NGP* teve relativamente pouca influência, principalmente se comparados aos países anglo-saxões. Países da Ásia e da América Latina ficam entre esses dois extremos. A análise do impacto de reformas baseadas na *NGP* na Argentina deve levar em consideração que se trata de um país em que a construção histórica de uma ideia de educação pública universal e gratuita providenciada pelo Estado é muito cara à sociedade.

Os autores também identificam uma visão cética sobre a *NGP* (aquela que adotamos neste trabalho), que considera que esta não deveria aplicar-se a áreas das políticas públicas como educação, saúde, bem-estar e meio-ambiente, que são qualitativamente diferentes de áreas orientadas técnica e economicamente, e em que a quantificação dos objetivos torna-se mais difícil; tais áreas deveriam estar *protegidas* de reformas, de maneira que os gestores públicos tenham maior controle político e autonomia sobre as *policies*. Some-se a isso o fato de que a discussão sobre se as reformas inspiradas na *NGP* são realmente eficientes não é um ponto pacífico (CHRISTENSEN; LÆGREID, 2011). Os autores também apontam para o questionamento acerca do impacto da *NGP*



sobre a democracia, uma vez que se considera que gestores privados estão tendo poder de influência na definição das políticas públicas sem terem passado pelo crivo da democracia representativa (eleições).

Para analisar os sujeitos individuais e coletivos neste processo de correlação de forças, bem como o conteúdo da proposta que eles trazem embutida no seu projeto societário, que se materializa na ingerência do setor privado nas políticas públicas de educação, utilizamos como ponto de partida o conceito de *aparelho privado de hegemonia*, empregado por Casimiro (2018). Aparelhos privados de hegemonia são definidos como organizações que

atuam tanto no sentido doutrinário — de difusão de diferentes matrizes do pensamento liberal e recrutamento de intelectuais orgânicos — quanto no campo considerado mais pragmático de elaboração de diretrizes, intervenção e proposição de políticas públicas, e de ação estrutural, alicerçada em um projeto de poder, desenvolvendo estratégias por dentro do Estado (CASIMIRO, 2018, p. 18).

Ao se estudar a privatização da educação na Argentina neste período particular (no qual se inscreve a gestão Macri, isto é, de 2015 a 2019), analisando a relação público-privado e as tentativas de redefinição do papel do Estado, nos deparamos com sujeitos coletivos que podem ser definidos como aparelhos privados de hegemonia, que conformam a nova direita argentina e disputam a hegemonia a um projeto societário de caráter mais democrático, que pôde se desenvolver (sempre em disputa com o projeto hegemônico burguês) no período do kirchnerismo (2003-2015). Tais sujeitos serão devidamente mapeados e o conteúdo de sua proposta analisado no decorrer desta pesquisa. Esse mapeamento se dará através de revisão bibliográfica em fontes secundárias (artigos, trabalhos e relatórios de pesquisa sobre a relação público-privado na Argentina) e primárias (consulta aos *sites* dos sujeitos e textos veiculados na imprensa sobre eles).

Há um paralelo que pode ser traçado entre as direitas emergentes nos vários países latinoamericanos em que a hegemonia esteve sob disputa desde os anos 1990: além do vínculo com o neoliberalismo e com o paradigma do estado gerencial, são direitas vinculadas ao neoconservadorismo e, por vezes, ao neofascismo. A ideologia conservadora, enfraquecida na primeira metade do século XX, começa a ser reconstruída a partir do final dos anos 1950, fundindo dois pressupostos oriundos de correntes conservadoras distintas: o conservadorismo e o libertarianismo (MOLL NETO, 2010). O primeiro tem inspiração humanista e se centra na defesa da ordem tradicional (família, igreja, comunidades) e do passado contra impulsos revolucionários como o socialismo ou até mesmo o capitalismo reformista. O segundo origina-se das doutrinas de Friedrich Von Hayek (crítica ao *New Deal*), e considera a sociedade como “uma associação de indivíduos na qual somente os homens, individualmente, podem definir seus interesses e seus

objetivos” (ibid.); assim, não existem padrões morais gerais, apenas individuais, de maneira que o Estado não deve interferir no comportamento dos indivíduos nem regular o mercado, uma vez que o capitalismo puro, sob a ótica libertária, “é o mecanismo ideal para conter o avanço do coletivismo estatal sobre as liberdades” (ibid.).

Com enorme influência sobre o governo e a economia dos Estados Unidos da América, no contexto da Guerra Fria, o neoconservadorismo propagou-se pela América Latina como a ideologia das elites dominantes locais, sob a influência estadunidense. Ataques coordenados à democracia dos países latinoamericanos se materializam então na forma de golpes de Estado que instalam ditaduras cívico-militares altamente repressivas (operação Condor) e de reformas de corte neoliberal impulsionadas por essas ditaduras. Mesmo após o fim das ditaduras cívico-militares, a ideologia neoconservadora continuou presente no âmbito dos aparelhos privados de hegemonia das direitas latinoamericanas (empresas, associações e fundações empresariais, *think tanks*, etc), disputando a hegemonia aos movimentos sociais e ao campo progressista de maneira geral. A ideologia neoconservadora e neofascista atual se propõe a redefinir o papel do Estado sob a orientação da NGP, com implicações para a democracia latinoamericana.

## 2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Em termos da metodologia empregada na pesquisa da qual é fruto esta dissertação, empregamos a análise dos documentos legais que dão o ordenamento legal para a educação argentina, a investigação dos sites dos sujeitos privados individuais e coletivos que influenciaram de alguma forma a educação básica pública argentina no período estudado (2015-2019) e o estudo de fontes secundárias (teses, dissertações, artigos e livros) sobre o tema da relação público-privado na educação argentina.

Para realizar o levantamento da produção bibliográfica disponível a respeito do tema desta pesquisa (fontes secundárias), procedemos a duas buscas. Não foi definido um período ou recorte temporal para as buscas; os resultados retornados em cada caso foram sumariamente analisados um a um, a fim de averiguar sua relevância baseado na convergência do seu tema com o tema deste trabalho. A primeira busca foi realizada no primeiro semestre de 2021 no catálogo *online* de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde empregamos os descritores “educação”, “argentina” e “privatização” juntamente com o operador lógico booleano de intersecção (*AND*). Após uma revisão acurada dos resultados retornados pela busca, construímos o quadro abaixo, onde destacamos 18 produções sobre o tema que incluíam o tópico da relação público-privado.

Quadro 1: levantamento de teses e dissertações, catálogo da CAPES.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. <b>A Universidade Argentina em Tempos Menemistas (1989-1999): reformas, atores sociais e a influência do Banco Mundial.</b> 01/08/2001. 287 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo.
SILVA, Elizandra Garcia da. <b>O BANCO MUNDIAL E A CIDADE DE BUENOS AIRES: APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INICIAL DA DÉCADA DE 1990.</b> 01/03/2007. 176 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, MARINGÁ.
TORRIGLIA, Patrícia Laura. <b>FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA.</b> 01/05/2004. 361 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS.
BICHIR, Antonio Sérgio. <b>O Banco Mundial e as Estratégias para a Reforma da Educação na Argentina e no Brasil nos Anos 90: Diagnósticos e Receitas.</b> 01/11/2002. 263 f. Mestrado em INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo.
CORBALÁN, Maria Alejandra. <b>A 'Intervenção Branca' do Banco Mundial da Argentina (1990-1996).</b> 01/06/2001. 275 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS.
LUZ, Liliene Xavier. <b>Participação do empresariado na educação no Brasil e na Argentina.</b> 01/02/2009. 280 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS.
ROCHA, Andréa Pires. <b>PALCO DE CONFLITOS: ESCOLA PÚBLICA NO CAPITALISMO, APARELHO HEGEMÔNICO OU INSTRUMENTO DE CONTRA-HEGEMONIA?</b> 01/02/2005. 146 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, MARINGÁ.
GINDIN, Julian José. <b>SINDICALISMO DOCENTE E ESTADO: AS PRÁTICAS SINDICAIS DO MAGISTÉRIO NO MÉXICO, BRASIL E ARGENTINA.</b> 01/05/2006. 253 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO.
QUISSINI, Agata Regiane. <b>As Políticas de EJA na América Latina em Diálogo com a Educação Popular e Oposição ao Referencial Neoliberal: Leituras entre Brasil e Argentina.</b> 16/12/2016. 186 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville.
KRAWCZYK, Nora Rut. <b>A UTOPIA DA PARTICIPACAO: A POSICAO DOS MOVIMENTOS DOCENTES NA FORMULACAO DA POLITICA EDUCATIVA NA ARGENTINA (1983/1988).</b> 01/12/1993. 100 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS.
CASTRO, Marcelo Lucio Ottoni de. <b>Relações entre o Legislativo e o Executivo nas reformas educacionais no Brasil, na Argentina e no México (1990-2010).</b> 25/10/2013. 326 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília.
MOREIRA, João Flávio de Castro. <b>As políticas de expansão e privatização do ensino superior no Brasil e na Argentina (1989-2009).</b> 19/11/2013. 232 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo.
BERCHANSKY, Juan Carlos. <b>Século XXI: Novo imperialismo e educação. Brasil-Argentina nos governos Lula e Kirchner. Educação superior e a reforma da reforma.</b> 01/02/2008. 257 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS.
BERCHANSKY, Juan Carlos. <b>Recomposição Neoconservadora: Universidade e Integração no Mercosul -</b>

<p><b>Argentina e Brasil na Década 1990.</b> 01/06/2002. 280 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba.</p>
<p>PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. <b>Brasil e Argentina: um estudo comparado das reformas educacionais a partir do Pisa 2000.</b> 01/03/2011. 248 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA.</p>
<p>OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos. <b>O público e o privado em políticas de subvenção estatal: Programa Bolsa Creche e “Escuelas Autogestionadas”.</b> 01/08/2018. 157 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, Rio Claro.</p>
<p>MAFFRA, Lourrene de Cássia Alexandre. <b>O papel do Banco Mundial na formação da agenda de reformas em C&amp;T e ensino superior: a experiência da Argentina e Brasil com comunidades epistêmicas.</b> 01/06/2011. 98 f. Mestrado em INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo.</p>
<p>BLASI, Jacqueline de. <b>A avaliação como eixo das reformas da educação superior na América Latina: os casos da Argentina, Brasil, Chile e México.</b> 01/01/2005. 204 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS.</p>

Fonte: elaboração própria.

A segunda busca foi realizada no segundo semestre de 2021 nas plataformas *online Scielo*, *Google Acadêmico* e *Research Gate*. Inicialmente empregamos os mesmos descritores e operadores lógicos da primeira busca; todavia, dado o alto número de trabalhos retornados (cerca de 29 mil), optamos por utilizar os descritores “educação”, “argentina” e “cambiemos”. Assim nos foi possível revisar os resultados retornados (339) e elaborar o quadro abaixo, onde destacamos 11 produções que compartilham seu tema com esta pesquisa.

Quadro 2: levantamento bibliográfico nas plataformas Scielo, Google Acadêmico e Research Gate.

<p>MOSCHETTI, Mauro Carlos; GOTTAU, Verónica. <b>DE LAS ROCALLOSAS A LOS ANDES: el experimento de escuelas charter en el contexto político argentino.</b> Educação &amp; Sociedade, [S.L.], v. 37, n. 134, p. 55-72, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <a href="http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016156075">http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016156075</a>.</p>
<p>PERONI, Vera Maria Vidal (org.). <b>Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.</b> Brasília: Liber Livro, 2013. 352 p.</p>
<p>RODRÍGUEZ, Laura Roberta; VIOR, Susana E. <b>Lo público y lo privado en la educación Argentina en el marco del proyecto político de la alianza cambiemos (2015-2019): notas críticas sobre una agenda de investigación.</b> Educar em revista. Curitiba, v. 36, 2020.</p>
<p>BRANDÃO, Rafael Vaz da Motta. <b>Crise do estado e reformas neoliberais na América Latina: as privatizações na Argentina e no Brasil.</b> XII Congresso Brasileiro de História Econômica &amp; 13ª Conferência Internacional de História de Empresas. Niterói, ago. 2017.</p>
<p>PERONI, Vera Maria Vidal et al. <b>Parcerias entre Sistemas Públicos e Instituições do Terceiro Setor no Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra: implicações para a democratização da educação.</b> VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas. 2014.</p>
<p>RODRIGO, L.; RODRÍGUEZ MOYANO, I. <b>Programas de avaliação da agenda do governo na recente Argentina: discursos, ações e institucionalidades de políticas voltadas à melhoria da qualidade educacional durante a gestão de Cambiemos (2015-2019).</b> Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 762–777, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13784.</p>

MIGLIAVACCA, Adriana; VILARIÑO, Gabriela; REMOLGAO, Matías. <b>Precarización de la educación pública y resistencia colectiva en la Argentina gobernada por Cambiemos: Los desafíos de un nuevo ciclo neoconservador.</b> Educação e Emancipação, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019.
MIRANDA, Estela Maria. <b>La política educativa como negocio: ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el .:davos.: de la educación en argentina (2015-2019).</b> Revista Espaço Pedagógico, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 9-29, 1 fev. 2020. UPF Editora. <a href="http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10572">http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i1.10572</a> .
RODRIGO, Lucrecia. <b>MEDICIÓN, RENDIMIENTO Y CALIDAD. LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA ARGENTINA RECIENTE (2015-2019).</b> Educere Et Educare, [S.L.], v. 15, n. 35, p. 10, 1 jun. 2020. Galoa Events Proceedings. <a href="http://dx.doi.org/10.17648/educare.v15i35.23893">http://dx.doi.org/10.17648/educare.v15i35.23893</a> .
MOREIRAS, Diego A.; PINEDA, Andrea Evelin; MALDONADO, Victoria E. <b>De la continuación declarada a la silenciosa desarticulación. Noticias y publicaciones sobre programas socioeducativos en Argentina en el inicio del gobierno de Cambiemos: caso Programa Conectar Igualdad.</b> In: Miradas sobre el presente: el discurso como práctica, las prácticas como discursos / Eva Da Porta ... [et al.]; compilado por Eva Da Porta; María Magdalena Uzin. - 1a ed. - Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, 2019.
HAMMOND, Fernando. <b>La agenda de políticas universitarias durante el gobierno de Cambiemos. ¿Convergencia o divergencia con el proceso de mercantilización de la educación?</b> Revista de Educación, n. 20, abr. 2020.

Fonte: elaboração própria.

Conforme se verá, nem todos os trabalhos encontrados no levantamento de fontes secundárias foram empregados como referências bibliográficas. Tal se deu, por uma parte, devido ao fato de que nem todas traziam dados sobre o período estudado; outras partiam de premissas teóricas diferentes daquelas por nós utilizadas, levando-nos a optar, após sumária leitura, por não aproveitá-las como fontes de citações no corpo do texto. Por outro lado, fontes secundárias que não constam dos quadros acima foram usadas, fontes essas que nos chegaram às mãos por distintas vias: trata-se de textos encontrados como referências daqueles encontrados em um primeiro momento, ou de textos que nos foram sugeridos nas discussões com o grupo de orientandos, com o grupo de pesquisa e, importante salientar, após as valiosas contribuições da banca de qualificação do projeto que originou esta dissertação.

No capítulo a seguir, tratamos de realizar uma caracterização da educação argentina em termos da sua historicidade enquanto sistema e da historicidade da relação público-privado, analisar a forma organizativa e o ordenamento legal da educação argentina e discutir a opção federativa argentina e as responsabilidades federativas do governo nacional relacionadas à educação.

### 3 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ARGENTINA

As contribuições de Thompson (1981) são terreno fértil para se pensar as possibilidades de investigação do real tendo como base o materialismo histórico-dialético. Thompson, seguindo o princípio da historicidade e totalidade de todo fenômeno social, presente na dialética marxista, concebe a história como um processo da vida real dos homens, e das relações que estabelecem entre si e com a natureza por meio do trabalho (MARTINS, 2006).

Assim, conforme Thompson (1981, p. 111), a compreensão de um processo histórico (como aquele que ora investigamos, isto é, a relação público-privado na educação argentina no período de 2015-2019) consiste em apreender como homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações estruturadas em termos de classe, em sua experiência dessas relações e em sua autoconsciência dessa experiência agem e pensam. A categoria da experiência (bem como a ideia de cultura) é chave para o pensamento de Thompson, pois é ela que permite ao autor superar o estruturalismo e seu reducionismo do papel do sujeito na história meramente à esfera econômica.

Desta forma, neste capítulo faremos uma caracterização histórica da educação argentina, tanto em termos de sua historicidade e da historicidade do objeto (a relação público-privado) ao longo dos anos, quanto em termos do seu contexto organizacional, incluídos aí seu ordenamento legal e a discussão da opção federativa argentina, que tem profunda relação com as responsabilidades relativas à educação que são exclusividade da esfera do governo nacional (portanto, objeto deste estudo).

#### 3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ARGENTINA

Conforme aludimos na introdução deste trabalho, um dos seus objetivos específicos é realizar um panorama da história da escolarização na Argentina, a fim de entender a historicidade daquele que é nosso objeto de estudo: a relação público-privado na educação argentina. Os resultados dessa parte da pesquisa serão expostos a seguir.

Para a escrita deste capítulo, utilizamos como fonte principal Puiggrós (1996), que faz um apanhado bastante abrangente da história da educação argentina desde o período colonial até meados dos anos 1990, plena vigência do menemismo. Trata-se de um texto rigoroso em termos metodológicos, rico em referências (não apenas de textos acadêmicos, mas inclusive de produtos culturais, como romances e filmes) e que aborda com frequência o tópico da relação público-privado, objeto de estudo do presente trabalho.

Segundo a autora, no período colonial, a educação tem um propósito evangelizador. As ordens religiosas encaravam uma tarefa inédita: proporcionar uma educação massiva e homogeneizadora. Nesse período, inexistia a noção de um sistema educacional estruturado e integrado e o acesso à educação era profundamente desigual. Apesar disso, a educação religiosa veio a se constituir como precursora do sistema educacional moderno.

No começo do século XIX, às vésperas da independência da República Argentina e sob a influência do liberalismo europeu, homens de letras argentinos como Manuel Belgrano e Mariano Moreno começam a conceber a necessidade de consolidar um sistema educacional nacional, embora houvesse setores acomodados, que “só conseguiam imaginar um novo sujeito europeu ocupando o lugar que deixava a coroa hispânica” (PUIGGRÓS, 1996, p. 26, tradução nossa), além de setores conservadores que preferiam a concepção colonial de educação. Os liberais entendiam que uma educação pública, independente, progressista, democrática e inclinada à laicidade era condição para se ter uma sociedade independente. Contudo, conforme chama a atenção Puiggrós (1996, p. 28, tradução nossa), essa “cultura independente só podia se construir como produto da conjunção dos destroços da velha cultura colonial com os aportes modernos”. Assim, os métodos e conteúdos da educação permaneceram muito vinculados à concepção colonial, confessional, propedêutica e apoiada em castigos físicos e psicológicos, tendo mudado lentamente ao longo de todo o século XIX.

De outra parte, caudilhos<sup>2</sup> como Artigas (Uruguai), López (Santa Fe), Bustos (Córdoba), Alejandro Heredia (Tucumán), Félix Heredia (Salta), Molina (Mendoza), Ferré (Corrientes), Ramírez e Urquiza (Entre Ríos) desenvolveram em suas respectivas províncias formas precursoras de um sistema educacional moderno (em termos de regulamentação, financiamento e organismos). Segundo Puiggrós (1996), a historiografia da educação argentina, por muito tempo, opôs de maneira maniqueísta as experiências pedagógicas desenvolvidas pelos caudilhos nas províncias às ideias dos políticos liberais portenhas. De fato, o ensino nas províncias seguiu sendo religioso (para a autora, nessa época a laicidade na Argentina era inconcebível), mas os caudilhos fizeram avanços, por exemplo, na direção da obrigatoriedade e da gratuidade<sup>3</sup>. Para Puiggrós (1996, p. 39, tradução nossa), esses caudilhos “pretendiam que a organização da educação refletisse sua proximidade política com as pessoas que governavam”. Por outro lado, os liberais portenhas, dos quais Bernardino Rivadavia era o arquétipo, estavam focados na educação da classe dirigente, com vistas

2 O substantivo *caudillo*, proveniente do latim *capitellium* (cabeça), é empregado na historiografia e na análise sociológica da América hispanófila para referir-se a líderes políticos, militares ou ideológicos, sobretudo nos séculos XIX e XX.

3 Puiggrós (1996, p. 32) distingue os caudilhos progressistas, que combinaram “federalismo, primazia do Estado, religiosidade e participação popular”, e os caudilhos conservadores populares, que “pretendiam tirar do Estado a responsabilidade no financiamento, outorgar papel de polícia ao governo em matéria ideológica [...] e incluir conteúdos conservadores católicos e métodos tradicionais”.

à formação de uma minoria esclarecida e privilegiada, e completamente centralizada no poder de Buenos Aires.

Já os caudilhos Juan Manuel de Rosas e Juan Facundo Quiroga defendiam uma concepção de educação que se afastava tanto do liberalismo portenho quanto dos caudilhos progressistas. “Quiroga compartilhava da concepção educacional colonial arraigada no noroeste argentino e não lhe ocorria duvidar de que o campo da educação não fosse propriedade natural da Igreja Católica” (PUIGGRÓS, 1996, p. 41, tradução nossa), ao passo que o regime instaurado por Rosas seguia essa mesma linha, tendo adotado a prática da queima de livros e a perseguição aos jovens intelectuais da capital. O governo de Rosas promoveu uma desestruturação do sistema de educação pública, colocando-se contrário à obrigatoriedade escolar e ao conjunto de princípios pedagógicos liberais modernos. Seu assessor em questões culturais, o italiano Pedro de Angelis, se colocava a favor do livre mercado na educação e sustentava que o Estado não devia financiá-la. Ao mesmo tempo, em uma incrível semelhança com a atualidade, acreditava que o ensino não deveria se afastar dos preceitos ideológicos do governo e da Igreja Católica. Como resultado, o sistema idealizado por Rivadavia foi desmantelado, mensalidades começaram a ser cobradas nas escolas públicas e a universidade foi completamente desfinanciada.

Domingo Faustino Sarmiento, em 1845, período em que esteve exilado no Chile, escreveu *Facundo: Civilização e Barbárie*, livro no qual opõe Rivadavia, as cidades e uma pretensão europeizante (a *civilização*) a Quiroga, o campo e o hispanismo (a *barbárie*). Essa visão fragmentada derivada da leitura de *Facundo* acabou por influenciar um conflito primordial na cultura latinoamericana, que adjudica uma imagem negativa ao caráter latinoamericano (que em âmbito brasileiro designamos “complexo de vira-latas”), o que acaba implicando a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados em uma perspectiva decolonial (QUINTERO et al., 2019). Sarmiento propugnava uma educação básica integral, capaz de elevar a cultura geral do povo argentino, em que a formação da moral e dos costumes fosse a base da estabilidade sobre a qual apoiar-se-ia o progresso econômico e social. Nesse sentido, a concepção de educação de Sarmiento pode ser considerada antecessora do positivismo pedagógico francês. Segundo Puiggrós (1996, p. 48), “suas ideias pedagógicas [...] eram democráticas mas se chocavam com seu diagnóstico sobre a população latinoamericana. [...] Por acaso não eram bárbaros por natureza os índios e os *gauchos*?”.

Com a Constituição de 1853, a concepção liberal de educação permitiu a afirmação de um modelo de educação pública sob responsabilidade do Estado. O artigo 5º do texto constitucional estabeleceu que “*las provincias deben asegurar la educación primaria, la administración de justicia y el gobierno municipal, condiciones bajo las cuales el gobierno nacional es garante del*



*goce y ejercicio de sus instituciones*” (PUIGGRÓS, 1996, p. 53). Embora seja notável a importância que se atribuía ao papel do Estado no estabelecimento do sistema educacional argentino, assinala-se um choque entre a priorização da generalização da educação básica (defendida por Sarmiento) e a priorização de uma educação pensada como uma ferramenta de formação das elites (defendida por Bartolomé Mitre). Também entram na ordem do debate duas concepções de educação: uma enciclopédica, com vistas à preparação para a Universidade e a atuação política, destinada às elites; e outra de carácter mais prático, com vistas à preparação para o trabalho, destinada às massas. Tratava-se de um conflito proveniente de dois imaginários distintos:

alguns sonhavam com um país de estâncias onde uma forte autoridade pusesse ordem entre imigrantes, anarquistas e demais perigos sociais, e outros imaginavam possível um país de pessoas industriosas que abrisse fontes de trabalho e modernizasse suas instituições (PUIGGRÓS, 1996, p. 58, tradução nossa).

Outro conflito persistente na organização do sistema educacional argentino se dá entre uma posição que defende a centralidade do poder do Estado em Buenos Aires e outra que propõe uma distribuição federal do poder, o que se reflete na discussão sobre a autonomia das províncias a respeito da administração das escolas e sobre as responsabilidades com relação ao financiamento da educação pública.

O Censo nacional de 1869 (realizado durante a presidência de Sarmiento) revela que cerca de 60% da população era analfabeta; na província de Buenos Aires, por exemplo, menos de um terço das crianças frequentava as 89 escolas existentes; na campanha, a situação era pior (PUIGGRÓS, 1996, p. 56).

Como decorrência da situação política nas duas últimas décadas do Século XIX, a modernização do Estado fica pela metade do caminho. As classes dirigentes (oligarquias agro-pastoris) acreditavam que era possível sustentar o modelo econômico agro-exportador e ao mesmo tempo colocar o país no caminho do progresso. Como resultado, as reformas não tiveram a profundidade necessária (a exemplo do que ocorrera no Uruguai) e não se produziu uma total separação entre Igreja e Estado, como ocorre no México, por exemplo. Enquanto a nível mundial o modelo educativo liberal alcançava uma expansão significativa, à Argentina faltava uma legislação que unificasse os protossistemas escolares criados por governadores e caudilhos e regulamentasse as relações entre a nação e as províncias no que tange à educação. Um ponto a ser destacado é a promulgação da Lei de Subvenções Escolares, de 1871, que destinava fundos do Tesouro Nacional para ajuda econômica às províncias (construção de escolas, aquisição de mobiliário e pagamento de salários de professores).

Segundo Puiggrós (1996), a Igreja Católica considerava que era seu direito exercer o monopólio religioso e pedagógico e seus intelectuais combatiam a laicidade do ensino. Estabeleceu-se, assim, um dos maiores pontos de conflito na educação argentina (Nacionalismo Católico x Modelo Liberal). A derrota da posição católica antiestatista não impediu que a religião se manifestasse na escola pública, na práxis dos educadores, nos materiais didáticos, etc. Em 1884 o Congresso da Nação aprovou, após longos debates, a Lei 1420, que estabelece uma educação comum, laica, gratuita e obrigatória, os Conselhos Escolares distritais e um Conselho Nacional de Educação. Puiggrós (1996) chama a atenção para a falta de uma legislação específica para o ensino médio compreendido como um nível integral e para o fato de que os efeitos da lei 1420 haviam sido, ademais, limitados pelos efeitos da massiva imigração adulta analfabeta. Os imigrantes que chegaram ao país nessa época não eram aqueles europeus do norte, cultos, que esperavam Sarmiento e Mitre: eram camponeses sobejos do processo de modernização da Europa, a maioria católicos e analfabetos, mas dentre os quais as ideias anarquistas e socialistas encontravam alguma capilaridade, o que contribuiu para abrir espaço para novas reivindicações na sociedade argentina, inclusive com relação à democratização da educação (direito à educação para as mulheres e os filhos dos trabalhadores).

Os trabalhadores rurais, o nascente proletariado industrial, e os novos setores médios imigrantes, cujas reivindicações foram condensadas nos levantes da *Unión Cívica Radical* (UCR, década de 1890), queriam uma educação mais progressista. Em contraposição, o bloco de poder portenho, liberal e agrário-exportador, estava interessado em usar a educação para impor a ordem. Como resultado, a oligarquia (simpática ao Positivismo) cerrou fileiras, valendo-se de ideias eugenistas para situar a massa de imigrantes ao lado da população *criolla*, no sentido de supostamente refratários ao progresso da Nação Argentina. No sistema escolar estabelecido na época, foram privilegiados os filhos das famílias brancas das zonas urbanas. Também nesta época instala-se um conflito — considerado uma questão mal resolvida no âmbito da educação argentina por Puiggrós (1996) — entre educação e trabalho, no sentido de se pensar uma modalidade de educação menos abstrata, mais prática e vinculada com o trabalho.

Para a autora, a pedagogia argentina mais avançada não soube ou não pôde criar categorias que atendessem simultaneamente ao indivíduo (criatividade, imaginação, desenvolvimento próprio e identidade pessoal), que vinculassem a educação com o trabalho e que construíssem os valores, hábitos e gostos coletivos. A laboriosidade não seria uma virtude especialmente cultivada pela sociedade argentina da virada do século XIX para o XX até a década de 1920. Os sonhos de muitos argentinos estavam povoados por filhos doutores ou políticos, já que não podiam ser estancieiros.

Por outro lado, os filhos dos imigrantes fechavam os olhos ante a estreiteza da estrutura econômico-social na qual haviam ingressado.

Aqui cabe um comentário acerca da evidência de que, do conflito entre a concepção de educação universal e vinculada ao trabalho e a concepção de uma educação para as elites e empregada como instrumento de manutenção da ordem, emerge uma disputa entre projetos societários. A organização social da Argentina, já neste período, colocava as classes em posições antagônicas com relação às características que propugnavam para o sistema educacional.

Assinala-se a relevância, neste período, do Normalismo como corrente pedagógica argentina: de inspiração positivista, higienista, eugenista, comprometido com o nacionalismo oligárquico. O Normalismo carece, segundo Puiggrós (1996) de homogeneidade ideológica, tendo diversas correntes de pensamento. O positivismo pedagógico elaborou modelos orientados a ordenar, reprimir, expulsar ou promover sistematicamente a população na escola, alcançando a maior correlação possível entre raça, setor social, e educação proporcionada pelo Estado. Outras correntes normalistas incluem: os democrático-radicalizados, os docentes socialistas e os educadores anarquistas, que coincidiram na experimentação de uma educação alternativa ao modelo normalizador que triunfava. O movimento crítico se desenvolveu no interior do sistema (os docentes das 3 correntes trabalhavam na escola pública). O poder conservador e a burocracia que se foi formando no interior do sistema trataram de minar os dissidentes, que eram transferidos, aposentados, degradados ou exonerados. Mas os elementos de sua linguagem se inscreveram no discurso escolar.

A chegada dos radicais ao poder no início do século XX, embora não tenha proporcionado nenhuma reforma fundamental, proporcionou sim uma abertura democrática que favoreceu um clima de reformas. Nessa época nasce o sindicalismo docente na Argentina. Também nessa época nasce o reformismo, movimento estudantil universitário, crítico do ensino enciclopédico, mnemônico, desatualizado ou alheio à realidade social. Nascido em 1918 em Córdoba (curiosamente um centro da pedagogia tradicional clerical), estendeu-se rapidamente pela América Latina, vindo a influenciar as lutas estudantis durante décadas.

A relação entre o governo e os docentes foi se deteriorando ao longo da década de 1920; à demanda por melhores condições de trabalho se somou a irritação que produziu entre os docentes a mudança de rumo do radicalismo. Mas ao mesmo tempo alguns representantes da vanguarda pedagógica do país integraram o Conselho Nacional de Educação, e trataram de institucionalizar algumas inovações (PUIGGRÓS, 1996). A Reforma Rezzano de 1920, por exemplo, propôs um sistema integral de educação/trabalho, com oficinas e laboratórios. Dava prioridade às necessidades

biológicas e psicológicas da criança e se baseava nos princípios da Lei 1420. Enfrentou o positivismo normalista sem no entanto sair dos limites tolerados pela burocracia ministerial.

Ainda que tenha havido altos e baixos, as administrações radicais (1916-1930) melhoraram índices da educação, tais como porcentagem de crianças em idade escolar matriculadas no ensino primário, analfabetismo, número de professores e número de escolas, mas foram governos (sobretudo sob a administração do Ministro De la Campa) inimigos dos docentes (PUIGGRÓS, 1996, p. 86-7). Os docentes argentinos encontravam-se divididos na década de 1930: havia os normalistas, que apoiavam a gestão do ministro Juan B. Terán (espiritualista conservador) na sua espécie de cruzada contra o “hedonismo da sociedade”; mas havia também outros setores, mais progressistas, que organizaram o IV Congresso de Sociedade Populares de Educação, ao qual concorreram livre-pensadores, anarquistas, socialistas e sindicalistas docentes, e que se propôs promover a luta contra o analfabetismo, o cooperativismo escolar, as escolas populares de portas abertas, a educação de adultos (sobretudo imigrantes) e a capacitação para o trabalho. A Argentina não podia crescer sem industrialização e esta não era possível se se mantivesse o acordo internacional que obrigava o país a exportar produtos agrícolas e desenvolver somente uma limitada indústria leve. A propriedade da oligarquia seguia intacta.

O governo de Agustín Pedro Justo (1932-1938) inaugura na história argentina a chamada Década Infame: um período de repressão e perseguição a docentes que sustentavam postura radicalizada, laicista e escolanovista, e experiências conservadoras populistas levadas a cabo por setores da oligarquia. Conforme Puiggrós (1996), em meados dos anos 30 na Argentina, os intelectuais, os políticos e a opinião pública identificavam cada vez com mais força o nacionalismo com o fascismo e o liberalismo com o desprezo pela cor local e a “europeização” das ideias. Como consequência, termos liberais como “democracia”, “liberdade”, “escolanovismo” e “reforma” eram rechaçados por quem identificava o amor à Pátria com o hispanismo e o nacionalismo católico. Assim, o nacionalismo e o patriotismo impregnam os conteúdos da escola; assinala-se a militarização das escolas e a obrigatoriedade do ensino religioso (1937 na província de Buenos Aires e 1947, já sob o governo de Juan Domingo Perón, a nível nacional).

Passada a década infame, a sociedade civil argentina preferia delegar a tarefa de reestruturar a educação e depositava essa responsabilidade no Estado. O sistema escolar normalizador, as sociedades populares e a iniciativa privada demonstravam sua insuficiência, então se via o Estado como o único agente social capaz de responder às múltiplas demandas de uma sociedade que crescia, ainda que limitada pela estrutura agrário-exportadora.

Na década de 1940 tem início o Peronismo. Quando Perón chegou ao poder, tanto a oligarquia quanto a classe média temeram que os “cabecitas negras”<sup>4</sup> invadissem as limpas salas de aula das escolas, como haviam tremido ante os imigrantes e os anarquistas no início do século. Houve uma fratura entre os radicais (aliados aos socialistas e os social-democratas), que defendiam a educação estatal, laica, obrigatória e gratuita e a reforma universitária, e os peronistas; segundo Puiggrós (1996, p. 98), os docentes se alinharam na defesa dos princípios educativos liberais contra o avanço do nacionalismo, que identificavam com o fascismo, sem compreender suas raízes populares e suas possibilidades democráticas. Em meio a este embate, o nacionalismo católico avançou na educação, ocupando postos chave em cargos políticos.

Ao começar a década peronista, os docentes estavam cheios de demandas relativas à regulamentação da carreira e à valorização profissional, além de demandas pedagógicas e político-educacionais. Assim, a relação entre os docentes e o peronismo foi ambígua, tendendo a piorar conforme foram se sucedendo à frente do Ministério da Educação nomes que desagradaram àqueles. Em 1954 foi promulgado o Estatuto do Docente Argentino do General Perón, que caiu bastante mal entre muitos professores porque, ainda que atendesse a demandas históricas, cometia o erro de dar ao corpo legal um tom partidário (PUIGGRÓS, 1996, p. 100).

As reformas mais importantes executadas pelo governo peronista se deram durante o período do primeiro governo (1946-1952), com destaque para o Primeiro Plano Quinquenal, cujo programa educacional foi elaborado por Jorge Pedro Arizaga. Com ele, o governo tentou dar resposta aos grandes problemas pedagógicos historicamente não resolvidos. O discurso oficial atribuía à persistência do normalismo positivista e liberal e à falta de um sentido nacionalista os problemas da educação. Então, por meio das reformas propostas, tratou de combater o ensino enciclopédico, a evasão escolar, em uma proposta pedagógica que condensava a educação do espírito, a instrução para o trabalho, o vínculo com a realidade circundante e a formação do homem para a Nação.

Em choque com os setores obscurantistas de direita que integravam o governo, Arizaga renuncia ao cargo de ministro e sua reforma é interrompida em 1949. Se retrocedeu tanto que até mesmo conquistas de 1884 caíram por terra. Isso contribuiu para acirrar o enfrentamento do governo com o movimento estudantil e com os docentes progressistas. Mas a influência das reformas de Arizaga não desaparece de todo; mesmo após a nova Constituição (de 1949), os currículos continuaram a ter uma base científica e humanista.

---

4 Termo depreciativo empregado na Argentina para designar um setor da população associado a pessoas de pele escura e traços indígenas pertencentes à classe trabalhadora.

Conforme Puiggrós (1996), o sistema educacional privado havia decrescido ao término do segundo governo peronista. Em 1947 é sancionada a lei 13.047, que estabelece o subsídio oficial às escolas privadas. Para Judzik e Moschetti (2016, apud RODRÍGUEZ; VIOR, 2020, p. 7-8), trata-se de um sistema educacional baseado em uma “parceria público-privada histórica”. Perón iniciava um duplo jogo de poder com a Igreja: por um lado favorecia o liberalismo católico, que queria desenvolver um sistema escolar próprio, e ratificava o ensino religioso nas escolas públicas; por outro, incorporava formas de controle da ação eclesiástica dentro da educação. A política de assistência social da Fundação Eva Perón pôs em sério perigo o poder que a Igreja Católica sustentava mediante a beneficência e as obras de caridade. O conflito entre a Igreja e o peronismo não demorou a estalar e manifestou-se com força na educação. O segundo governo de Perón oscilou entre o aprofundamento da modernização do Estado, as reformas sociais e a independência nacional ou o alinhamento com os Estados Unidos em uma política desenvolvimentista. Em ambos os casos o nacionalismo católico perdia terreno. Puiggrós (1996) assinala que em 1954 foram aprovadas leis que suprimiram o ensino religioso nas escolas públicas.

Na segunda metade do século XX, a história argentina foi marcada por sucessivos golpes de Estado que levaram a períodos de ditadura. A partir do primeiro desses golpes, o de 1955, os diferentes nomes que estiveram à frente do Ministério da Educação procederam à desestruturação da montagem pedagógica peronista, eliminando sua simbologia dos textos, planos de estudo e da vida escolar. Não foi necessário muito mais, porque em quase uma década de nacionalismo popular o velho discurso normalista recheado de enunciados católicos permanecera quase intacto.

O governo de Arturo Frondizi (*Unión Cívica Radical Intransigente*), eleito em 1958 por meio de voto indireto, foi marcado pela abertura ao capital estrangeiro e pelo enfrentamento com os movimentos sindical e estudantil, de cuja organização nasce a *Resistência Peronista*, além de ter franqueado “a porta grande ao ensino privado” (PUIGGRÓS, 1996, p. 114, tradução nossa). Como em ocasiões anteriores, a vinculação entre educação e trabalho não alcançou o tronco do sistema educacional, apesar do imaginário desenvolvimentista da época.

Também de 1958 é a Lei Domingorena, projeto que impulsionava a educação privada e que dividiu a opinião pública em dois blocos: os que apoiavam a laicidade e eram contra as medidas do governo e os que defendiam a liberdade de ensino, representados em especial pelo liberalismo católico. A maior manifestação estudantil docente da época levou às ruas bandeiras com a inscrição “laica e livre”, em referência à defesa do ensino laico (PUIGGRÓS, 1996).

Após um novo golpe de Estado (1962), se estabelece, depois de eleições controladas mais uma vez pelas Forças Armadas, o governo de Arturo Illia, (*Unión Cívica Radical del Pueblo*, 1963). Sua maior importância está na abertura democrática do campo educacional, até onde permitiam os

limites impostos pela Igreja e os núcleos duros da cultura normalista, ainda vigentes. Essa época (a mesma que viu nascer *Mafalda*, célebre personagem do cartunista Quino, que popularizou um discurso democrático, anti-imperialista, pacifista e defensor dos direitos das crianças), viu florescer numerosas experiências pedagógicas democráticas (liberalismo laico escolanovista, Summerland, Kinderland, Arco Iris).

Nesses anos, nos países cujo sistema escolar havia sido exitoso começou a sentir-se a demanda sobre a educação de nível médio e superior. Na Argentina não foi diferente, inclusive como fruto da expansão do ensino básico a setores antes excluídos, ocorrida durante o peronismo. A administração Illia, entretanto, não pôde realizar nenhuma reforma educacional de vulto, uma vez que foi interrompida por um novo golpe de Estado, desta vez em 1966.

A ditadura de Onganía-Lanusse (1966-1973) também não trouxe grandes mudanças ao sistema educacional argentino, embora tenha sido marcada por uma *fuga de cérebros*, pela repressão à atividade sindical e à universidade e pela interrupção de experiências pedagógicas democráticas. A Igreja Católica desdobrou então sua ação educacional em áreas sociais, abrindo espaço para novas alternativas pedagógicas progressistas. Desenvolveram modelos político-acadêmicos e métodos de ensino-aprendizagem que foram evoluindo até encontrar-se com a pedagogia da libertação (Paulo Freire), dirigidos aos setores marginalizados, tendo-se vinculado com os movimentos revolucionários latinoamericanos da época.

Durante esse período se consolidaram duas organizações sindicais a nível nacional, com quadros vinculados ao peronismo e à esquerda combativa: uma representativa principalmente dos educadores do interior do país, e outra apoiada principalmente nos educadores da província de Buenos Aires (PUIGGRÓS, 1996). Os dois agrupamentos se uniram em 1973 para formar a *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* (CTERA).

Em 1973, após eleições gerais, Perón é eleito para um terceiro mandato. A esquerda peronista propugnava uma pedagogia nacionalista popular libertadora que somava fundamentos da pedagogia peronista desenvolvida de 1945 a 1955, alguma influência do liberalismo laico e um grande peso da pedagogia da libertação. Após a morte de Perón em 1974, sua esposa Isabel assume o governo do país na condição de vice-presidenta. Seu governo avalizou o retrocesso e o começo da repressão. A direita peronista atacou as reformas que se propunham no Ministério da Educação e nas universidades (PUIGGRÓS, 1996). O chamado *terceiro peronismo* é marcado pelo clima de crescente tensão política que acaba derivando em outro golpe de Estado, em 1976, no âmbito da Operação Condor<sup>5</sup>. À frente do governo militar está o ditador Jorge Rafael Videla, que após o fim

<sup>5</sup> A Operação Condor ou Plano Condor foi uma campanha de repressão política e terrorismo de Estado levada a cabo na América Latina, simultaneamente em múltiplos países entre o fim da década de 1960 e a década de 1980. Seus métodos incluíam a violação aos direitos humanos dos opositores dos regimes ditatoriais implantados por meio de golpes de

da ditadura, no Juízo às Juntas (1985), foi condenado como autor de 469 crimes contra a humanidade. A oligarquia, os setores financeiros, os capitais transnacionais e as forças armadas se propuseram a tarefa de restituir o país à ordem econômica, social, política, cultural e ideológica, em um intento de retornar ao passado. Mas a velha e próspera Argentina e a escola sarmientina já não podiam ressuscitar. Voltar ao passado só era possível reprimindo brutalmente toda manifestação político-cultural progressista, não somente as organizações político-militares. Produziu-se então a repressão mais brutal da história argentina, dirigida ao movimento dos trabalhadores, “atacando suas bases econômicas e sociais de sustentação e suas expressões políticas e sindicais, e contra o conjunto das vertentes progressistas e dos grupos revolucionários” (PUIGGRÓS, 1996, p. 126, tradução nossa).

Para Puiggrós (1996, p. 125, tradução nossa),

três flagelos acoossaram a educação a partir do golpe militar [...]: a repressão ditatorial, o desastre econômico-social e a política neoliberal. Estes fatores somados produziram a situação mais grave vivida em cem anos de educação pública na Argentina, expulsaram abruptamente do sistema educacional os novos pobres e aumentaram os problemas endêmicos, como a evasão escolar e a repetência. O sintoma mais grave foi o reaparecimento do analfabetismo [...].

O autoritarismo de Estado e o conservadorismo antiestatista oligárquico se confundem neste período com o alvorecer do neoliberalismo. Tem início o estreitamento do Estado e a privatização da função pública, o deterioramento do emprego público, o desmantelamento da indústria nacional e a destruição da produção cultural própria.

Ricardo Bruera, primeiro ministro da ditadura militar (1976-77), postulava uma modernização educacional de corte tecnocrático, controlada a partir de instituições privadas e organismos estatais. Esse período demarca o encerramento definitivo de todos os projetos educacionais democráticos que ainda subsistiam quando da implantação do regime, através da perseguição a docentes, funcionários públicos e estudantes. Incrivelmente, a queda de Bruera se deu, em 1977, pelo fato de que as Forças Armadas acreditaram ser necessária uma repressão mais direta (PUIGGRÓS, 1996).

Bruera foi sucedido no ministério por Juan José Catalán (1977-1978), sob cuja administração foi distribuído aos docentes do país um manual para detectar “atividades subversivas”. O documento de 76 páginas produzido em 1977 pelo Ministério de Cultura e Educação, sustentava que já era hora de incorporar na educação e na cultura conceitos tais como

---

Estado, incluindo assassinatos, torturas, estupros, prisões arbitrárias e vigilância ilegal. Contou com o apoio dos Estados Unidos, através da sua Agência Central de Inteligência (CIA), que forneceu apoio técnico e militar às ditaduras no marco da Guerra Fria, como uma forma de combater a esquerda e impulsionar um modelo econômico baseado na acumulação capitalista.



*guerra, inimigo, subversão e infiltração*. Todas as ações reivindicativas, consideradas expressão da agressão marxista internacional, bem como a totalidade do campo democrático e popular, eram tidas como subversivas. Segundo o documento, se devia desdobrar a contrainsurgência na comunidade educacional, especialmente nas universidades. Catalán também anuncia, em setembro de 1977, um plano para reduzir o número de universidades públicas, sob a justificativa de que o Estado não teria recursos para mantê-las.

Juan Rafael Llerena Amadeo, terceiro ministro da educação da ditadura militar (1978-1981), combinou a doutrina contrainsurgente com o obscurantismo mais recalcitrante. Agudizou a descentralização escolar (transferência de escolas à esfera jurisdicional das províncias e municipalidades) com vistas a desestabilizar o sistema público e acelerar a privatização. Instituiu a disciplina Formação Moral e Cívica, cujos conteúdos tinham orientação católica (o governo não ousou instituir a obrigatoriedade do ensino religioso). O papel do Estado foi definido como subsidiário; em troca, deu-se um lugar prioritário à Igreja e à Família como agentes da educação. Foi um precursor da versão argentina do neoconservadorismo (PUIGGRÓS, 1996, p. 129-130).

Burundarena, ministro que sucedeu Llerena Amadeo e que também era dirigente empresarial, tentou dar uma orientação mais tecnocrático-industrialista aos programas educativos, com a finalidade de transformá-los em uma bolsa de mão de obra barata. O Ministério caiu em uma posição ridícula, dada a desindustrialização à qual o país havia sido submetido (PUIGGRÓS, 1996, p. 130). A culminância da ação destrutiva da ditadura sobre a cultura argentina foi a derrota na Guerra das Malvinas, que, como um bumerangue, abateu-se sobre o já deteriorado sentimento nacionalista da sociedade.

Ao fim da ditadura, os partidos políticos não haviam saído incólumes do obscurantismo. O embate entre uma educação retrógrada, antidemocrática, antipopular e outra que preparasse a infância e a juventude com ideias democráticas, laicas, nacionalistas, latinoamericanistas, e comprometidas com a justiça social, marcaria o ritmo da disputa educacional nos anos seguintes. Após sete anos de uma dura repressão àqueles que lutaram por uma educação democrática e progressista, quando o governo de Raúl Alfonsín (1983-1989) eliminou os aparatos repressivos, as experiências progressistas que haviam sido interrompidas não retornaram automaticamente; pelo contrário, surgiu um grande vazio.

Em 1984, centenário da aprovação da Lei 1.420/1884, se convoca um Congresso Pedagógico Nacional. Pôde-se perceber então a forma como a Igreja Católica disputou a questão da laicidade do ensino, contando com Juan Llerena Amadeo (ex-ministro da educação da ditadura) como delegado do setor privado confessional, além da inorganicidade dos grupos democráticos e de uma cisão no peronismo (PUIGGRÓS, 1996). De qualquer forma, a sociedade pronunciou-se no

Congresso por uma educação democrática, tendo contribuído para a consolidação de uma cultura pedagógica democrática. O governo radical de Alfonsín restabeleceu à educação suas características democráticas: concursos, direito de greve, autonomia universitária, liberdade de cátedra, etc. Mas não conseguiu (ou não quis) realizar a reforma profunda de que o sistema carecia.

O início do governo de Carlos Menem (1989-1999) foi marcado por uma profunda crise econômica, com a dívida da nação junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) terminando por asfixiar a economia, hiperinflação e aumento vertiginoso da pobreza. A crise de 1988/1989 quebrou o sistema escolar argentino, bem como a sociedade argentina como um todo. Na Argentina (especialmente desde o peronismo), sempre houve um efeito concreto da educação sobre a mobilidade social e a difusão da cultura. Mas a ação da ditadura, a crise econômica e as políticas neoliberais conseguiram dismantlar este sistema. O programa educacional de Carlos Menem reproduziu no sistema as desigualdades da nova sociedade argentina (as possibilidades de mobilidade social pela via da educação são atrozmente desiguais para os filhos dos subocupados, da classe média “que se salvou” e dos novos donos do país). Além disso, instalou-se o problema salarial docente, não resolvido durante o governo Alfonsín (PUIGGRÓS, 1996).

A política educacional do menemismo se ajusta às diretrizes do Banco Mundial, que têm o objetivo global de diminuir o gasto estatal para derivar fundos para o pagamento da dívida externa e também incide em um maior controle ideológico e político do sistema. A estratégia neoliberal, como aludimos anteriormente, consiste na diminuição das responsabilidades do Estado como financiador e provedor da educação pública, no estabelecimento de subsídios privados em todos os níveis e modalidades da educação e na desestruturação do sistema público, no caso do menemismo por meio da descentralização, da redução de modalidades como educação de adultos e educação especial e de componentes curriculares como Arte e Educação Cívica (PUIGGRÓS, 1996). Para Feldfeber e Gluz (2011, p. 341, tradução nossa), o neoliberalismo argentino dos anos 90 “se caracterizou mais que pela construção de um Estado mínimo, por um processo de reengenharia estatal sob a retórica de alcançar um Estado eficiente”.

As reformas do período do menemismo encontram na promulgação da *Ley Federal de Educación* (LFE/1993) uma de suas principais bases. Foi a LFE/1993 que introduziu na Argentina o entendimento de que as escolas privadas também oferecem “educação pública”, diferenciando as escolas apenas pelo tipo de gestão. Nela, “o papel do Estado se apresenta de forma ambígua: em alguns aspectos aparece como principal e indelegável e em outros como subsidiário ou secundário, outorgando um papel importante às famílias, à Igreja e ao setor privado” (FELDFEBER; GLUZ, 2011, p. 342, tradução nossa). Além disso, prossegue o sentido da descentralização das responsabilidades educacionais inaugurado pela ditadura cívico-militar.

Carlos Menem foi sucedido na presidência da República Argentina por Fernando de la Rúa, candidato da *Unión Cívica Radical* (UCR), em aliança com a *Frente País Solidario*, que congregou diversos quadros de centro-esquerda. Uma forte recessão econômica e um contexto de crise social, humanitária e política fez estalar uma revolta popular em dezembro de 2001, sob o lema *¡Que se vayan todos!*, levando De la Rúa a renunciar. Então se sucederam dois presidentes interinos, até que ocorresse novas eleições em 2003. A brevidade desse período não permite uma análise mais profunda em relação às políticas de educação.

Nas eleições de 2003, passam ao segundo turno Carlos Menem (24,5% dos votos) e Néstor Kirchner (22,3% dos votos). No segundo turno, com todos os demais partidos derrotados declarando apoio a Kirchner, Menem desiste da candidatura. Kirchner, do *Partido Justicialista* (PJ, partido peronista), era o candidato à frente da coalizão *Frente para la Victoria* (FPV), de centro-esquerda. Néstor foi sucedido na presidência por sua esposa Cristina Fernández de Kirchner, também do PJ, eleita para dois mandatos. Esses 12 anos (2003-2015) passaram para a história sob a alcunha de *kirchnerismo* (nome que também designa o ideário político derivado dos mandatos de Néstor e Cristina), inaugurando um governo que foi definido por Feldfeber e Gluz (2011) — assim como os os governos de outros países da América Latina neste período — como “de novo signo”. Essas administrações representam uma oposição ao consenso reformista dos anos 90 e “a recuperação da centralidade do Estado na implementação de políticas mais inclusivas”. Com relação ao kirchnerismo, Feldfeber e Gluz consideram que o mandato de Néstor Kirchner se caracterizou principalmente por transformações no plano da legislação, ao passo que os mandatos de Cristina Fernández se caracterizaram por maiores avanços em políticas concretas capazes de garantir a efetivação do direito à educação.

A declaração de um *default* em 2002 e a subsequente diminuição da dívida pública, aliadas a um crescimento econômico alavancado principalmente pelo setor produtivo (diferentemente do crescimento vinculado ao setor financeiro, que se havia verificado na década de 1990), permitiu que o governo federal pudesse recompor os níveis de gasto público neste período. Feldfeber e Gluz (2011) assinalam que a partir de 2003 os índices de desigualdade começam a cair, ainda que não aos patamares anteriores à ditadura cívico-militar, que colocavam a Argentina como um dos países latinoamericanos mais igualitários. O governo de Néstor Kirchner buscou remediar os efeitos mais nefastos da LFE/1993 por meio de um arcabouço legal que inclui as leis 25.864/2003 (Lei de garantia do salário docente e 180 dias letivos), 25.919/2004 (lei do *Fondo Nacional de Incentivo Docente*), 26.075/2005 (Lei de Financiamento Educativo, importantíssima por prever a elevação progressiva do gasto público em educação, até o patamar de 6% do Produto Interno Bruto, PIB) e

26.206/2006 (*Ley de Educación Nacional*, LEN, que revogou a LFE/1993, representando um ato simbólico de mudança de rumos no campo educacional) (FELDFEBER; GLUZ, 2011).

Os mandatos de Cristina Fernández foram marcados pelo enfrentamento com a mídia hegemônica e os grupos econômicos cujos interesses esta representa, bem como com a Igreja Católica, em muito devido à aprovação de duas leis em particular: a de serviços audiovisuais, que veio a substituir outra que vigia desde a ditadura cívico-militar, e a lei que permitiu o matrimônio entre pessoas do mesmo sexo. Outra iniciativa marcante foi o estabelecimento do seguro social *Asignación Universal por Hijo* (AUH), que outorga um benefício a desempregados e trabalhadores precarizados por cada filho menor de 18 anos, sujeito à assistência escolar destes (o que vincula a AUH à educação, apesar de não configurar uma política educacional propriamente dita). Feldfeber e Gluz (2011, p. 351, tradução nossa) reconhecem que a AUH “não implica o fim da pobreza, mas oferece uma resposta reparadora a uma população que foi castigada pelas políticas econômicas de corte neoliberal”.

Assim como a AUH, as demais políticas para a educação pública pós-2009 também enfatizam a inclusão no sistema dos setores tradicionalmente alijados do direito à educação na Argentina, a fim de cumprir a obrigatoriedade escolar estabelecida pela LEN/2006. Destacam-se nesse sentido as políticas de obrigatoriedade da educação de nível secundário e as políticas de inclusão digital (Programa *Conectar-Igualdad*).

Também merece destaque, no âmbito da política educacional dos mandatos de Cristina Fernández, a elevação do gasto público em educação com relação ao PIB nacional, tendo inclusive superado a meta em 2009, alcançando o patamar de 6,4% do PIB naquele ano. Feldfeber e Gluz (2011) ressaltam que, apesar do crescimento dos recursos, a Argentina não conseguiu acabar com a desigualdade nos níveis de investimento na comparação entre as diferentes jurisdições. Ademais, segundo as autoras, a mudança de rumo impressa às políticas pelos governos de “novo signo” não foi suficiente para transformar certos aspectos básicos destas, que permanecem intocados desde os anos 1990, deixando “dívidas pendentes” com o efetivo cumprimento do direito à educação.

No que tange aos percentuais de gasto público em relação ao PIB previstos pela LFE/2005 e pela LEN/2006, Claus e Bucciarelli (2020, p. 6, tradução nossa) assinalam que as metas estabelecidas “constituíram um pontapé para orientar os esforços adicionais que a Nação e as províncias deviam realizar de maneira conjunta para alcançar seu cumprimento”, mas que após tantos anos de sanção dessa legislação ainda não foi possível sustentar o percentual de 6% destinado exclusivamente à educação. Ademais, de acordo com a metodologia empregada por Claus e Bucciarelli (2020) em documento de trabalho do *Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento* (CIPPEC), há divergências quanto ao efetivo cumprimento da

meta na comparação com os dados aportados por Feldfeber et al. (2018). Os autores identificam, entre 2005 e 2010, um crescimento progressivo do gasto em educação, ciência e tecnologia, impulsionado pela LFE/2005, embora assinalem que o incremento no esforço foi maior por parte das jurisdições provinciais do que por parte do Estado nacional (0,8% e 0,5% respectivamente), bem como o fato de que tal incremento se deu em um contexto de crescimento econômico.

Já no período compreendido entre os anos 2011 e 2019, Claus e Bucciarelli (2020) consideram que a meta da LEN/2006, de manter o gasto público em educação em 6% do PIB uma vez atingido este patamar, não foi cumprida, exceto no ano de 2015. Segundo os autores, entre 2011 e 2014 o nível de gasto consolidado em educação manteve-se constante, mas sempre abaixo dos 6%. Em 2015, de acordo com os dados apresentados pelos autores, a meta cumpriu-se, segundo eles obedecendo “ao caráter estritamente político, em um cenário de disputa eleitoral, que impulsionou o incremento dos recursos pela via orçamentária” (Ibid., p. 13, tradução nossa). Já o período compreendido entre os anos 2016 e 2019 (período compreendido no recorte temporal definido para esta pesquisa), conforme os autores, registrou uma tendência de retrocesso nos gastos explicada pelo cenário de gradualismo fiscal que buscou reduzir a carga tributária e promover um ajuste nos gastos públicos a fim de reduzir o *deficit* público do Estado nacional. Por este motivo, Claus e Bucciarelli (2020) consideram que tanto a LFE/2005 quanto a LEN/2006 são intentos para institucionalizar o investimento educacional no patamar de 6% do PIB, mas que o cumprimento ou não dessa meta está vinculado às políticas fiscais, ao desempenho da economia e à pressão tributária que impactam as fontes de financiamento, o que demarcaria seus limites.

A análise do período assinala não somente a necessidade de proteger o investimento educacional dos vaivéns macroeconômicos com novos instrumentos de financiamento educacional, mas também os desafios vinculados à estrutura e mecanismos de destinação de recursos existentes na Argentina. [...] Projetar e potencializar instrumentos de financiamento com critérios objetivos (pisos de gasto por aluno e incremento do esforço nacional e provincial) que impulsionem a direcionalidade gradual dos recursos permitirá cumprir com os níveis de investimento estabelecidos na Lei de Educação Nacional (CLAUS; BUCCIARELLI, 2020, p. 35, tradução nossa).

Ainda conforme o estudo realizado por estes autores, o esquema federal argentino faz com que a distribuição entre os gastos e os recursos dê-se de maneira assimétrica: enquanto o Estado nacional dispõe de uma maior quantidade de recursos comparada aos níveis de gasto, nas jurisdições a situação é inversa (ibid., p. 7). Contudo, o arcabouço legal que rege o financiamento educacional argentino permitiu que a partir de 2005 houvesse um avanço da correspondência fiscal entre Nação e jurisdições. Para se ter uma ideia, em 2005 a Nação apropriou-se de 84,7% dos recursos e concentrou 54,7% dos gastos, enquanto as províncias dispuseram de 15,3% dos recursos

e concentraram 45,3% dos gastos; em 2019 estes percentuais foram de 83,1% dos recursos e 67,4% dos gastos para a Nação e 16,9% dos recursos e 32,6% dos gastos para as províncias (ibid., p. 10).

Segundo Rodríguez e Vior (2020), a expansão do direito à educação no kirchnerismo se deu em um momento favorável à acumulação do capital e em um contexto de prolongamento da fragmentação social da sociedade argentina. As políticas sociais kirchneristas asseguraram direitos de maneira “econômica”, diferentemente das “políticas homogêneas e universais tradicionais do pacto social keynesiano, adaptáveis aos mais voláteis ciclos econômicos/fiscais” (ibid., p. 15, tradução nossa).

### 3.2 ORDENAMENTO LEGAL E RESPONSABILIDADES FEDERATIVAS NA EDUCAÇÃO ARGENTINA

Neste subitem pretendemos descrever a forma organizativa do Estado argentino, bem como o ordenamento legal relativo à educação na Argentina. Como a forma organizativa do Estado argentino vem a ser a federativa, também trataremos aqui das responsabilidades federativas com relação à educação na Argentina.

Dentre as muitas formas possíveis de categorização do Estado, pode-se tratar da distinção entre a forma unitária e a federação. Um estado unitário, conforme Tormes (2022), é aquele que se organiza de forma centralizada e que emana suas decisões a partir de um centro de poder, tendo validade por todo o seu território geográfico e sobre todos os seus cidadãos. Já o conceito de federação (cujas raízes etimológicas, o substantivo latino *foedus*, significa *tratado* ou *pacto*) está ligado a uma ideia de aliança e leis estabelecidas entre diferentes instituições. O federalismo é contudo muito diverso, havendo 25 países que na atualidade optam por essa forma de organização (países que juntos concentram 40% da população mundial), tendo-a adotado em diferentes momentos históricos e sob diferentes circunstâncias, o que torna praticamente impossível, por um lado, entender o conceito de maneira padronizada, e por outro encontrar padrões quando se compara um Estado com outros (TORMES, 2022).

Tormes (2022), após revisar a perspectiva teórica da categorização dos diferentes tipos de estados federados, elabora uma síntese do conceito, afirmando que

um Estado que opte pela organização federativa precisa, para constituir-se de fato como federação, repartir competências entre os entes da federação e estabelecer regras de como ocorrerão as relações no interior dessa federação, e essas regras e competências estão sempre (ou prioritariamente) elencadas e explicitadas no texto constitucional (TORMES, 2022, p. 52).

O Estado argentino organiza-se, em termos da sua forma de governo e de acordo com sua Constituição, sob a forma representativa republicana federal (ARGENTINA, 1994). A opção argentina pelo federalismo é uma construção histórica, e como tal precisa ser analisada. Desde antes da independência, embora o poder econômico e político do então vice-reinado do Rio da Prata ficasse concentrado em Buenos Aires, no interior do país uma instituição típica da organização do Estado colonial espanhol descentralizava parte desse poder: o cabildo. Quando, após a morte do Rei Fernando VII e a invasão da Espanha por Napoleão, as lideranças portenhas organizaram uma assembleia constituinte para discutir o futuro do país que nascia, entraram em choque duas concepções de Estado: uma centralizada, com a concentração do poder em Buenos Aires, e outra federal, com maior autonomia das províncias. Trata-se do embate entre *unitarios* (de quem Bernardino Rivadavia era o principal líder político) e *federales* (partidários, entre outros, dos caudilhos Juan Manuel de Rosas e Juan Facundo Quiroga), já abordado no capítulo 3 desta dissertação.

Entre 1816 e 1853, com duas declarações de independência em vigência, ocorre um conflito que foi de fato muito intenso e sangrento. Durante esse período, as províncias do extinto vice-reinado operam sem um texto constitucional e, ainda que Buenos Aires detivesse a representação internacional, o país não existia de fato nem tinha efetivamente feito sua opção definitiva por uma organização federativa, haja vista que as jurisdições funcionam através de acordos entre si (BRAVO, 2013). E, quando a constituição é finalmente aprovada, não conta inicialmente com a assinatura de Buenos Aires, que se recusa a “renunciar” (segundo a concepção portenha) aos vultosos ingressos do porto da capital, e só se integra de fato e de direito ao Estado argentino em 1880, consolidando a opção federalista e a pacificação do país.

A pacificação por sua vez possibilitou o desenvolvimento econômico da Argentina, e assim elementos como a repartição tributária e a divisão de competências puderam ser organizados dentro dos princípios do federalismo. As diversas reformas constitucionais pelas quais passou a Argentina foram adequando o federalismo argentino aos momentos históricos, redistribuindo os poderes entre os entes federativos. A mais recente dessas reformas aconteceu em 1994, em plena era Menem, portanto sob a égide das reformas neoliberais e sob forte influência do Fundo Monetário Internacional (FMI). Como contrapartida para a aprovação de empréstimos, o FMI cobrou do Estado argentino uma maior descentralização do poder no âmbito do federalismo, repassando certas responsabilidades do Governo Nacional para as províncias (TORMES, 2022).

A Constituição argentina estabelece três entes federados: *la Nación*, *la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)*, e *las provincias*. Os municípios não são colocados de antemão como entes federados; o texto apenas estabelece que cada província terá a sua constituição própria, e no âmbito

desses textos legais é que serão estabelecidos os limites de da atuação e da autonomia dos municípios, em respeito às especificidades de cada jurisdição (ARGENTINA, 1994).

De acordo com a legislação vigente na Argentina no período estudado (2015-2019) e considerando os níveis da educação pública que são escopo deste estudo (a chamada *educación obligatoria*, que abarca os níveis da educação inicial a partir dos 4 anos, educação primária e educação secundária), a responsabilidade federativa pela sua gestão e oferta é exclusivamente dos entes federados subnacionais (províncias e CABA). À Nação cabe o provimento do nível superior, que na Argentina não é obrigatório. No que diz respeito ao estabelecimento do currículo da educação pública e à fiscalização do cumprimento das responsabilidades legais e constitucionais em matéria de educação, a lógica se inverte, sendo estes itens centralizados de maneira exclusiva sob a tutela do Governo Nacional (TORMES, 2022).

Ainda que a Constituição de 1853 tenha consolidado uma “vitória” das províncias sobre a capital, reafirmando o modelo federalista, as reformas que se sucederam no período posterior foram cada vez mais concentrando em Buenos Aires os poderes sobre a regulamentação da educação. A Lei 1420/1884, por exemplo, estabelecia que a direção e administração geral das escolas estaria a cargo de um Conselho Nacional de Educação sediado na capital, sendo este órgão responsável por

coordenar a educação dada em todas as escolas, vigiar o ensino realizado nas escolas normais em todo o país, administrar fundos que servissem para fomentar as escolas, inspecionar as escolas, executar as leis educacionais aprovadas, elaborar anualmente o orçamento geral da educação nacional, estabelecer programas de ensino, prescrever e adotar livros didáticos, suspender professores e inspetores de ensino em casos de má conduta, contratar dentro e fora do país professores, administrar bens imóveis pertencentes às escolas autorizando a construção, compra e venda, entre outras funções (TORMES, 2022, p. 61-2).

A Lei Láinez (Lei 4874/1909) aprofunda essa concentração de poder no Conselho Nacional de Educação. Segundo Rubbio e Lazzari (2007, p. 55), a sanção dessa lei *está intimamente imbricada en el contexto de un régimen federal que enmascara un unitarismo encubierto*. A Lei Palacios (Lei 12558/1938) também cumpre com esse papel centralizador, criando uma comissão formada pelo ministro da Justiça e Instrução Pública, pelo presidente do Conselho Nacional de Educação e pelo presidente do Departamento Nacional de Higiene. Essa comissão tinha o objetivo de cuidar da saúde física e mental das crianças em idade escolar (ARGENTINA, 1938), tendo poderes para intervir diretamente nas províncias e cabendo a ela determinar uma política (de saúde, mas vinculada à educação), executá-la em convênio com as províncias e fiscalizar a sua execução.

Essa concentração tem um freio na década de 1970, no período da ditadura cívico-militar. Para Castro (2015, p. 152), o processo de descentralização apenas se intensificou na ditadura, mas havia iniciado na década anterior seguindo uma lógica *ora economicista, ora tecnocrática, ora de*



*preocupação com a qualidade da educação, ora de inspiração democrático-participativa*. Tormes (2022) pondera que, considerando-se que os governos ditatoriais foram avessos à democracia, é forçoso concluir que a descentralização operada não tinha a intenção de recuperar o equilíbrio das relações federativas entre o governo nacional e as províncias, mas de desresponsabilização da execução e financiamento das políticas. Segundo Repetto (2001 apud CASTRO, 2015), em um período de dez anos entre 1977 e 1987 o percentual de escolas públicas de educação básica sob responsabilidade do governo federal caiu de 33% para tão somente 4%.

A transição política iniciada na década de 1980 não significou uma inversão da lógica descentralizadora, que continuou seu curso agora atendendo sobretudo a exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI), mas também com a finalidade de dar respostas à população e legitimar o papel do Estado e o poder do governo neste período de fortes mudanças políticas e econômicas (TORMES, 2022). Uma das leis que mais aprofundou o processo de descentralização na área da educação pública foi a nº 24.049 de 1992, que previa no seu art. 1º: *facúltase al Poder Ejecutivo Nacional a transferir [...] a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación [...] (ARGENTINA, 1992)*. A elaboração e a avaliação das políticas educacionais seguia sendo responsabilidade do Ministério de Educação Nacional, mas abria-se a possibilidade de transferência às jurisdições de bens móveis e imóveis, pessoal docente e não docente, manutenção dos estabelecimentos, entre outros itens. Quanto ao financiamento educacional, o governo da nação o garantia via transferência de recursos com base na média do ano de 1991 (TORMES, 2022). O processo de descentralização da educação pública foi consolidado através da sua constitucionalização com a reforma de 1994. A nova carta preceituava em seu art. 5º que a educação primária seria responsabilidade das províncias.

A *Ley de Educación Nacional* (LEN, nº 26.206 de 2006) também reafirmou o carácter descentralizado da educação argentina no que tange às responsabilidades federativas. Enquanto o seu art. 4º reparte entre a Nação e as jurisdições a responsabilidade pelo provimento da educação, seu art. 5º mantém a responsabilidade pela elaboração e controle da política educacional em mãos do governo nacional, sob o argumento de *consolidar la unidad nacional*, mas sempre respeitando *las particularidades provinciales y locales* (ARGENTINA, 2006).

O art. 12 da LEN/2006 preconiza que *el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de planificación, organización, supervisión y financiación del sistema educativo Nacional* (ARGENTINA, 2006). Segundo Tormes (2006) esse dispositivo é uma demonstração de como os legisladores argentinos consolidaram a opção federativa do país ao longo do século XX. Uma vez

que o federalismo pressupõe um pacto entre os entes, em que estes repartem responsabilidades com a finalidade de atingir um objetivo, a LEN/2006, que para ser aprovada precisou tramitar no Senado e na Câmara dos Deputados, consolida a ideia de que para atender o princípio constitucional do direito à educação, todos os entes precisavam agir de forma *concertada y concurrente*. O autor vê este fato como *uma evolução política e conceitual das lideranças legislativas argentinas*, no sentido de que a consolidação do modelo federal, nos primórdios do Estado argentino, não havia sido um processo pacífico (TORMES, 2022).

A responsabilidade pelo financiamento educacional argentino é partilhada entre os entes, conforme o estabelecido no art. 121 da LEN/2006. Em termos da fonte do financiamento, nem a LEN/2006 nem o texto constitucional mencionam especificamente algum tributo ou mecanismo a ser utilizado para financiar políticas públicas de educação; conforme a Constituição, cabe ao Congresso Nacional legislar sobre essa matéria, podendo este impor contribuições coparticipáveis indiretas ou diretas por tempo determinado (ARGENTINA, 1994). Dizer que são coparticipáveis significa que essas contribuições são divididas entre os entes da federação em relação direta com as competências de cada um, conformando um sistema conhecido como *coparticipación federal de impuestos* (TORMES, 2022).

Segundo Tormes (2022),

não há, no texto constitucional argentino, a menção a fontes tributárias específicas para financiamento de políticas públicas educacionais e as únicas menções a esse respeito ocorrem quando se trata da coparticipação federal de impostos [...]. O que, por suposição, pode significar que no regime de coparticipação federal de impostos estão presentes as fontes de financiamento de políticas públicas educacionais (TORMES, 2022).

Criado pela Lei Federal nº 23.548 de 1988, o *sistema de coparticipación federal de impuestos* (SCFI) deveria ter sido redefinido por lei específica no ano de 1996, atendendo a uma determinação da reforma constitucional de 1994. Tal fato nunca ocorreu, segundo Morado (2013), “debido a la multiplicidad de intereses políticos y económicos que se ponen en juego en torno del sistema de coparticipación”. Trata-se de “um mecanismo de coordenação fiscal que define a distribuição de recursos arrecadados pelo Governo Nacional para as províncias e a CABA” (TORMES, 2022). Dentro do sistema tributário argentino, todos os entes federados possuem competência para criar e arrecadar tributos, e estes compõem o SCFI.

Tormes (2022) pontua que, sendo a Argentina uma federação com grande extensão territorial, ocorre que determinadas regiões, mais pobres, possuem menor capacidade de arrecadação de tributos do que aquelas regiões que possuem mais alta atividade econômica e maiores níveis de desenvolvimento econômico. O SCFI surge justamente em função dessa

desigualdade do desenvolvimento socioeconômico das diferentes regiões da Argentina, bem como das diferenças entre as responsabilidades de gasto de cada ente federado (MORADO, 2013). Entretanto, Tormes (2022) observa que a quantidade de tributos provinciais e municipais é menor do que a de tributos nacionais, o que poderia indicar que há desigualdade em termos da capacidade arrecadatória dos entes federados. O autor analisa os valores da coparticipação no período de 2008 a 2018 e constata que houve crescimento nos valores transferidos às províncias e à CABA, mas também houve crescimento nos valores disponíveis para a coparticipação, a chamada *masa coparticipable*, fruto do crescimento econômico experimentado pela Argentina a partir de 2003 (*década ganada*).

Os dados acima expostos demonstram como na Argentina as províncias são altamente dependentes das transferências do Governo Nacional via SCFI. Para Agosto (2017, tradução nossa), “os governos provinciais não podem financiar com recursos próprios a proporção do gasto pelo qual são responsáveis”, o que se tenta compensar através do sistema de coparticipação. Analisando os dados da distribuição acumulada dos recursos tributários nacionais entre 2008 e 2018, bem como os valores já mencionados, Tormes (2022) constata que as províncias que menos recursos recebem são aquelas com menor número de habitantes e menor percentual de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza: Tierra del Fuego, Santa Cruz e Chubut. As jurisdições que mais recebem recursos são, por outro lado, as mais populosas e com maior percentual de habitantes abaixo da linha da pobreza: Buenos Aires, Santa Fe e Córdoba. O autor pontua ainda que há províncias que reconhecidamente possuem elevados índices de pobreza mas não estão entre as que mais recebem recursos, devido ao fato de terem poucos habitantes, como Santiago del Estero e Mendoza.

A Lei Federal nº 26.075 (*Ley de Financiamiento Educativo*, LFE, de 2005) também constitui mecanismo de financiamento da educação pública argentina. Aprovada já no governo de Néstor Kirchner (Partido Justicialista), em um contexto de estabilidade política e crescimento econômico (acompanhado consequentemente de aumento da arrecadação tributária), a LFE/2005 impulsiona um novo marco legal para o financiamento educacional (TORMES, 2022). Foi essa lei que fixou a meta do gasto público em educação no patamar de 6% do Produto Interno Bruto (PIB) do país, a ser alcançada progressivamente de 2006 a 2010. O gasto consolidado em educação das províncias e da CABA também passou a obedecer a metas a partir da sanção da LFE/2005, metas essas estabelecidas através de uma fórmula clara e objetiva que levava em consideração o gasto observado em 2005 e o elevava de acordo com o crescimento da economia, que de fato ocorreu no período devido ao *boom* das *commodities*. Conforme apontado no capítulo 3 deste estudo, as metas estabelecidas pela LFE/2005 foram efetivamente atingidas nos anos que se seguiram à sua sanção; no período estudado (2015-2019), contudo, o gasto ficou abaixo do patamar fixado de 6% do PIB,

em um contexto de retração da economia, representando uma quebra de paradigma em termos da política de financiamento da educação pública<sup>6</sup>.

O financiamento educacional argentino se sustenta hoje em três fontes de recursos:

- a) os recursos cuja origem é o orçamento da Nação, instrumentalizados mediante a constituição de programas educacionais nacionais. Em termos de sua classificação orçamentária, definem-se como transferências não-automáticas e/ou discricionárias;
- b) os recursos provenientes de origem provincial, que provêm da arrecadação tributária vinculada com o nível de desenvolvimento territorial e capacidade fiscal;
- c) os recursos provenientes do regime de coparticipação federal de impostos, sobre os quais a Nação define a proporção que se destinará a educação. Em algumas jurisdições esta fonte representa uma proporção significativa do financiamento educacional (CLAUS; BUCCIARELLI, 2020).

Ao garantir fontes de recursos para aumentar o gasto consolidado em educação, a LFE/2005 fez com que o financiamento educacional ficasse protegido, uma vez que estabeleceu critérios técnicos (e não mais discricionários) para a destinação dos recursos e criou o *Programa Nacional de Compensación Salarial Docente*, que visava a compensar as desigualdades regionais na remuneração docente (TORMES, 2022; ARGENTINA, 2005). Ao analisar o impacto da LFE/2005, Tormes (2022) pondera que ela não foi suficiente para acabar com as disparidades de gasto e arrecadação entre as províncias, mas que a sua aprovação foi um importante ponto de inflexão no financiamento educacional na Argentina, pois os mecanismos por ela aprovados “criaram um ambiente para garantir maior nível de equidade no que diz respeito ao financiamento em um sistema educacional descentralizado, complexo e com grandes desigualdades sociais, econômicas e de disponibilidade de recursos”.

Os recursos gastos na *década ganada* a título de LFE, que foi de fato criada como uma política que se propunha a aumentar os gastos governamentais com educação, apresentaram crescimento em função do aquecimento da economia e subsequente aumento na arrecadação. Não obstante, Tormes (2022) salienta que “houve também um esforço por parte dos governos provinciais e do governo nacional em aumentar os valores gastos em educação [...] em relação aos seus orçamentos, para cumprir as metas estabelecidas na LFE”. Além disso, justamente quando a economia desacelerou a partir de 2013 as metas nem sempre se cumpriram. Quanto a esse ponto, Narodowski, Chain e Martín (2013 apud TORMES, 2022) esclarecem que a LFE foi uma lei

---

6 cf. p. 44-46.

elaborada e gestada em um contexto de amplo crescimento da economia, que buscou o aumento do gasto público em educação, mas que não se pensou então em como se resolveria a questão em um cenário de estagnação ou retração econômica.

Outra importante fonte de recursos para a educação pública argentina é o *Fondo Nacional de Incentivo Docente* (FONID), criado através da Lei Federal nº 25.053 de 1998 em atenção às demandas da categoria profissional dos docentes expressas pelos protestos que foram bastante intensos no ano anterior, em um movimento conhecido como *la carpa blanca*. Tratava-se de um imposto anual aplicado em um percentual que variava entre 1% e 1,5% sobre veículos automotores cujo valor de mercado superasse 4.000 pesos, motos com mais de 200cc, embarcações e aeronaves, usado para financiar um aumento na remuneração dos docentes argentinos lotados em escolas públicas ou em escolas de gestão privada subsidiadas pelo Estado.

O FONID tinha previsão de existir apenas por 5 anos. Diversos fatores contribuíram à época para que o fundo não tivesse na prática o efeito desejado, ficando muito distante de resolver o problema da remuneração docente na Argentina. Não obstante, através da Lei Federal nº 25.919 de 2004 o Congresso Nacional aprovou sua prorrogação por mais 5 anos ou até a aprovação de uma lei específica sobre financiamento educacional, além de alterar alguns de seus dispositivos, garantindo a distribuição de valores para custear as despesas com o fundo. Com a promulgação da LFE/2005 o FONID sofre novas alterações, e em 2008 sua vigência é novamente prorrogada (por um período de mais 7 anos). Segundo Tormes (2022), fruto da implementação do FONID, a remuneração docente cresceu 84% entre 2002 e 2008. Entre 2008 e 2015, com altos e baixos ocasionados pelas crises econômicas, a remuneração ainda experimenta um incremento de 4%. O autor define o FONID como “uma política de transferência de recursos às províncias para que essas pudessem remunerar melhor seus docentes”, e identifica através dos números analisados de fato uma tendência de elevação da remuneração.

O montante de recursos transferidos a título de FONID no período de 2003 e 2018 por parte do governo nacional às jurisdições apresenta oscilações, mas com tendência de crescimento, mesmo com a desaceleração da economia argentina após a *década ganada*. Segundo Wanschelbaum (2022), nos anos correspondentes ao governo Macri houve uma redução nos recursos do FONID e de outros programas destinados a aumentar e compensar a remuneração docente; e ainda que em termos nominais os salários tenham aumentado, seu poder de compra diminuiu 22,4%.

A prática de renúncia fiscal por parte do Estado nacional argentino em favor de sujeitos privados, isto é, as desonerações tributárias e incentivos fiscais concedidos a escolas de gestão privada ou a instituições do terceiro setor que atuem na educação pública, é entendida aqui como mais uma forma de privatização; trata-se de uma estratégia empregada pelo privado para disputar o

fundo público (SALVADOR, 2015). Um relatório da Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação (CLADE, 2021) detalha os tipos de incentivo fiscal que recebem os estabelecimentos privados.

Na Argentina, o art. 7º do Decreto 280/1997, que legisla sobre o *Impuesto de Valor Agregado* (IVA), isenta de impostos as instituições privadas que prestam serviços incluídos nos planos oficiais de educação em todos os seus níveis, isenção que se estende inclusive a empresas que prestam serviços aos estabelecimentos privados. Isso permite, além da transferência de recursos públicos por meio da renúncia de receitas para as escolas de gestão privada, também a compra ou adoção de insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado, financiada por fundos públicos por meio de renúncia fiscal, uma vez mais salientamos. Segundo os autores, “a mercantilização da educação se produz principalmente a partir da transferência de fundos públicos a instituições privadas e da possibilidade de isenções fiscais que beneficiam o setor educacional privado” (CLADE, 2021, p. 33, tradução nossa). O sistema educacional argentino é caracterizado pelo relatório supracitado como “permissivo” no tocante ao grau de regulação da atividade lucrativa na etapa obrigatória da educação.

No capítulo a seguir, estudamos a relação público-privado especificamente no recorte temporal proposto, correspondente aos quatro anos da administração *Cambemos* (2015-2019), discutindo as formas de materialização do privado na educação argentina neste período. Abordaremos aspectos ligados ao financiamento educacional e à formação e ao trabalho docente, e faremos o mapeamento dos sujeitos privados presentes na implementação das políticas educacionais no governo Macri.

## 4 FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO PRIVADO NA EDUCAÇÃO NO GOVERNO MACRI

Para a escrita deste capítulo nos baseamos principalmente na pesquisa *La privatización educativa en Argentina*, realizada por Feldfeber et al. (2018) para a Internacional da Educação e para a CTERA, que mapeou as diferentes formas através das quais o privado se materializou na educação argentina durante a administração *Cambiemos*; e também nos artigos de Laura Roberta Rodríguez e Susana Vior, escritos para as publicações do GPRPPE no âmbito da pesquisa sobre a relação entre público e privado na América Latina, que apesar de incluírem em sua temporalidade um período anterior àquele que é foco deste trabalho (2015-2019) trazem uma importante contribuição no sentido de mapear formas de materialização do privado na educação argentina.

Em 22 de novembro de 2015 é eleito presidente da República Argentina em segundo turno Mauricio Macri, como candidato da coalizão *Cambiemos*, que fora criada naquele mesmo ano agregando os partidos *Propuesta Republicana* (PRO), *Coalición Cívica ARI* (CC-ARI) e *Unión Cívica Radical* (UCR)<sup>7</sup>. Daniel Scioli, candidato da coalizão *Frente para la Victoria* (FPV, fundada em 2003, de orientação kirchnerista), que obtivera maioria de votos no primeiro turno, no segundo alcançou 12,3 milhões de votos (48,7%), contra 12,9 milhões (51,3%) de Macri. O governo Macri inaugura o que Feldfeber et al. (2018) denominam um “giro conservador” na Argentina, interrompendo 12 anos de kirchnerismo (Néstor Kirchner de 2003 a 2007, Cristina Fernández de Kirchner de 2007 a 2015), período em que se observam avanços nas políticas destinadas à inclusão social (FELDFEBER; GLUZ, 2011). Macri, fiel representante do setor empresarial e com declarada ideologia de direita, a exemplo de outros governos com características político-ideológicas semelhantes na América Latina, incluiu entre seus objetivos de governo para o período 2015-2019 a “modernização do Estado” (CEPAL, c2022). Trata-se de uma “modernização” de corte neoliberal, orientada a redefinir o papel do Estado quanto às suas responsabilidades de elaboração e implementação de políticas públicas e de oferta de serviços públicos. Essas políticas neoliberais, aliadas à postura neoconservadora presente na constituição do governo Macri, acarretaram um retrocesso na Argentina em termos de direitos (entendidos como materializados em políticas públicas), inclusive o direito à educação, abrindo espaço para sujeitos individuais e coletivos vinculados ao setor privado na definição das políticas públicas.

---

<sup>7</sup> PRO, o partido de Macri, foi fundado em 2005 como *Compromiso para el cambio*, tendo mudado de nome em 2008; de centro-direita, conservador-desenvolvimentista. CC-ARI, fundado em 2002 como *Afirmación para una República Igualitaria*, tendo mudado de nome em 2009, nasce como uma dissidência dos radicais que compunham a base do governo de Fernando de la Rúa. UCR, tradicional partido político argentino, fundado em 1891, tendo governado o país em 10 ocasiões ao longo de sua história, considerado de centro-esquerda, social-democrata, liberal e desenvolvimentista.

Para Rodríguez e Vior (2020), o ano de 2015 marca uma virada no processo de redução da pobreza iniciado em 2002 na América Latina, acarretada pelo final do auge das exportações de matéria prima e pela conseguinte desaceleração econômica. Nesse sentido, o triunfo de Macri “pôs em evidência os limites econômicos e políticos do ciclo kirchnerista, um de cujos primeiros sintomas havia sido a saída do bloco de poder da burguesia agrária em 2008” (ibid., p. 4, tradução nossa).

Já no primeiro ano do mandato de Macri, foi criado o Ministério de modernização, que impulsionou reformas do Estado argentino no marco da NGP. Essa proposta de modernização inspira-se nas lógicas de funcionamento do setor empresarial privado, com a alegada finalidade de aumentar a eficiência geral dos serviços públicos. A NGP parte do diagnóstico de que a gestão privada constitui um padrão de qualidade, sendo supostamente imune à corrupção e refratária ao desperdício de recursos, ao mesmo tempo em que considera a gestão pública como a antítese disso: burocrática, ineficiente e propensa à instalação de práticas de corrupção. Feldfeber et al. (2018) chamam a atenção para o fato intrigante de que a presença de atores privados no setor público se vincula ao estabelecimento de infraestruturas de baixa qualidade, não fazendo-o mais eficiente, apenas agravando as desigualdades sociais. Em um país como a Argentina, a educação (mesmo após o desmantelamento levado a cabo durante a ditadura militar e as reformas neoliberais do menemismo) ainda constitui uma possibilidade concreta de mobilidade social, participação cidadã e combate às desigualdades. Nesse sentido, não deixa de ser curioso que a privatização da educação tenha ganhado ritmo apesar de tudo isso. A privatização da educação parece ser uma estratégia do Capital para recuperar sua hegemonia e garantir processos de acumulação neste período particular do Capitalismo, por meio do ataque à democracia.

Ao importar ideias e práticas do setor privado para modernizar o Estado, as reformas de corte gerencial constituem uma forma de privatização. Não se trata aqui necessariamente de formas de privatização exógena — em que o Estado repassa à iniciativa privada a responsabilidade pela execução dos serviços públicos — mas de privatização endógena, especialmente no que tange à educação, na medida em que os sujeitos privados acabam definindo sobretudo o conteúdo da educação pública. Há um movimento ontológico em que o cidadão passa a ser considerado um *consumidor* dos serviços públicos, em uma lógica de mercado. Para Feldfeber et al. (2018), o neoliberalismo constitui um traço distintivo comum aos projetos de tendência privatizante da atualidade, que se conectam por intermédio de sujeitos como as organizações multilaterais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO) e os *think tanks*.

A Lei de Educação Nacional (Lei 26.206/2006, LEN) organiza o sistema educacional nacional em quatro níveis: (1) educação inicial, dos 45 dias aos 5 anos de idade, sendo obrigatório a



partir dos 5<sup>8</sup>; (2) educação primária, a partir dos 6 anos de idade, completamente obrigatório; (3) educação secundária, destinada a adolescentes e jovens que tenham concluído a educação primária, completamente obrigatório; e (4) educação superior. Ademais, estabelece oito modalidades de educação, que são

opções organizativas e/ou curriculares da educação básica dentro de um ou mais níveis educacionais que procuram dar resposta a requerimentos específicos de formação e atenção a particularidades permanentes ou temporárias, pessoais e/ou contextuais, para garantir a igualdade no direito à educação [...] (ARGENTINA, 2006, tradução nossa)

Essas modalidades são: (1) educação técnico-profissional; (2) educação artística; (3) educação especial; (4) educação permanente de jovens e adultos; (5) educação rural; (6) educação intercultural bilíngue; (7) educação em contextos de privação da liberdade; e (8) educação domiciliar e hospitalar (Ibid.).

Conforme apontado no capítulo 3, após a promulgação da LFE de 1993 a educação privada na Argentina passou a ser considerada também pública, fazendo-se a partir daí a distinção na gestão das escolas (escolas públicas de gestão pública e escolas públicas de gestão privada). No período Kirchner (2003-2015), a evolução das matrículas em escolas de gestão privada teve dois momentos: um de crescimento, entre (2003 e 2008) e outro de estabilização (entre 2008 e 2015). A expansão foi impulsionada sobretudo pelas matrículas no nível inicial, o que pode explicar-se, segundo Feldfeber et al. (2018), pela escassez da cobertura estatal destinada à primeira infância em determinadas jurisdições nesse período, o que levou as famílias a buscar alternativas no âmbito privado. Já a desaceleração, segundo os mesmos autores, pode ser explicada pela retração das matrículas em institutos superiores de formação docente e de formação técnico-profissional (onde a participação do setor estatal cresceu durante esses anos), bem como pela implementação, nesse período, de políticas públicas orientadas a ampliar direitos, que incorporaram setores tradicionalmente excluídos, fortalecendo a oferta estatal e desenvolvendo políticas sócio-educativas destinadas ao acompanhamento das trajetórias escolares.

Outras explicações para o ciclo de crescimento do setor educacional privado na Argentina são aventados por Bottinelli (2013) e incluem: as subvenções recebidas por boa parte das escolas primárias de gestão privada para financiar parte dos gastos com remuneração de docentes, que permitem a essas escolas cobrar mensalidades menores; o fator econômico, segundo o qual mais famílias tendem a procurar escolas privadas quando sua capacidade de gasto é maior<sup>9</sup>, razão pela

8 O art. 19 da LEN afirma ainda que o Estado Nacional, as províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA) têm a obrigação de universalizar os serviços educacionais para as crianças de 4 anos de idade.

9 O autor destaca que essa explicação pressupõe a preferência de um segmento de lares argentinos pela educação privada.

qual, durante os anos de relativa estabilidade econômica (*década ganada*) houve um incremento nas matrículas em escolas privadas; a sensação de cuidado e proteção percebida pelas famílias nas escolas privadas, bem como a maior previsibilidade de seu calendário escolar; as aspirações sociais da classe média argentina, que busca na escola privada o signo da exclusividade e da diferenciação social com relação às classes populares.

Rodríguez e Vior (2020, p. 13) também se debruçam sobre esta aparente contradição, isto é, o fato de que “a privatização prossegue sua marcha em contextos de governos que investiram e fundamentaram suas políticas na defesa da educação pública (estatal)”. Para as autoras, é necessário questionar a diferenciação e o antagonismo essencial entre Estado, Mercado e Sociedade Civil.

o Estado e o Mercado não são modos “alternativos” de organização social (mais ou menos mercado, mais ou menos Estado): são categorias fetichizadas que sustentam a reprodução da relação do capital, que é ao mesmo tempo exploração e dominação. A partir de uma análise que restaura a unidade entre economia e política, é possível entender os movimentos do público e do privado, a responsabilidade educacional do Estado e o próprio direito à educação como formas nas quais essa reprodução foi possível, mediada pela luta entre capital e trabalho na conjuntura de um governo concreto, um espaço social no qual se joga o conflito entre trabalho e capital e o conflito entre grupos sociais (ibid., p. 13-14, tradução nossa)

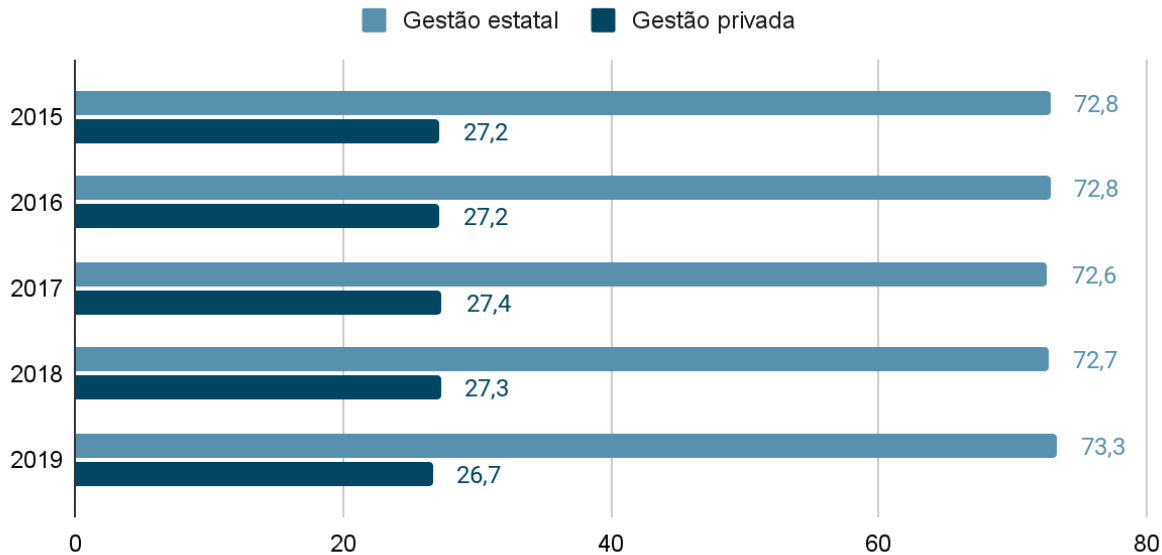
Nos momentos de crise no processo de acumulação capitalista, o caráter ilusório da separação entre Estado e Mercado se desnuda, e limites objetivos são impostos em todas as áreas da vida, incluída a educação. Isso explicaria o padrão de avanço da privatização, mesmo no contexto de um governo de “novo signo”.

Segundo dados do Anuário Estatístico da *Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa* (DiNIEE), em 2015, primeiro ano do governo *Podemos*, do total de alunos matriculados em escolas públicas argentinas na educação básica (cerca de 12,5 milhões, somadas as modalidades *educação especial* e *educação de jovens e adultos*), 9,1 milhões estavam matriculados em escolas de gestão estatal (72,8%) e 3,4 milhões em escolas de gestão privada (27,2%). Percebe-se aqui como o percentual de matrículas na educação básica privada argentina é superior ao percentual brasileiro (18,6% em 2020) (BRASIL, 2020).

Em 2019, ao final da administração Macri, de um total de aproximadamente 13 milhões de alunos matriculados, 9,5 milhões atendiam a escolas de gestão estatal e 3,5 milhões a escolas de gestão privada (73,3% e 26,7% respectivamente). O gráfico abaixo mostra os números ao longo dos quatro anos do governo Macri, evidenciando pouca alteração nos percentuais (variação da ordem de 0,5%):

Gráfico 1: Porcentagem de matrículas em escolas de gestão estatal e privada na Argentina (2015-2019).

## Porcentagem de matrículas em escolas de gestão estatal e privada (2015-2019)



Fonte: elaboração própria a partir de dados dos Anuários Estatísticos da DiNIEE (ARGENTINA, [S. d.]).

Bottinelli (2013) assinala que tais percentuais precisam ser relativizados tendo-se em conta critérios como setor social e localização (entre as classes médias e altas e em certos distritos, como na CABA, a importância da escola de gestão estatal é menor). De qualquer forma, tais números parecem indicar que o avanço da privatização ocorrido na gestão Macri não se deu na direção da transferência de matrículas das escolas de gestão estatal para as de gestão privada. Como se verá adiante, outras formas de privatização têm concorrido para o fortalecimento do setor privado e sua ingerência nas políticas públicas de educação na Argentina. Ainda assim, um percentual de matrículas no setor privado da ordem de 27% pode ser considerado alto quando comparado a outros países da América Latina, o que não deixa de ser surpreendente. A ideia de um sistema de educação básica gratuita, universal, laica e pública, de maneira geral é considerada culturalmente mais arraigada na Argentina do que no Brasil, do ponto de vista da historicidade; não obstante, o percentual de matrículas no sistema privado é hoje maior na Argentina do que no Brasil.

A distribuição de matrículas entre os setores público e privado é desigual na comparação entre diferentes jurisdições da Argentina. Segundo dados do Anuário Estatístico da DiNIEE de 2019, na CABA mais da metade (51%) das matrículas da educação básica foram feitas em escolas de gestão privada. Nas províncias de Buenos Aires e Córdoba, este percentual foi de 34%, ainda

bastante superior à média nacional. Trata-se das três jurisdições<sup>10</sup> que possuem maior número total de alunos matriculados. No outro extremo, as províncias de Formosa, La Rioja e Chubut apresentam os menores percentuais (12,2%, 12% e 13,8% respectivamente), sendo estas também algumas das jurisdições com menor número total de matrículas. Aliás, percebe-se que as jurisdições com baixo número de matrículas tendem a ter uma menor proporção de matrículas no setor privado, o que poderia ser explicado a partir da existência, nessas regiões, de uma alta proporção de população rural que vive em zonas nas quais a cobertura estatal é majoritária e a oferta privada, quase inexistente. Além disso, nas jurisdições com número médio de matrículas, a porcentagem tende a se aproximar da média nacional. Os números totais podem ser visualizados na tabela 1.

Tabela 1: Total país. Educação básica. Jurisdições, nº de matrículas e porcentagem gestão estatal e privada.

<b>Jurisdição</b>	<b>Nº de matrículas</b>	<b>Porcentagem estatal</b>	<b>Porcentagem privada</b>
CABA	724.406	49,0	51,0
Buenos Aires	4.300.194	66,0	34,0
Catamarca	120.274	81,8	18,2
Córdoba	911.432	66,9	33,1
Corrientes	322.110	84,7	15,3
Chaco	382.895	82,9	17,1
Chubut	159.767	86,2	13,8
Entre Ríos	349.006	73,4	26,6
Formosa	173.415	87,8	12,2
Jujuy	217.889	81,8	18,2
La Pampa	85.875	81,7	18,3
La Rioja	106.709	88,0	12,0
Mendoza	499.920	76,9	23,1
Misiones	366.571	76,6	23,4
Neuquén	179.962	82,9	17,1
Río Negro	198.526	78,7	21,3
Salta	416.314	81,1	18,9
San Juan	211.274	77,1	22,9

10 Trabalhamos aqui com o conceito de “jurisdição”, também empregado por outros pesquisadores da educação argentina, que se refere às 24 unidades administrativas e territoriais de primeira ordem do país, que possuem autonomia plena: as 23 províncias e a CABA.

San Luis	129.034	85,4	14,6
Santa Cruz	92.031	84,1	15,9
Santa Fe	823.548	70,5	29,5
Santiago del Estero	288.152	82,5	17,5
Tucumán	423.583	75,2	24,8
Tierra del Fuego	47.754	79,5	20,5

Fonte: elaboração própria a partir de dados do Anuário Estatístico da DiNIEE, 2019 (ARGENTINA, [S. d.]).

Chama a atenção, no quadro acima, o fato de que os percentuais de matrícula em escolas de gestão privada são maiores justamente naquelas jurisdições com maior número absoluto de matrículas. Os números apresentados parecem confirmar a tendência do setor privado de priorizar a cobertura de regiões mais densamente povoadas e urbanizadas, que apresentam por essa razão maior potencial de disputa pelo fundo público. Nas regiões mais pobres, nas zonas rurais e nos pontos extremos do país (em outras palavras, nos lugares que apresentam menor potencial de disputa pelo fundo público), cabe ao Estado garantir o direito à educação. Bottinelli (2013) também assinala o fato de que “a educação permanente de jovens e adultos é a que registra a menor incidência histórica do setor privado”. Tal situação corrobora a importância do papel do Estado como garantidor de direitos e, por esse motivo, como agente essencial da democracia, “entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” (PERONI, 2018a).

Uma das primeiras iniciativas de Mauricio Macri foi a promulgação do Decreto 574/2016, que instituiu o *Plan Nacional de Primera Infancia*. Apesar de não se inscrever como uma política educacional de fato, mas como um programa de assistência social, o plano criou 4 mil novos *Centros de Primera Infancia* (CPI, baseados na experiência de Macri como chefe de governo da CABA) e se propôs a transferir recursos econômicos a organizações não governamentais, instituições ou organismos públicos. Para Feldfeber et al. (2018, p. 10-11, tradução nossa),

se trata de uma política pública que deslegitima o sistema educacional formal, transferindo a responsabilidade educativa a um conjunto heterogêneo de instituições que prestam serviços de cuidado e educação à primeira infância, supervisionadas pelas áreas sociais dos governos nacional, provinciais ou municipais ou de organizações não governamentais, comunitárias, sociais, religiosas, gremiais, etc. A ausência de regulação estatal da educação dos primeiros anos é uma evidência preocupante [...].

Ainda que a maioria dos convênios firmados relativos ao nível inicial (correspondente à educação infantil, no Brasil) dê-se na Argentina com municípios, sua vinculação à área social,

acompanhada da sua desvinculação do escopo do Ministério de Educação, constitui um evidente retrocesso, que favorece a atuação de sujeitos privados que, ao não cumprirem com os requisitos exigidos pela legislação educacional, precarizam a oferta e o trabalho docente (FELDFEBER et al., 2018). O *Plan Nacional de Primera Infancia* foi questionado ainda, entre outras razões, pelo tipo de gestão associada que definia modos de trabalho, condições de contratação, funcionamento e conteúdos que não se inscreviam nos mandatos que, para o nível inicial, se reconheciam no marco legal vigente (FELDFEBER et al., 2018).

#### 4.1 A PRIVATIZAÇÃO ATRAVÉS DO FINANCIAMENTO EDUCACIONAL

A transferência de recursos públicos para o financiamento do setor privado é um dos principais fatores que contribuem para a sua expansão na educação argentina. Na Argentina, 12,6% do gasto público em educação é destinado a transferências para a educação privada (ARGENTINA, [S. d.]a), número similar ao da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mas maior do que a média dos países vizinhos, com exceção do Chile.

Dentre os antecedentes históricos dos subsídios do Estado ao setor privado na Argentina pode-se citar:

- a Lei 13.047/1947 (estatuto dos docentes dos estabelecimentos privados), que estabeleceu a contribuição do Estado para o pagamento dos salários mínimos ao pessoal docente dos estabelecimentos subscritos ao ensino oficial. No ano seguinte, nova lei aumentou os percentuais dos subsídios. A partir do golpe de Estado de 1955, entidades católicas e empresariais contra a educação estatal e a favor dos subsídios às escolas privadas começam a disputar o orçamento público;
- a Lei 14.473/1958 (Estatuto do Pessoal Docente), que estabeleceu igualdade de condições de remuneração entre docentes de escolas públicas e privadas, o que impactou o aporte de recursos estatais;
- a partir dos debates ocorridos ao longo do Congresso Pedagógico Nacional, promovido em 1984, no momento de abertura política pós-ditadura, e que duraram 4 anos, foi criada a *Junta Coordinadora de Asociaciones de Enseñanza Privada* (COORDIEP), entidade que passou a articular as demandas do setor privado em torno dos subsídios estatais;
- a LFE/1993, sob o signo da reforma neoliberal que o menemismo imprimiu à educação, constituiu um ponto de inflexão ao reconhecer que, na Argentina, a educação de gestão privada também é considerada pública. Essa compreensão, aliada à liberdade de ensino,

assegurada pelo art. 14 da Constituição, garantiu que as escolas privadas também tivessem direito a receber recursos do orçamento estatal para a educação.

A LEN/2006 revogou a LFE/1993 e constituiu uma ruptura com relação às políticas dos anos 1990. Ainda que mantenha alguns dos princípios da LFE/1993, a LEN/2006 também inclui avanços relevantes, em especial o reconhecimento da educação e do conhecimento como um bem público e um direito pessoal e social, garantidos pelo Estado (art. 2º).

Nos anos 1990 deu-se um processo de transferência jurisdicional, por meio do qual a destinação de recursos públicos do Estado ao setor privado passou a depender inteiramente das províncias. Assim, cada uma criou seus próprios marcos legais. De algum modo, os contextos de produção desses marcos legais definiram um estado de situação das forças e disputas dos sujeitos em cada jurisdição, bem como o papel designado a cada um, não somente na distribuição, mas também no controle e supervisão dos gastos (FELDFEBER et al., 2018, p. 20-21).

Conforme Feldfeber et al. (2018), o tema dos subsídios do Estado argentino ao setor privado constitui uma grande “caixa preta”. Ademais do fato de que o percentual de transferência de recursos é desigual na comparação entre as jurisdições,

não se conhecem os critérios através dos quais se distribuem os subsídios às diferentes escolas que saem do orçamento público de cada província e da CABA. De fato, há instituições que cobram altas mensalidades, atendem a classes médias e altas, e ainda assim recebem subsídio (se justificam com bolsas totais para estudantes com poucos recursos, entre outras razões) (Ibid., p. 22, tradução nossa).

A sanção da Lei de Financiamento Educativo (Lei 26.075, LFE/2005) constituiu um marco em relação ao financiamento da educação argentina. A LFE/2005 deu fim ao vazio legal que amparava, por omissão, a desresponsabilização do Estado em matéria de gasto em educação, que foi a característica imposta pelo modelo neoliberal desde a ditadura cívico-militar de 1976. O principal objetivo da LFE/2005 foi elevar progressivamente o gasto em educação ao patamar de 6% do PIB do país em 2010, meta que foi cumprida e que se manteve nos anos seguintes<sup>11</sup>. O incremento do gasto público em educação propiciado pela LFE/2005 permitiu que a Argentina avançasse em termos de ampliação da cobertura, especialmente na educação básica, e particularmente naquelas regiões com as quais o país esteve historicamente em dívida no que tange à educação. Ademais, a importância da LFE pode ser observada no processo progressivo de recomposição salarial dos trabalhadores da educação de todo o país que se deu anos seguintes à sua sanção.

---

<sup>11</sup> cf. p. 44-46.

Entretanto, a partir de 2015, com a chegada ao governo da coalizão *Cambiamos*, foi implementada na área educacional uma política de ajuste fiscal em sintonia com o conjunto da política socioeconômica de tendência neoliberal e neoconservadora que se aplicou em todas as áreas do Estado. Conforme Rodríguez e Vior (2020, p. 6), o percentual do gasto em educação em relação ao PIB na Argentina decresceu a partir de 2016, ao passo que aumentou a proporção destinada ao pagamento dos juros da dívida externa. O percentual, que havia sido de 6% do PIB em 2015 (único ano do governo Macri em que se cumpriu o estabelecido pela LEN/2006), reduziu para 5,8% em 2016, 5,65% em 2017 e 5,1% em 2018<sup>12</sup>.

Feldfeber et al. (2018, p. 27-29) ainda explicam como uma série de programas e políticas públicas socioeducativos, de formação docente e de infraestrutura apresentaram subexecução orçamentária nos primeiros 3 anos do governo Macri (ao mesmo tempo em que os programas de avaliação e qualidade tiveram um aumento no seu orçamento). Dentre as políticas afetadas estão: *Jardines Infantiles*, *Instituto Nacional de Educación Tecnológica*, *Plan Progresar* e *Programa Conectar Igualdad*.

Em 2017, o governo nacional deu fim ao mecanismo de reposição salarial para os docentes, que vigorava desde 2005 (garantido pela LFE/2005). A garantia salarial ficou então limitada a uma “cláusula gatilho”, que definia o salário mínimo docente nacional pelo menos 20% acima do salário mínimo” (RODRÍGUEZ; VIOR, 2020, p. 5, tradução nossa). Como resultado, o salário de um professor do nível inicial (primário) com dez anos de antiguidade no seu cargo se situava, no mesmo ano, 6,7% abaixo da cesta básica (definida pelo *Instituto Nacional de Estadísticas y Censos*, INDEC, órgão que define a linha de pobreza na Argentina), e em 2018 cobria apenas 77,6% da mesma (ibid., p. 6).

#### 4.2 SUJEITOS PRIVADOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS PRESENTES NA DEFINIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NA ARGENTINA

Embora não configure uma novidade na educação argentina, a presença de empresas, fundações e ONGs como sujeitos influentes na definição da política educacional se intensificou a partir da chegada ao poder da aliança *Cambiamos*. Segundo Rodríguez e Vior (2020), o tema das parcerias público-privadas na educação recebeu escassa atenção por parte dos pesquisadores antes de 2016, “exceto para alguns setores e atores específicos vinculados ao heterogêneo campo das organizações da ‘sociedade civil’ (OSC)” (Ibid., p. 11, tradução nossa). Desde os anos de 1980 essas parcerias

---

12 cf. p. 44-46.



foram uma forma de oferecer contenção educacional à população mais pobre, mediante a implementação conjunta de programas focalizados ou sócio-educativos. [...] A partir da profunda crise de 2001 tomou a forma de associações público-privadas com OSCs vinculadas à Igreja ou à filantropia laica e aos movimentos sociais, organizações sindicais, etc. Provavelmente não se constituíram em um problema de pesquisa sobre a privatização da educação argentina por haver-se associado com processos democráticos e participativos que posicionavam na cena educacional OSCs “boas” [...] (Ibid., p. 11, tradução nossa)

As autoras chamam atenção ainda para a ascensão, durante os anos de 1990 e 2000, de sujeitos de “novo cunho”, ou seja, fundações empresariais, empresas e *think tanks* com atuação em redes, para intervenção em temas de educação, legitimando-os como eventuais interlocutores das políticas públicas. As parcerias funcionam como um escudo protetor para o capitalismo, “desviando a energia social da concepção, promoção e implementação de alternativas que possam questionar as bases profundas do sistema” (ibid., p. 16, tradução nossa).

A partir de 2015 começou a configurar-se no seio do governo Macri uma “CEOcracia”, na medida em que os diretores e gerentes das próprias empresas e fundações foram postos à frente do desenho e da gestão das políticas públicas, o que passou a gerar múltiplas situações de conflitos de interesse, captura institucional e deterioração da autonomia (BERCOVICH, 2016; CASTELLANI e CANELO, 2016 apud FELDFEBER et al., 2018).

A primeira pessoa à frente do ministério de educação — então rebatizado para *ministério de educação e desportos* — no governo Macri foi Esteban Bullrich, que não possuía formação na área da educação; sua principal experiência anterior com a gestão da educação havia sido adquirida no ministério de educação da CABA, durante o período em que Mauricio Macri fora chefe de governo. Bullrich criou e integrou o conselho de administração da *G25*, fundação que se propõe como uma ponte entre os âmbitos privado e público. Conforme informações disponíveis no site da fundação, sua missão é identificar e atrair, fomentando a vocação pelo serviço público, pessoas destacadas, honestas e capazes em todo o país, que sejam capazes de gerar um impacto positivo na sociedade em que vivem. A escolha de um membro do conselho diretor da *G25* para o principal cargo estatal na educação argentina parece representar um conflito de interesses, uma vez que os objetivos da organização partem do diagnóstico de que o culpado pela crise do Capital é o Estado, bem como do entendimento do mercado como parâmetro de qualidade (PERONI, 2018, p. 94), razão pela qual sua visão acerca do papel do Estado implica o avanço da privatização.

Com Bullrich à frente do ministério de educação tomaram grande impulso novas redes e comunidades de políticas públicas, “informais e fluidas, com membros cambiantes e relações e prestações de contas ambíguas” (NEWMAN, 2001, apud BALL, 2008, p. 749, tradução nossa).

Essas redes — onde se mesclam sujeitos estatais e não-estatais — sempre implicam uma forma de governo que está imbricada com o funcionamento do mercado, baseada na ideia de gestores como

peçoas que vão lá e fazem, que trazem paixão, esforço e dinamismo e um novo e diferente tipo de *expertise* para o enfrentamento dos problemas sociais. [...] a política se sujeita às supostas qualidades do mercado, particularmente a eficiência e o custo-benefício. [...] os valores da iniciativa e do empreendedorismo, transformados em políticas por essas redes, são tomados como incontestes e politicamente neutros (BALL, 2008, p. 758, tradução nossa)

Tal forma de governo tende a integrar os interesses do mercado nas políticas públicas e, na Argentina de Mauricio Macri, acabou redefinindo o papel do Estado no sentido de transferir o planejamento e a gestão das políticas públicas a empresas privadas e fundações empresariais, o que acarretou uma crescente mercantilização da educação na Argentina (FELDFEBER et al., 2018, pp. 34-35). Dentre outros mecanismos, esse processo se deu por meio de parcerias público-privadas (*alianzas público-privadas* ou *APP*, em espanhol), que deram azo ao estabelecimento de uma espécie de indústria especializada, que inclui consultores e organizações que se ocupam da gestão, bem como fundações e filantropos interessados em orientar as políticas e as práticas educacionais (ROBERTSON; VERGER, 2012, apud FELDFEBER et al., 2018, p. 35).

Outra das principais linhas de ação do governo Macri foi retomar e aprofundar o processo de descentralização, levado a cabo por meio da transferência da gestão da educação às províncias, que havia iniciado décadas antes. A descentralização começa na década de 1960, com a transferência da responsabilização das escolas do ministério de educação da Nação para as jurisdições das províncias, e se intensifica no período da ditadura cívico-militar (1976-1983). Conforme Filus (1996, apud CASTRO, 2007, p. 12),

Esse processo de descentralização, agora com alguma transferência de recursos, teve continuidade com a redemocratização do país, nos Governos Alfonsín e Menen. Tratava-se, praticamente, de uma reivindicação nacional. Assim, até 1992/94, o governo federal ainda mantinha 1,6% das matrículas do nível primário, 44,2% do nível secundário e 32,5% do ensino superior. Em 1994, praticamente nenhuma escola dependia diretamente do Ministério de Educação argentino.

Esses princípios descentralizadores eram garantidos pela LFE/1993. A LEN/2006, ao revogá-la, propôs a retomada da centralização das instituições de ensino no ministério de educação nacional, em busca de uma maior qualidade da educação (CASTRO, 2007, p. 12). A disposição para o restabelecimento do processo de descentralização demonstrada pelo governo Macri constitui, portanto, um retrocesso e atenta contra os princípios da LEN/2006.

Na Argentina, as ONGs se fortaleceram durante a década de 1990, sob os princípios da Nova Gestão Pública (NGP) ou gerencialismo. As propostas da NGP para a educação costumam incluir princípios como *accountability* (prestação de contas) das escolas, gestão baseada em resultados quantificáveis e remuneração de docentes de acordo com o desempenho de seus alunos (meritocracia), geralmente determinadas pelo resultado de testes padronizados.<sup>13</sup> No governo Macri, com as ONGs e fundações empresariais elevando-se à condição de interlocutores privilegiados do governo federal, sua capacidade de ingerência na elaboração e na implementação das políticas públicas de educação aumentou, permitindo o desdobramento dos princípios da NGP. As universidades públicas, que durante o kirchnerismo foram os principais consultores do Estado em matéria de educação, deixaram de cumprir esse papel. Ao mesmo tempo, a administração federal procurou introduzir os valores do gerencialismo na gestão da educação pública argentina, redirecionando o papel do Estado para aquelas entidades privadas (FELDFEBER et al., 2018, pp. 36-37).

As redes e comunidades de políticas públicas são integradas, na Argentina, por organizações da sociedade civil vinculadas a grupos empresariais, que se multiplicaram no país nas últimas décadas, como em outros países da América Latina<sup>14</sup>. Tais organizações reúnem “empreendedores de sucesso”, grandes empresas e conglomerados empresariais, tanto do ramo da indústria quanto do setor de serviços, além de bancos e empresas do ramo da comunicação. Ball (2008) assinala que muitas vezes as mesmas pessoas físicas aparecem vinculadas a mais de uma empresa ou organização, constituindo assim uma rede extremamente dinâmica e articulada em seu objetivo de mercantilizar a educação. A extensão da influência dessas redes nem sempre se materializa como formalizada através de algum tipo de convênio com o ministério de educação; às vezes os sujeitos que constituem as redes atuam em âmbito informal (FELDFEBER et al., 2018).

Alejandro Finocchiaro, ministro de educação do governo Macri de 2017 a 2019, diferente de seu predecessor, possuía formação em educação e uma trajetória em universidades públicas. Sobre ele pesaram acusações de administração fraudulenta e incumprimento dos deveres (STOLBIZER...,

13 Com relação aos conceitos de *accountability* e meritocracia, entendemo-los conforme Afonso (2012), para quem a insistência na necessidade de implementação de certas formas de prestação de contas constitui uma panaceia, ou até mesmo um fetiche. Para o autor, a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização não são capazes de, por si sós, resolver os problemas de qualidade da educação pública, até mesmo porque essa “qualidade” é, no contexto da retórica neoliberal e neoconservadora, assumida como axiologicamente neutra e despolitizada, enquanto encerra uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de controle, com conteúdo estigmatizante que não raro consubstancia formas autoritárias de responsabilização de instituições e de indivíduos. Na *accountability*, o papel do avaliador é essencial, pois este precisa promover um sentido democrático de justiça, ter capacidade para mediar conflitos e gerir grupos e estar preparado para tomar posições sobre questões políticas e morais; dessa forma, respeitados estes princípios (ou seja, afastados os valores neoconservadores e neoliberais), não há nada de errado com a *accountability* em si, porquanto serve ao interesse público.

14 Feldfeber et al. (2018, p. 37) mapeiam essas organizações em praticamente todos os países da América Latina, assinalando que elas se articularam em 2011 na *Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación* (REDUCA).

2018). Mais especificamente, de 3000 jardins de infância cuja construção foi prometida até 2019, em meados de 2018 haviam sido construídos apenas 14. Ademais, o ministério, então sob sua responsabilidade, não havia informado a destinação do excedente do orçamento de 1,8 bilhões de pesos, relativos à construção dos primeiros 100 jardins de infância.

#### 4.2.1 Sujeitos coletivos: ONGs, fundações e empresas

Neste capítulo mapeamos os sujeitos privados coletivos que atuaram no sentido do estreitamento de seus vínculos com o setor público durante o período do governo Macri, sua composição e sua atuação no processo de privatização da educação argentina. Para a elaboração deste subitem nos baseamos principalmente em *Implicaciones da relación público-privado para a democratização da educação na América Latina: Argentina* (PAZ et al., 2021), relatório de pesquisa do GPRPPE sobre a relação público-privado na educação argentina que realizou o mapeamento desses sujeitos coletivos, bem como em Prado e Rossi (2020), trabalho também desenvolvido no âmbito do GPRPPE e que também representa uma etapa deste mapeamento.

O primeiro sujeito mapeado é o observatório *Argentinos por la educación*, que se trata de uma iniciativa da sociedade civil que conta com uma base de dados para a melhoria da educação na Argentina. Se apresentando como um observatório de caráter apartidário, busca constituir-se em um espaço diverso e plural. Entre os colaboradores de *Argentinos por la educación* encontram-se pessoas físicas e jurídicas que atuam tanto no setor privado (como altos diretores de grandes empresas nacionais e estrangeiras), quanto no setor público. Um dos principais objetivos deste sujeito, que se autodenomina um “colaborador social”, é o enfoque nos desafios do século XXI (PAZ et al., 2021).

*Argentinos por la educación* firmou um convênio com o ministério de educação para executar um projeto de análise de diversos indicadores relacionados ao sistema educacional, incluindo a subsequente difusão dessa análise através de um site. Desde o começo do governo Macri, a política oficial foi a de esvaziamento da área que tinha sob sua responsabilidade a construção de informação e análise sobre o sistema educacional (a *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa*, DINIECE), para firmar um convênio com *Argentinos por la Educación* (PAZ et al., 2021).

Dentre os integrantes da iniciativa estão: Ignacio Ibarzábal (*The World We Want 2015*, *Grupo Sólido Foundation* e *Universidad Austral*), Víctor Volman (*Inter-American Development Bank*, *IPE Unesco Buenos Aires* e *Universidad Pedagógica*), Pilar Villaverde (*Coca-Cola FEMSA*, *Pontificia Universidad Católica Argentina*, cervejaria *Quilmes* e *MetLife*), Manuel Del Pino

(*Google, SAP e Iplan Telecommunications*), Brenda Baldeón, Eliana Fram (*Radio del Plata, Radio Cultural*, foi também assessora de imprensa para a presidência da Nação e para o governo de Buenos Aires), María De Paula e Alfredo Dillon (*EduPrensa, Pontificia Universidad Católica Argentina, Grupo Clarín, Adúriz Escritura e Banco Santander*) (PAZ et al., 2021).

Ao passo que se alça à condição de locutor privilegiado do Ministério de Educação do governo Macri, *Argentinos por la Educación* atua no sentido da redefinição do papel do Estado (por meio da desestruturação do DINIECE e da ingerência na avaliação da qualidade da educação) e constitui-se em uma ponte entre a educação pública e os interesses de grandes corporações, que também podem se fazer presentes em outros sujeitos privados, como se verá mais adiante, conformando assim as redes e comunidades de políticas públicas (BALL, 2008).

Outro dos sujeitos mapeados é o Projeto *Educar 2050*, iniciativa que se autodefine como um grupo de cidadãos formado a partir de duas motivações: a preocupação com os efeitos da crise de 2001 e a inspiração no trabalho da Madre Alcira García Reynoso, que atua na região do Chaco. O projeto começou a agir na educação argentina no sentido de “incidir em política pública, bem como conscientizar a sociedade civil acerca da importância da educação de qualidade” (PAZ et al., 2021). Integra a REDUCA. Seu fundador e presidente é o advogado Manuel Alvarez Trongé, que já ocupou altos postos em grandes empresas nacionais e estrangeiras, como *Pérez Companc, Telefónica e Aerolíneas Argentinas* (PAZ et al., 2021).

Também fazem parte do conselho diretor do projeto *Educar 2050*: Mario Eduardo Vázquez (*Mercado Libre, Globant S.A., Despegar.com, YPF S.A. e Telefónica*), Florencia Ruiz Morosini (*Universidad de Buenos Aires e Universidad Tres de Febrero*), Inés Aguerrondo (*Universidad Católica Argentina, IPE Unesco Buenos Aires*), Agustín Berro (*Circus*), Jorge Colombatti, María Julia Díaz Ardaya (*Grupo de Fundaciones y Empresas - GDFE*), Horacio Diez (*Diez Infomedia Consulting*), Julia Manzini (*Grupo Clarín, Pampa Capital Management*), Matías Peire (*Grid Exponencial*), Juan Marcos Pueyrredón (*Pueyrredón, Gregorini, Fortín y Asociados, Fundación La Nación*) e Beltrán Tailhade (*Banco Comafi, cervejaria Quilmes*) (PAZ et al., 2021).

O projeto *Educar 2050* foi responsável por desenvolver os programas *Líderes para el aprendizaje* (que providencia formação supostamente “de alta qualidade”, orientada a supervisores e diretores de escolas de gestão estatal e privada, implementada através de convênios com os ministérios de educação de 6 jurisdições) e *Muy Bien 10* (que se trata de um modelo de trabalho baseado em redes de escolas e docentes, visando ao fortalecimento de habilidades de liderança, tendo sido implementado em 10 escolas da província de Buenos Aires) (PAZ et al., 2021).

Através da ideologia da liderança e do empreendedorismo, *Educar 2050* procura ressignificar o trabalho dos gestores de escolas públicas argentinas de acordo com os princípios da

NGP. Partindo do pressuposto de que o Estado é o culpado por uma também pressuposta crise da educação pública, e pressupondo ainda que a iniciativa privada é parâmetro de qualidade, iniciativas como o projeto *Educar 2050* procuram aplicar os princípios da administração de empresas privadas no setor público.

Dentre os sujeitos privados que compõem as redes e comunidades de políticas públicas na educação argentina encontra-se ainda a Fundação *Varkey*, ONG que declara possuir a missão de “melhorar os padrões educacionais para as crianças menos favorecidas de todo o mundo”, para que “todas as crianças tenham acesso a um grande docente” (PAZ et al., 2021). A Fundação *Varkey* implementou na Argentina o *Premio al docente global*, que concede 1 milhão de dólares a um “docente excepcional, que tenha feito uma contribuição notável a sua profissão” (PAZ et al., 2021). O *Premio al docente global* serviu de inspiração para que o governo *Cambiemos* criasse o prêmio *Maestros argentinos* em 2016 (ARGENTINA, [S. d.]b). Também firmou um convênio com o governo da Nação para a implementação do *Programa de Liderazgo e Innovación Educativa* (programa de formação de gestores escolares) em 4 províncias e na CABA, com um custo total de mais de 20 milhões de dólares (FELDFEBER et al., 2018, p. 38).

Dentre os sujeitos privados mapeados encontra-se também a iniciativa *Enseñá por Argentina*, que se define como “um movimento diverso de pessoas comprometidas com a educação das comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica” (PAZ et al., 2021). O objetivo declarado do movimento é “reimaginar a educação”, assegurando às crianças e jovens uma educação de qualidade, através dos valores de liderança. A iniciativa possui cerca de 40 sócios corporativos (dentre os quais figuram grandes empresas, bancos e universidades privadas) e forma parte da *Teach for all*, uma rede global fundada em 2007, que congrega iniciativas em 60 países e tem o objetivo de promover a ideologia da liderança (TEACH..., 2022). Seguindo os preceitos da *Teach for all*, *Enseñá por Argentina* desenvolve o programa *Enseñanza como Liderazgo*, modelo pedagógico que equipara as habilidades de liderança do docente às habilidades de liderança empresarial, adotando assim a linguagem da gestão para descrever o trabalho docente. *Enseñá por Argentina* firmou um convênio em 2016 com o ministério de educação da nação, através do *Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET)*, para a implementação de um programa baseado em propostas de desregulação da formação e do trabalho docente e no princípio de que qualquer jovem “bem-sucedido” poderia atuar como docente, não sendo portanto necessário um longo e complexo processo de formação (PAZ et al., 2021).

Outro sujeito privado mapeado é a organização *Educación 137*, criada em 2014 e que congrega egressos argentinos de universidades estadunidenses. *Educación 137* promove anualmente o *Congreso de Educación y Desarrollo Económico*, que tem o objetivo de promover a incorporação

dos valores e práticas mercantis no sistema educacional. Participam do congresso como oradores ministros de educação e referências do mundo acadêmico, empresarial e do terceiro setor. A organização buscou inspiração para seu curioso nome no grande incêndio de Chicago de 1871, que começou no endereço 137 DeKoven Street. *Educación 137* pretende ser uma analogia entre o fogo que destruiu boa parte de Chicago, forçando a cidade a empreender um esforço de reconstrução e superação, e os “fogos” (metafóricos) que acoessam a educação do século XXI (ultrapassada, segundo a visão da organização), que deveriam portanto forçá-la a reinventar-se e incorporar novas tecnologias às práticas docentes (PAZ et al., 2021). Entre os patrocinadores da organização encontram-se grandes empresas (*Accelium, Exxon, Shell, Dell, Eco de los Andes, Grupo Clarín*), bancos (*Santander, Itaú, ICBC*) e outras ONGs e fundações que compõem as redes e comunidades de políticas públicas na Argentina, como fundação *Varkey, Enseñá por Argentina* e *Junior Achievement Argentina* (organização orientada à promoção do empreendedorismo e que organiza o Fórum Internacional de Empreendedores) (PAZ et al., 2021).

O próximo sujeito privado mapeado é presidido por Miguel Baquier (ex-advogado da empresa agroindustrial *Ledesma*); trata-se da fundação *Cimientos*, que conta com o apoio de diversas corporações privadas. *Cimientos* desenvolve programas destinados a dar suporte a estudantes de escolas secundárias, orientando-os quanto a sua inserção laboral ou à continuidade de seus estudos na educação superior. A fundação firmou um convênio em 2017 com o ministério de educação da nação com a finalidade de prestar assistência técnica e capacitação para o Programa Nacional de Tutorias do Secundário (VALES, 2017). Feldfeber et al. (2018) assinalam que a função de tutor nas escolas secundárias ganhou relevo na educação argentina dos últimos 20 anos e, antes da assunção do governo *Cambiamos*, ficava a cargo exclusivamente do Estado; o governo de Mauricio Macri começou a deslocar este papel para as fundações, como é o caso da fundação *Cimientos*.

Paz et al. (2021, p. 482-483) mapeiam ainda os seguintes sujeitos privados:

[...] a fundação *Instituto de Neurologia Cognitiva* (que propugna a promoção do “capital mental” e o emprego de métodos e técnicas das neurociências no processo de ensino-aprendizagem, a despeito da falta de certezas por parte dos pesquisadores quanto ao alcance dessas contribuições), a fundação *CONIN* (dirigida pelo Dr. Abel Albino, conhecido pela sua ideologia conservadora de raiz católica e que refuta importantes avanços científicos), a fundação *Lider.ar* (dedicada à promoção da liderança e do empreendedorismo), a fundação *Córdoba Mejora* (dedicada à promoção da liderança e da preparação para o trabalho), a fundação *Eidos* (intimamente vinculada à *Microsoft*, também dedica-se à promoção dos valores de liderança e empreendedorismo) e o coletivo *Primero Educación*, que congrega mais de 50 organizações, associações e fundações e possui objetivos semelhantes aos do observatório *Argentinos por la Educación*.

Ademais da atuação em rede das organizações da sociedade civil e das fundações empresariais, Feldfeber et al. pontuam que o governo Macri firmou convênios com empresas privadas, diretamente, “para fins mais específicos, geralmente vinculados com a educação técnica” (2018, p. 54, tradução nossa). Dentre esses parceiros estão empresas da área de Tecnologia da Informação como *Internet Media Services (IMS)* e *Cisco Systems Argentina S.A.*, que têm o objetivo de avançar na digitalização da educação, e empresas do setor produtivo (como *Toyota*, *Peugeot-Citroën*, *Nestlé*, *Nidera*, *Samsung*, *Siemens*, *Festo* e *Loma Negra*) e do setor de serviços (como os bancos *Santander* e *Itaú*, além de planos privados de assistência à saúde), que buscam planos de estudo que ofereçam conhecimentos e habilidades de acordo com aquilo que percebem como necessidades próprias de seus recursos humanos, sobretudo no ensino técnico.

#### 4.3 A PRIVATIZAÇÃO NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE E A IDEOLOGIA DA LIDERANÇA E DO EMPREENDEDORISMO

A América Latina vem atravessando, nos últimos anos, processos de reconfiguração do papel do Estado e de emergência e consolidação de sujeitos privados na definição das políticas públicas, o que tem impactado

“fortemente nas condições nas quais os trabalhadores da educação cotidianamente desenvolvem suas tarefas, as quais não se referem unicamente à materialidade do trabalho (edifício, materiais, recursos em sentido amplo) mas também ao conjunto de proteções jurídicas que resguardam a docência como trabalho (estatutos docentes [...] entre outros)” (FELDFEBER et al., 2018, p. 61, tradução nossa).

A retórica do gerencialismo é preponderante para a deslegitimação do trabalho docente. Os tecnocratas neoliberais, adeptos dos princípios gerenciais, caracterizam docentes e seus sindicatos como pouco inovadores e resistentes à mudança. Ao mesmo tempo, defendem a necessidade da implantação de regimes de prestação de contas (*accountability*) e novas ferramentas de gestão baseadas na NGP.

Na Argentina, a partir da ascensão de Mauricio Macri à presidência da Nação, duas tendências de instalaram no âmbito da privatização da formação e do trabalho docente, no marco da NGP: a generalização, a nível nacional, da pedagogia da liderança e do empreendedorismo (já implementadas por Macri quando chefe de governo da CABA) e a subordinação da formação docente às políticas de avaliação da qualidade ou, mais especificamente, aos resultados de testes padronizados (FELDFEBER et al., 2018). Essas tendências introduziram um processo de menoscabo dos saberes que os trabalhadores da educação constroem nos espaços de formação e de



trabalho, ao mesmo tempo em que fazem avançar uma pedagogia da liderança e do empreendedorismo, que interpela os docentes enquanto indivíduos, e não como parte de uma coletividade.

Desde a década de 1990, o discurso da profissionalização, proposto pela LFE/1993, foi acompanhado de propostas que tenderam à desqualificação dos saberes pedagógicos. Se constrói um diagnóstico desalentador sobre a qualidade da força de trabalho docente argentina frente aos “novos desafios” da educação e se insiste na necessidade de “profissionalizá-la”, não interpelando os docentes como categoria social, mas como indivíduos livres, senhores de sua própria carreira. Entre as marcas deixadas está a ideia de que a introdução de mecanismos de gestão empresarial teria impacto positivo na qualidade da educação pública. Assim, o rendimento dos docentes estaria diretamente associado à imposição de mecanismos meritocráticos, ou seja, de diferenciação salarial segundo critérios que costumam ser utilizados nas empresas, como a “avaliação de desempenho” e a capacitação.

A LEN/2006 estabeleceu critérios para a formação docente no âmbito da implementação de políticas públicas que significaram uma nova etapa em termos de disputa com o consenso reformista da década de 1990. Considerou finalidade da formação docente preparar profissionais capazes de ensinar, gerar e transmitir os conhecimentos e valores necessários para a construção de uma sociedade mais justa (art. 71), instituiu os objetivos da política nacional de formação docente (art. 73), determinou que a formação docente passaria a ter quatro anos de duração (art. 75) (anteriormente havia cursos de até dois anos e meio), vinculando a profissão docente a uma carreira de nível superior e permitindo aos docentes a realização de cursos de pós-graduação.

A partir da LEN/2006 também é criado o *Instituto Nacional de Formación Docente* (INFD), órgão responsável por planejar e executar políticas de articulação do sistema de formação docente inicial e continuada a nível nacional. O INFD se consolidou como um sujeito chave na construção de modos de regulação da formação docente desde a sua criação até 2015 (FELDFEBER et al., 2018). A título de exemplo, o *Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”*, implementado em 2012, buscou materializar o direito à formação permanente, gratuita, universal e continuada de todos os docentes da Argentina. Foi uma resposta do Estado a uma reivindicação histórica da classe. Todavia, o programa *Nuestra Escuela* foi objeto de uma profunda reorientação a partir da mudança de governo em 2015. Essa reorientação compreende o avanço do setor privado através da terceirização da formação docente, até então a cargo principalmente do setor público. Ademais, a parte do orçamento do Ministério de Educação e Desportos destinada ao INFD caiu durante os primeiros anos do governo Macri, tanto em termos percentuais quanto em termos absolutos (FELDFEBER et al., 2018). Reduzir o orçamento do sistema de formação docente do país

torna difícil sustentar a variedade de funções que este assumiu há bastante tempo, funções estas que vão muito além da simples graduação, estendendo-se à pós-graduação, ao acompanhamento das primeiras experiências dos docentes e à preparação para o exercício de outras funções no interior do sistema educacional.

O processo de terceirização representado pela mudança de orientação nos rumos do programa *Nuestra Escuela* apresenta dois aspectos centrais. Por um lado, o Estado deixa aberta à iniciativa privada a possibilidade de oferecer propostas de capacitação profissional com perspectivas meritocráticas que reforçam a concepção da educação como um serviço. Essas perspectivas nem sempre se inscrevem no campo dos direitos, e fomentam a formação como instância individual. Por outro lado, na perspectiva privada, são os próprios trabalhadores da educação os responsáveis por financiar a sua formação, o que impacta na sua remuneração, além de acarretar precarização laboral, uma vez que as jornadas de formação/capacitação costumam ocorrer fora do horário normal de trabalho.

Na Argentina, a formação docente pode ser inicial ou continuada, de nível de graduação ou pós-graduação, e pode ser desenvolvida nos *Institutos Superiores de Formación Docente* (ISFD) ou em universidades, ou ainda em outro tipo de instituições, como sindicatos e fundações, no caso da formação continuada. Os ISFDs geralmente concentram a formação dos docentes do nível inicial e para as diferentes modalidades aludidas no início deste capítulo (como educação rural, educação especial, etc). Já a formação dos docentes dos níveis secundário e superior se divide entre os ISFD e as universidades. Segundo dados da *Campaña Argentina por el Derecho a la Educación* (CADE), quatro quintos dos estudantes de formação docente na Argentina são alunos de ISFDs e um quinto desenvolvem sua formação em universidades (CADE, 2018 apud FELDFEBER et al., 2018).

As instituições que foram mais prejudicadas na reformatação das políticas de formação docente, a partir da chegada ao poder da aliança *Cambiamos*, foram os sindicatos, as universidades e os institutos de formação, que passaram a ser impedidos de oferecer cursos de capacitação. A Mesa Técnica de Formação Docente, estabelecida no marco da Paritária Nacional Docente, foi desativada de maneira unilateral pelo governo Macri, impedindo a reflexão coletiva e solapando a atuação dos sindicatos.

As políticas públicas do governo Macri para a formação docente estiveram orientadas, como no menemismo, pelos princípios da NGP, no âmbito da qual começou a ser divulgada uma concepção da gestão escolar centrada na liderança. Como se se tratasse de um gestor de empresa privada, o diretor de escola contaria, nessa perspectiva, com maior autonomia para administrar os recursos públicos, conseguir financiamento externo, avaliar o rendimento do pessoal e promover projetos institucionais diversos (FELDFEBER et al., 2018).

Um exemplo claro desse paradigma é o programa *Directores: Líderes en Acción* (DLA). Levado a cabo desde 2010 pela Escola de Educação da Universidade de San Andrés (privada), o DLA propõe que os diretores fortaleçam seu papel pedagógico para que possam melhor orientar suas equipes docentes, inspirem os membros da comunidade educacional para que cada um se reconheça como ator fundamental de uma equipe de trabalho, estabeleçam altas expectativas a respeito da aprendizagem dos alunos, entre outros objetivos (UNIVERSIDAD..., [S. d.]). Ao longo dos muitos anos de existência do programa, se encontraram entre os seus patrocinadores sujeitos estatais, como os governos da CABA e da província de Buenos Aires, e sujeitos privados, como *Deutsche Bank*, *Organización Román*, *Fundación por Pilar*, *CIPPEC*, *Dibujá una Sonrisa* e o projeto *Educar 2050* (FELDFEBER et al., 2018). Na província de Córdoba, a fundação *Córdoba Mejora* propôs um programa análogo: o *Programa de Formación para Líderes Educativos*.

O empreendedorismo constitui um modo particular de apropriação dos princípios do gerencialismo na educação. A inclusão do empreendedorismo entre os conteúdos da educação pública se traduz em uma tendência privatizadora da e na educação, integrando a agenda neoliberal. Coan (2011, apud SANTOS, 2017, p. 75) explicita da seguinte forma a funcionalidade do modelo gerencial para a disseminação da ideologia neoliberal:

Pode-se dizer que os mestres da administração tentam inculcar, em toda sociedade, uma espécie de indústria da administração que consiste na divulgação e implementação dos valores, símbolos, linguagens e crenças do mundo dos negócios, nesse caso, também, para o campo educacional, sendo que a essência desse projeto é o de impor a supremacia dos interesses econômicos de grupos particulares sobre os interesses do conjunto da população [...].

Assim, Santos (2017, p. 76) pontua que

o empreendedorismo representa uma estratégia de legitimação para os sujeitos hegemônicos do capitalismo contemporâneo; suas manobras ideológicas consistem em deslocar as reais contradições da sociedade, afirmando que o antagonismo entre capital e trabalho desapareceu e que, nesta nova realidade, o conhecimento é fator de ascensão econômica e social, cabendo aos governos incorporar a lógica do mundo dos negócios e incentivar os sujeitos empreendedores.

Feldfeber et al. (2018) assinalam que, na Argentina, as políticas públicas de formação docente incorporam o estímulo ao empreendedorismo no âmbito de projetos associados à lógica do mercado seguindo recomendações de organismos internacionais de crédito. Além disso, percebe-se que sobre o discurso que desqualifica o trabalho docente se assenta outro, paradoxal, que por um lado insiste na necessidade de profissionalização dos docentes e, por outro, convoca como modelos

dessa profissionalização figuras que não fazem parte do campo pedagógico, como CEOs e empreendedores de sucesso. Os autores afirmam que

garantir a educação superior como direito, e a formação permanente dos e das docentes como dimensão constitutiva do trabalho docente, supõe uma construção democrática que necessariamente entra em confronto com as tendências privatizadoras que se desdobra[m] no campo da educação argentina (FELDFEBER et al., 2018, p. 76, tradução nossa).

A vinculação da educação com o ambiente corporativo das empresas privadas e seu léxico de liderança e empreendedorismo é um claro intento do mercado de cooptá-la para o projeto hegemônico do capital. E, conforme discutimos no capítulo 2 deste trabalho, trata-se de um projeto societário antagônico a uma concepção de educação democrática, entendida como a materialização de direitos e igualdade social, com efetiva participação da sociedade na elaboração das políticas. Desta forma, a promoção da ideologia da liderança e do empreendedorismo no âmbito da prática docente constitui uma forma de privatização na educação.

#### 4.4 O CASO DOS TESTES PADRONIZADOS

Conforme Feldfeber et al. (2018), a subordinação das políticas públicas ao resultado de avaliações padronizadas, dentre as quais se destaca o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment*, PISA), coordenado pela OCDE e realizado desde o ano 2000, ainda que não seja uma forma de privatização *per se*, pode ser apontada como uma justificativa para a privatização da/na educação argentina. Baixos resultados obtidos nessas provas são utilizados por organismos internacionais como a própria OCDE, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e até mesmo *think tanks* empresariais para culpabilizar o setor docente e propor suas próprias políticas para a educação pública e processos formativos, balizados pelo gerencialismo (FELDFEBER et al., 2018).

Conforme aponta Afonso (2012), os testes padronizados, quando utilizados para justificar formas hierárquico-burocráticas ou tecnocráticas e gerencialistas de *accountability*, podem dar origem a efeitos espúrios e consequências não desejáveis, sendo que, ao contrário do que se anuncia, paradoxalmente a verdadeira vítima da obsessão por testes padronizados é a qualidade do ensino. Para ele, os testes padronizados suscitam explicações privadas para superar *deficits* da educação pública, além da segmentação das escolas e a responsabilização destas, de seus gestores e docentes. O autor ainda conecta essa ideia de *accountability* aos princípios e técnicas da NGP,

porquanto se assenta “em formas de avaliação desconexas e contraditórias, e numa prestação de contas condicionada pela indução de lógicas de *quase-mercado educacional*”, sendo assim

altamente problemático pensar o *pilar da responsabilização*, com valores e princípios democráticos, quando não há sequer [...] um rumo claramente definido sobre o que deveriam ser (e com que recursos públicos deveriam contar) as políticas concretas para a *melhoria* das escolas, *melhoria* da ação profissional dos educadores e professores e *melhoria* dos resultados dos alunos (AFONSO, 2012, p. 476-477, grifos do autor).

A avaliação se mostra geralmente como uma panaceia ou como o caminho para se atingir a “qualidade” na educação. Nesse contexto, ela ocupa muitas vezes uma posição central nas políticas educacionais, sendo que os testes padronizados são a principal estratégia empregada para essa suposta medição da qualidade, sobretudo em governos como o da aliança *Cambemos*. Os resultados dos testes padronizados acabam justificando as transformações educacionais que introduzem uma perspectiva meritocrática, mercantilista e privatizadora. Fazer uso de ferramentas quantitativas de *accountability*, longe de constituir uma solução para a educação (como a experiência internacional demonstra), reduzem a avaliação a um sistema de controle com o objetivo de culpabilizar a classe docente, divulgando *rankings* do desempenho das escolas e propiciando a comparação entre elas, justificando os ajustes orçamentários e a precarização do trabalho docente. Dessa forma, escancaram-se as portas da educação pública à privatização (parâmetro de qualidade, segundo a ideologia do Gerencialismo), atendendo aos interesses das empresas que pretendem lucrar com o negócio da educação e ao projeto societário da classe burguesa, que pretende minar o potencial democrático da educação.

Tal foi a orientação das políticas de avaliação da educação argentina na década de 1990, caracterizadas por uma abordagem tecnocrática, de corte neoliberal, que busca vincular a educação à formação de “capital humano”. Segundo Feldfeber et al. (2018, p. 78, tradução nossa), “a lógica que primava era a do controle do gasto e a racionalização, de acordo com os requerimentos dos organismos internacionais de crédito”.

A prova do PISA, na Argentina, vem sendo aplicada desde o início do programa, no ano 2000, cedendo a pressões do Banco Mundial, da Organização Mundial do Comércio (OMC) e da OCDE<sup>15</sup>. Outros países da América Latina, seguindo as mesmas recomendações, também aderiram ao exame, e, assim como na Argentina, os resultados serviram para a culpabilização e a estigmatização do trabalho docente. Cassasus (2017 apud Feldfeber et al., 2018) e Darling-Hammond (2001, *ibid.*) salientam que os testes padronizados trazem como consequência “a redução dos conteúdos a ensinar, a fragmentação e a simplificação do conhecimento e o abandono de formas

<sup>15</sup> A prova é aplicada a cada 3 anos, e só não foi realizada na Argentina em 2003, já que, devido aos efeitos da crise econômica de 2001, o país não pagou as taxas requeridas para a aplicação do exame.

de ensino baseadas no desenvolvimento de capacidades que permitem operar com o pensamento de maneira complexa”.

Com relação à aplicação do exame, a OCDE indica a tradicional empresa Pearson (um dos sujeitos privados mais relevantes a nível mundial, interessados em vender produtos e serviços no “mercado” da educação) para o desenvolvimento dos marcos, bem como para a redação, a correção e o desenvolvimento de uma plataforma digital para a sua aplicação, caso em que os governos devem pagar um taxa extra. Em 2018, quatro jurisdições argentinas pagaram 43 mil euros adicionais para ter acesso a esse serviço extra, segundo Feldfeber et al. (2018). Os autores salientam ainda que o “gestor de interesses” da Pearson na América Latina, Gabriel Sánchez Zinny, tem vínculos com a coalizão *Cambiamos* e com diversos aparelhos privados de hegemonia, tendo sido nomeado Diretor Geral de Cultura e Educação da província de Buenos Aires em julho de 2017, evidenciando um flagrante conflito de interesses. Esteban Bullrich, primeiro ministro de educação de Mauricio Macri, negociou com a OCDE para que os resultados da prova do PISA de 2015 (que apresentavam melhora em relação aos resultados de 2012) não fossem divulgados (ESCALADA, 2016).

Considerando a história recente da avaliação da educação argentina, pode-se afirmar que a sanção da LEN/2006 permitiu que a avaliação da educação começasse a cobrar um sentido diferente. No marco das políticas educativas daquele período, começou a ser concebida como apenas mais um instrumento dentre muitos outros para a obtenção de informações que pudessem orientar as políticas públicas, impedindo sua utilização como mero mecanismo de controle e concessão de prêmios e castigos. A LEN/2006 considera que os testes padronizados medem tão somente um aspecto reduzido da aprendizagem, que é apenas um dos muitos componentes a ser levado em consideração na medição da qualidade da educação (dentre os quais se encontram as características das instituições, as propostas curriculares, os recursos disponíveis, as condições de trabalho, as estratégias didáticas, etc). Não obstante, a importância dos testes padronizados permaneceu, na Argentina, como tida em alta conta junto à opinião pública e na imprensa hegemônica, “que habitualmente faz uso desta informação [os índices das provas] para difamar a educação pública e em detrimento das e dos trabalhadores da educação” (FELDFEBER et al., 2018, p. 81, tradução nossa). A experiência internacional e da própria Argentina evidencia ainda que o uso desse tipo de políticas de avaliação acaba acarretando na segmentação do sistema educacional, aumentando o desnível entre as escolas supostamente “boas” e aquelas supostamente “ruins”, além de incentivar o abandono da escola por parte daqueles alunos com baixo rendimento ou que apresentam um quadro de múltipla repetência, limitando a efetivação do direito à educação dos setores menos favorecidos (FELDFEBER et al., 2018, p. 89-90).

Em 12 de fevereiro de 2016 foi assinada pelo ministro de educação da Nação e pelos ministros das jurisdições a Declaração de Purmamarca, documento que estabeleceu os novos pilares da política educacional (então denominada *Revolución Educativa*), entre os quais, seguindo as recomendações do Banco Mundial, se propôs a criação do *Instituto de Evaluación de Calidad y Equidad Educativa* (IECEE), que elevou os testes padronizados a um patamar de importância semelhante àquele anterior à LEN/2006. Além disso, antes do governo Macri, a instituição nacional a cargo da avaliação da educação era o *Departamento de Evaluación*, subordinado à *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa* (DiNIECE); em dezembro de 2015, o órgão é elevado à categoria de secretaria (*Secretaría de Evaluación Educativa*). No âmbito dessa secretaria, o governo da Nação propõe em 2016 o *Aprender*, dispositivo de avaliação padronizada que abarca os níveis inicial e secundário e que substituiu as provas *ONE*.

Em relação ao exame que veio a substituir, a prova *Aprender* resumiu-se a questões fechadas com múltipla escolha de alternativas, além de haver reduzido os conteúdos às áreas de Língua e Matemática, excluindo Ciências Sociais e Ciências Naturais. Percebe-se aqui a inspiração nos exames do PISA e a obediência às recomendações de organismos internacionais a respeito do foco que os países emergentes devem manter nos seus respectivos sistemas de ensino nas áreas referidas. Tal iniciativa parece traçar uma vocação para os países latinoamericanos no âmbito da divisão internacional do trabalho: de bolsões de mão de obra barata e com baixa qualificação. Some-se a isso o fato de que uma prova nesses moldes nunca poderá avaliar o currículo como um todo, uma vez que seu conteúdo representa apenas um recorte deste, e que suas questões fechadas informam apenas se os alunos conseguem ou não reconhecer um resultado como “correto” ou “incorreto”. Larripa (2012 apud FELDFEBER et al., 2018) afirma que os resultados de testes padronizados de grande escala servem mais para tomar decisões macro do que para produzir mudanças nas instituições educacionais.

Feldfeber et al. (2018, p. 83, tradução nossa) criticam o dispositivo de avaliação *Aprender*, afirmando que

Se pede [aos professores] que participem de uma avaliação externa sem havê-los convocado previamente para discutir como se concebeu o processo de avaliação, seus objetivos e propósitos; [...] paradoxalmente, são os mesmo docentes e diretores os que, por seu turno, são culpabilizados pelos resultados que se desprendem do dispositivo: “os alunos não sabem e os docentes são os responsáveis”.

Os resultados da primeira edição das provas *Aprender* foram amplamente divulgados por Mauricio Macri por meio de uma coletiva de imprensa, em um momento em que a categoria docente argentina se encontrava em plena luta por melhorias na educação e nas condições de

trabalho. Seu discurso focou no desprestígio da escola pública de gestão estatal e seus trabalhadores, ao passo que favoreceu as escolas privadas (FELDFEBER et al., 2018). O dispositivo de avaliação *Aprender* sofreu forte resistência por parte da comunidade educacional, tendo sido duramente combatido pelos sindicatos docentes, alvos de uma política confrontativa por parte do governo nacional, sendo imputados como responsáveis pelos males da educação argentina (RODRÍGUEZ; VIOR, 2020, p. 7). Como consequência da luta dos sindicatos, os índices de abstenção da prova *Aprender* foram os mais altos da história dos testes padronizados na Argentina, o que comprometeu ainda mais a confiabilidade dos dados que puderam ser extraídos a partir do desempenho dos estudantes. Tal fato não impediu que a mídia hegemônica fizesse coro às críticas do presidente ao divulgar os resultados das provas.

Malgrado as críticas dos especialistas em relação aos limites das provas *Aprender*, a partir dos resultados da primeira edição o governo nacional elaborou um projeto de lei denominado *Plan Maestr@*, que estabelecia um plano decenal para o período 2016-2026 com 108 metas, 11 das quais consideradas prioritárias (ARGENTINA, 2017). Feldfeber et al. (2018) advertem que o plano abria as portas para a demissão, precarização e flexibilização laboral dos docentes, além de guardar estreita relação com o documento *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, elaborado por economistas do Banco Mundial em 2014.

A contraparte das provas *Aprender* são as provas *Enseñar*: enquanto aquelas se destinam aos alunos, estas se destinam aos novos professores, isto é, aos estudantes do último ano dos cursos de formação docente, que estejam realizando estágios. O dispositivo de avaliação *Enseñar* se propõe como uma avaliação diagnóstica que deixa em aberto a possibilidade de vincular o salário dos docentes ao seu desempenho nas provas. Semelhante aos exames de credenciamento de profissionais liberais tais como advogados e médicos, a prova *Enseñar* pode ser entendida como uma espécie de exame de admissão na carreira docente, nas palavras de Feldfeber et al. (2018, p. 86, tradução nossa)

um mero dispositivo de controle que não respeita nem considera todo o processo de ensino e aprendizagem levado a cabo durante quatro anos nas respectivas e diversas trajetórias estudiantis.

O dispositivo de avaliação *Enseñar* prevê a entrega de um diploma de reconhecimento aos participantes. No entanto, na Argentina não há a previsão legal de um exame de admissão para o exercício da docência, o que nos leva a questionar qual a função do diploma. Quando consideradas as características da política educacional das administrações de corte neoliberal/gerencial, como é o



caso do governo Macri, nas quais a meritocracia encontra guarida como método de “premiação aos bons docentes”, é lícito questionar a validade de tais distinções.

Tanto o *Aprender* como o *Enseñar*, enquanto dispositivos de avaliação, são

a expressão de um projeto político que necessita reformar o sistema educacional para que este esteja em sintonia com a política de ajuste que leva à deterioração da educação pública em todos os seus níveis mediante o desfinanciamento, o desmantelamento de programas, a subexecução orçamentária e a implementação de reformas educacionais que atacam o trabalho docente, excluem do currículo conteúdos críticos e impõem formas de avaliação baseadas no desempenho e no rendimento (FELDFEBER et al., 2018, p. 86, tradução nossa).

A prova *Enseñar*, desta forma, desponta como um dispositivo de “enfrentamento” à classe profissional docente por parte da administração nacional no período estudado. A partir da mobilização, os profissionais da educação são capazes de pressionar os governos por melhorias em suas condições de trabalho, além de chamar a atenção da sociedade como um todo para problemas relativos ao financiamento da educação e às políticas educacionais em geral, com a possibilidade inclusive de colocar freio em reformas e ímpetus de privatização da/na educação. Assim, o superdimensionamento dos dispositivos de avaliação externos pode ser entendido como uma estratégia da administração *Cambemos* para desmobilizar a classe profissional docente e culpabilizá-la junto à opinião pública por eventuais índices negativos. Para se ter uma ideia desta estratégia, em 2017, em pronunciamento no qual comentava os resultados da prova *Aprender*, Mauricio Macri afirmou que haveria uma terrível desigualdade entre os que podem ir a uma escola privada e o que têm que “cair” na pública (AGENCIA PACO URONDO, 2017), termo que demonstra seu desprezo e sua ideia preconcebida do público como parâmetro de falta de qualidade.

A incidência do setor privado no negócio da educação também se dá através da venda de plataformas digitais de educação. No processo de aquisição dessas plataformas por parte do setor público, as empresas privadas lucram com o oferecimento do serviço de elaboração do próprio conteúdo da educação, de capacitação de professores e gestores para a utilização da plataforma, além da conformação de uma “indústria dos exames” (FELDFEBER et al., 2018, p. 87), focada na preparação para os testes padronizados. No contexto da pandemia de Covid-19, em que as aulas presenciais foram suspensas como medida emergencial de contenção do vírus, a utilização dessas plataformas adquire um novo sentido. Se por um lado o momento exigia que se encontrasse alternativas do ponto de vista pedagógico que permitissem a manutenção de um vínculo entre alunos e escola e a consecução das aulas, ainda que à distância, por outro lado aquele momento também constituiu uma oportunidade para o setor privado de aumentar sua lucratividade no “negócio da educação” e sua ingerência na educação pública. Some-se a isso a pertinente discussão

acerca das possibilidades de democratização do acesso à educação à distância no contexto da pandemia: sabe-se que nem todos os alunos de escolas públicas tinham então condições materiais (em termos de equipamento e conectividade) de manter o vínculo com a escola e acompanhar as atividades pedagógicas, além da questão do enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, muito mais desafiadoras quando abordadas à distância. Nesse sentido, é importante destacar a relevância do programa *Conectar Igualdad*, implementado por Cristina Fernández de Kirchner em 2010, descontinuado por Mauricio Macri em 2018 e retomado por Alberto Fernández em 2020: a ideia de *um computador por aluno* permitiu que os estudantes estivessem minimamente equipados para a realização de atividades pedagógicas remotas.

Após a caracterização do sistema educacional argentino e a análise da relação público-privado no governo Macri, no próximo capítulo, o quinto e último desta dissertação, faremos as considerações finais, as observações que propomos à guisa de conclusão deste estudo, advindas das discussões e da análise dos dados levantados durante a pesquisa e expostos até aqui.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as informações que pudemos levantar por meio da pesquisa da qual resultou esta dissertação, nos é possível propor as observações a seguir, a título de considerações finais. A Argentina é uma nação que possui um longo histórico de um sistema educacional público sob responsabilidade do Estado (desde a Constituição de 1853). Embora este sistema tenha sido desde a sua gênese objeto de disputa entre duas concepções diferentes, uma orientada para a sua universalização e outra orientada a uma “educação para as elites”, certamente contribuiu para o estabelecimento do papel do Estado como garantidor da educação pública nacional. Essa longa tradição de um sistema público de educação (gratuita, laica e obrigatória desde a Lei 1420/1884) permitiu que amadurecessem no debate educacional argentino muito antes do que no Brasil discussões em torno da relação entre educação, política e sociedade. O embate entre uma concepção de educação mais progressista e outra mais conservadora é observado, conforme aponta Puiggrós (1996), desde os levantes dos *radicales* (última década do século XIX), será revisitado ao longo de todo o século XX e na terceira década do século XXI ainda não pode ser considerado uma questão superada.

Puiggrós (1996) e Rodríguez e Vior (2020) assinalam a sanção da Lei 13.047/1947, no primeiro mandato de Juan Domingo Perón, como um marco importante para a relação público-privado na educação argentina. Esta legislação estabelece o sistema de subsídios estatais às escolas privadas (escolas de gestão privada a partir da LFE/1993) que continua em vigor até os dias atuais. Com as reformas neoliberais, a partir da década de 1990 (menemismo), o sistema de subsídios pagos ao setor privado se ajusta à perfeição aos preceitos da NGP, uma vez que redefine o papel do Estado, que passa de ser garantidor absoluto da educação pública, universal, laica e gratuita para a condição de transferidor de recursos públicos às escolas privadas (que passam a ser consideradas, a partir da LFE/1993, também “escolas públicas”), de maneira que a iniciativa privada passa a adquirir mais e mais relevo como definidora do conteúdo da educação. A transferência de recursos públicos ao setor privado por meio dos subsídios foi uma das formas de materialização do privado observadas no período estudado (2015-2019), sendo que, conforme apontam Feldfeber et al. (2018), a distribuição desses recursos não obedece a critérios claros, se dando de maneira desigual na comparação entre as diferentes jurisdições e conforme o perfil socioeconômico do público atendido pelas escolas subsidiadas.

Entretanto, conforme os dados que pudemos levantar, o fortalecimento do privado na gestão Macri não se deu no sentido de um incremento no número de matrículas em escolas de gestão privada; a distribuição dos percentuais de matrícula em escolas de gestão privada e escolas de

gestão pública permaneceu em patamares semelhantes de 2015 a 2019. Outras formas de privatização puderam ser observadas, no entanto, durante o período, que dão conta de uma presença crescente de sujeitos privados no interior da educação pública. Dando continuidade a transformações já assinaladas no seu período como chefe de governo da CABA, Mauricio Macri cria no início de seu mandato como presidente da nação um Ministério de modernização. Essa iniciativa visa a implantar a lógica da administração de empresas privadas na administração pública, partindo de um diagnóstico de crise do Estado e do pressuposto neoliberal de que a gestão privada constitui um parâmetro de qualidade. Assim, são favorecidos na administração *Cambiemos* os métodos da NGP. No Ministério de educação, por exemplo, tais preceitos se traduzem na nomeação de Esteban Bullrich, um gestor sem formação na área, e na indicação da privatização como solução para uma suposta crise da educação pública.

Com relação à presença de sujeitos privados no interior do Estado (Ministério de Educação e órgãos a ele subordinados) e de sujeitos privados coletivos como definidores das políticas públicas de educação, o governo Macri pode ser considerado um período em que essa presença se intensificou. É necessário salientar que a administração Macri não representa absolutamente um ponto de inflexão relativo à presença desses sujeitos no interior do Estado; não há um antes e um depois. A disputa entre público e privado pelo orçamento e pelos conteúdos da educação pública, conforme pudemos observar ao recuperar a historicidade do objeto da pesquisa, é uma constante ao longo de décadas da história da educação argentina. Neste sentido, a presença de sujeitos privados no governo Macri não configura uma novidade, assim como não acaba com o fim do seu mandato. Mas destacamos como se intensifica no período estudado (2015-2019) a capilaridade desses sujeitos privados em termos de sua presença em postos chave e sua capacidade de influência na política educacional.

Durante a administração *Cambiemos* esses sujeitos atuaram no sentido da promoção dos valores de liderança e empreendedorismo, oriundos da administração privada, como conteúdo da educação pública (caso dos projetos *Educar 2050* e *Enseñá por Argentina*, por exemplo), do levantamento de dados sobre o sistema educacional, substituindo o protagonismo dos órgãos estatais responsáveis por essa área (caso do observatório *Argentinos por la Educación*, por exemplo) ou da promoção de práticas meritocráticas (Fundação *Varkey*).

A administração *Cambiemos* também agudizou as práticas de *accountability*, entendida conforme Afonso (2012), superdimensionando os resultados das avaliações externas para justificar seu diagnóstico de crise da educação pública de gestão estatal. As avaliações externas, dentre as quais se destaca a prova do PISA, passaram a assumir uma posição central como estratégia de aferição da qualidade da educação. Na prática, os resultados dessas avaliações acabam servindo

para justificar a precarização do trabalho docente e os cortes orçamentários na educação pública, ao culpabilizar professores e gestores pelos índices aquém do esperado.

No período analisado observou-se também uma diminuição gradativa do gasto público em termos da sua relação com o PIB do país. Após um período de recomposição deste indicador, no marco da promulgação da LFE/2005 e da LEN/2006, que elevaram o gasto público ao patamar de 6% do PIB (incremento que se efetivou, embora haja controvérsias quanto ao cumprimento do percentual a partir de 2011<sup>16</sup>), ao fim do período da administração *Cambemos* ele foi reduzido a 4,8% do PIB (CLAUS; BUCCIARELLI, 2020, p. 35). Desde a ascensão de Macri ao poder, em 2015, os percentuais de gasto público em educação na comparação com o PIB do país foram reduzindo gradativamente, ao sabor de sua política de ajuste. Acompanhando a diminuição do gasto público, durante o período da administração Macri também houve cortes orçamentários em programas de educação e o desmonte da política de reposição salarial para os docentes.

Os dados levantados por esta pesquisa também apontam para uma incidência maior do setor privado (em termos de percentual de matrículas) em jurisdições mais densamente povoadas e urbanizadas, que possuem portanto um maior potencial de lucratividade, e na modalidade regular de ensino. Aquelas regiões rurais, mais distantes dos grandes centros urbanos, portanto mais pobres da Argentina, bem como a modalidade de ensino de jovens e adultos são preteridas pela privatização. Tal dado reforça a importância do papel do Estado como garantidor do direito à educação e agente essencial da democracia, “entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” (PERONI, 2018a).

Outra forma de privatização observada como recorrente no período estudado foi a presença de sujeitos privados na formação dos docentes das escolas públicas argentinas. Essa forma de privatização se dá no âmbito da promoção, por parte da administração *Cambemos*, de valores e medidas gerenciais, atendendo aos princípios da NGP. A pedagogia da liderança e do empreendedorismo, parte do arcabouço ideológico neoliberal, também figura nos conteúdos da formação docente neste período. Estes conteúdos alinhados com os interesses do mercado interpelam os docentes não como uma coletividade, mas enquanto indivíduos, representando assim o intento de promoção de um projeto societário avesso à democratização.

Com a mudança de governo, em 2015, a principal política voltada à formação docente em âmbito nacional, o programa *Nuestra Escuela*, sofre uma aguda reorientação, permitindo que se terceirize um função que até então era responsabilidade primordial do Estado. A contraparte dessa medida foi o impedimento dos sindicatos, universidades e institutos de formação docente de oferecer cursos de formação continuada, como havia sido praxe antes de 2015, seguindo o

---

16 cf. p. 44-46.

estabelecido na LEN/2006. Por outro lado, o principal órgão encarregado das políticas de formação docente, o INFD, sofre redução do seu orçamento (FELDFEBER et al., 2018).

No primeiro capítulo desta dissertação, onde definimos seus objetivos e estabelecemos suas justificativas, afirmamos que o aprofundamento dos aspectos da relação público-privado no âmbito da administração Macri poderia contribuir para um melhor entendimento do processo de fortalecimento do privado na região latino-americana de forma mais ampla. Ainda que tenhamos que salientar que o tema não se esgota com estas considerações finais, havendo pois espaço para o aprofundamento da pesquisa em outra ocasião, em nível de doutorado, por exemplo, no momento em que encerramos esta etapa podemos tecer algumas considerações a respeito do cenário latino-americano. Ademais, precisamos levar em consideração o fato de que realizamos esta pesquisa a partir de um país vizinho à Argentina, o Brasil, e que precisamos nos apropriar, para efetuar nossa análise, do contexto social, histórico e político daquele país, com todas as suas particularidades, e sempre e inevitavelmente com um olhar comparativo das realidades brasileira e argentina, mesmo que dentre os objetivos e pressupostos teórico-metodológicos do trabalho não se encontrasse a perspectiva da educação comparada.

A volta da direita ao poder na Argentina é viabilizada pela eleição de Mauricio Macri, da aliança *Cambiamos*, em 2015, e essa volta se insere em um quadro regional em que a direita latino-americana consegue tensionar as relações de poder em diversos países. O esgotamento do modelo agroexportador trouxe consequências econômicas para toda a América Latina, o que afetou a capacidade das esquerdas que governaram muitas nações na primeira década do Século XXI de arregimentar suas bases e disputar a hegemonia no decênio seguinte. Dessa forma, podemos citar como exemplos desse tensionamento o golpe contra Dilma Rousseff em 2016 e a subsequente eleição de Jair Bolsonaro dois anos depois, no Brasil; a eleição de Sebastián Piñera no Chile em 2017; a tentativa de golpe de Estado após as eleições na Bolívia em 2019; a eleição de Luis Lacalle Pou no Uruguai em 2019, interrompendo um ciclo de 14 anos de governo do *Frente Amplio*; a crise institucional na Venezuela em 2019, que implicou no questionamento da legitimidade do mandato do presidente Nicolás Maduro.

Estando esta pesquisa, conforme aludido no primeiro capítulo, inserida no contexto de uma pesquisa mais ampla sobre a relação público-privado na América Latina levada a cabo pelo GPRPPE, muitas foram as oportunidades que tivemos de dialogar com outros pesquisadores integrantes do grupo a respeito das implicações da disputa por hegemonia nos diversos países da região. Em comum, todos os países possuem um longo histórico da relação público-privado, sendo já consabida a presença de sujeitos privados disputando consenso extra ou intra sistemas educacionais. Além do mais, na análise das redes que são constituídas por esses sujeitos, ficam

evidentes seus vínculos com a nova direita latino-americana, seja pelo viés da retórica neoliberal de cunho gerencialista que abarca fundações empresariais e *think tanks* que disputam hegemonia, seja pelo viés neoconservador ou neofascista, em que as relações com organizações de cunho católico ou neopentecostal tornam-se notórias.

No âmbito dessas relações, a partir do tensionamento político ocasionado pela ascensão dessa nova direita ao poder, quer se dê pela via das eleições, quer se dê através de golpes de Estado, esses sujeitos privados aumentam sua capilaridade junto aos governos e ministérios de educação, sendo capazes de exercer influência na definição das políticas. Assim, a retórica gerencialista e a promoção da ideologia do empreendedorismo e da liderança encontram guarida no discurso educacional, seja no conteúdo da educação, seja nas políticas de formação docente. Da mesma forma, o discurso de culpabilização da classe docente e o diagnóstico de crise da educação pública são fomentados por esses sujeitos, o que cria um contexto desfavorável para as condições de trabalho dos docentes e para o financiamento da educação pública, e favorável às soluções privadas, supostamente amparadas na *expertise* da administração empresarial, parâmetro de qualidade para os sujeitos privados. Aqueles sujeitos vinculados ao neoconservadorismo e ao neofascismo disputam ainda, com renovada intensidade nos países em que a nova direita ascende ao poder, uma vez que muitas vezes esses sujeitos ocupam postos chave nesses governos, o conteúdo da educação pública, por vezes ocasionando retrocessos em termos de direitos, com implicações para a democratização da educação.

Assim como verificamos que a privatização na educação avançou na Argentina durante o período Macri, nos demais países da América Latina em que houve um tensionamento semelhante no sentido da disputa pela hegemonia, o privado também avançou. Tal constatação reforça a necessidade de aprofundamento da análise da relação público-privado nesse contexto, para além dos limites de um país ou de um governo, de forma coordenada entre pesquisadores de diferentes países. Reforça também a necessidade de articulação entre os setores populares em todos os países, sindicatos de trabalhadores, movimentos sociais, entidades representativas da classe docente, movimento estudantil, em suma toda a parcela da sociedade latino-americana que pugna por um ideal de educação democrática, por uma democracia materializada em direitos construídos coletivamente na autocrítica da prática social, a fim de organizar a resistência aos avanços da educação privada, desvinculada da democracia porquanto vinculada ao mercado, aos ajustes tecnocráticos dos neoliberais e aos retrocessos representados pelo neoconservadorismo e pelo neofascismo.

## 6 REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 471–484, abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- AGENCIA PACO URONDO. **La desafortunada frase de Macri**: habló de "caer en la educación pública". [S. l.]. 21 mar. 2017. Disponível em: <https://www.agenciapacourondo.com.ar/sociedad/la-desafortunada-frase-de-macri-hablo-de-caer-en-la-educacion-publica>. Acesso em: 3 abr. 2023.
- ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional**. Buenos Aires: 14 dez. 2006. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2021.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Anuarios estadísticos**. [S. d.]. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>. Acesso em: 5 jan. 2022.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación Educativa. **Gasto en Educación por nivel y por objeto**. [S. d.]a. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/documentacion/gasto-en-educacion-por-nivel-y-por-objeto>. Acesso em: 5 jan. 2022.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Premiados Maestros Argentinos**. [S. d.]b. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/maestros-argentinos/premiados>. Acesso em: 6 jan. 2022.
- ARGENTINA. **Plan Maestr@**. [S. l.], 31 maio 2017. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/plan-maestr>. Acesso em: 6 jan. 2022.
- BALL, Stephen J.. New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. **Political Studies**, [S.L.], v. 56, n. 4, pp. 747-765, dez. 2008.



BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. **Privatización encubierta en la educación pública**. Relatório. Apresentado no V Congresso Mundial de la Internacional de Educación 2008. Bruxelas: Internacional de la Educación, 2008.

BOTTINELLI, Leandro. ¿Por qué crece la educación privada? La educación en debate. **El Dipló**, n. 166, Buenos Aires, 2013. Disponível em: <http://observatorio.unipe.edu.ar/attachments/article/12/Por-que-crece-la-educacion-privada-UNIPE-12.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2021.

BRASIL. Governo do Brasil. **Educação Básica teve 47,3 milhões de matrículas em 2020**. [S. l.], 29 jan. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/01/educacao-basica-teve-47-3-milhoes-de-matriculas-em-2020>. Acesso em: 5 jan. 2022.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. **Brasil e Argentina: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação**. Brasília: Senado Federal, Consultoria Legislativa, 2007. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70482>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CLADE - Campanha Latinoamericana por el Derecho a la Educación. **El lucro en la legislación sobre educación en América Latina y el Caribe**. Abr. 2021. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CLADE\\_Mapeo-Lucro\\_v4.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CLADE_Mapeo-Lucro_v4.pdf). Acesso em: 30 mar. 2023.

CLAUS, Agustín; BUCCIARELLI, María Eugenia. **El financiamiento educativo en Argentina**. El desafío de la equidad bajo un esquema federal. Documento de trabalho, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento – CIPPEC, n. 194, ago. 2020. Disponível em: <https://www.academica.org/agustin.claus/17>. Acesso em: 10 jun. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Never-ending Nightmare: The Neoliberal Assault on Democracy**. Londres: Verso, 2019.

ESCALADA, Mariana. Bullrich: Sarmiento no, negocios sí. **Nuestras Voces**. [S. l.], 8 dez. 2016. Disponível em: <https://www.nuestrasvoces.com.ar/investigaciones/bullrich-sarmiento-no-negocios/>. Acesso em: 6 jan. 2022.

FELDFEBER, Myriam; GLUZ, Nora. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 32, n. 115, p. 339-356, jun. 2011.

FELDFEBER, Myriam et al. **La privatización educativa en Argentina**. Buenos Aires: CTERA, 2018.

**G25**. Disponível em: <http://www.g-25.org/>. Acesso em: 9 jul. 2021.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do "Bem-Estar Social" ao "novo gerencialismo": mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

CEPAL. Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe. **Objetivos de Gobierno de la Argentina (2015-2019)**. [S. l.], c2022. Disponível em: <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/objetivos-de-gobierno-de-la-argentina-2015-2019>. Acesso em: 9 jan. 2022.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-motodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. **Em Tese**, v. 2, n. 2, ago-dez. 2006.

MOLL NETO, Roberto. **Reaganation**: a nação e o nacionalismo (neo)conservador nos Estados Unidos (1981-1988). Dissertação (mestrado) — Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010. 265 f.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2022.

PAZ, Angelo M. de Andrade *et al.* Implicações da relação público-privado para a democratização da educação na América Latina: Argentina. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação na América Latina**: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil. Relatório de pesquisa. Porto Alegre, 2021. p. 472-484. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2021/12/Relat%C3%B3rio-T%C3%A9cnico-FINAL-2021.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: \_\_\_\_ (Org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: \_\_\_\_; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018a.

PRADO, Gabriela Silva Selau; ROSSI, Alexandre José. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação na Argentina. In: Salão de Iniciação Científica (32. : 2020 set. 14-18 : UFRGS, Porto Alegre, RS). **Resumo publicado em evento**. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/226449>. Acesso em: 2 abr. 2023.

PUELLO SOCARRÁS, José Francisco. **Nueva gramática del neo-liberalismo**: itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008.

PUIGGRÓS, Adriana. **Qué pasó en la educación argentina desde la Conquista hasta el Menemismo**. Buenos Aires: Kapelusz, 1996.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da escola**. Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

RIKOWSKI, Glenn. **Notes on Commodity Forms and the Business Takeover of Schools**. 14 nov. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Glenn-Rikowski/publication/338633924\\_Notes\\_on\\_Commodity\\_Forms\\_and\\_the\\_Business\\_Takeover\\_of\\_Schools/links/5e20bbcfa6fdcc10156f79c0/Notes-on-Commodity-Forms-and-the-Business-Takeover-of-Schools.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Glenn-Rikowski/publication/338633924_Notes_on_Commodity_Forms_and_the_Business_Takeover_of_Schools/links/5e20bbcfa6fdcc10156f79c0/Notes-on-Commodity-Forms-and-the-Business-Takeover-of-Schools.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

RODRÍGUEZ, Laura Roberta; VIOR, Susana E. Lo público y lo privado en la educación Argentina en el marco del proyecto político de la alianza cambiamos (2015-2019): notas críticas sobre una agenda de investigación. **Educar em revista**. Curitiba, v. 36, 2020.

SALVADOR, Evilásio. As consequências das renúncias tributárias no financiamento da seguridade social no Brasil. **Política Social e Desenvolvimento**. Ed. 19. Maio, 2015. Disponível em: <https://plataformapoliticasocial.com.br/as-consequencias-das-renuncias-tributarias-no-financiamento-da-seguridade-social-no-brasil/>. Acesso em: 31 mar. 2023.

STOLBIZER: denuncia por los jardines de infantes. **La Nación**, [S. l.], 25 jun. 2018. Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/politica/stolbizer-denuncia-por-los-jardines-de-infantes-nid2147073/>. Acesso em: 5 jan. 2022.

TEACH FOR ALL. **What we do.** [S. l.], c2022. Disponible em: <https://teachforall.org/what-we-do>. Acceso em: 6 jan. 2022.

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS. Escuela de Educación. **Introducción a Directores: Líderes en Acción.** ¿Por qué Directores y Supervisores? Victoria, [S. d.]. Disponible em: <https://udesa.edu.ar/area-de-extension-escuela-de-educacion/directores-lideres-en-accion>. Acceso em: 6 jan. 2022.

VALES, Laura. Capacitación pública, negocios privados. **Página/12.** Buenos Aires, 29 ago. 2017. Disponible em: <https://www.pagina12.com.ar/59536-capacitacion-publica-negocios-privados>. Acceso em: 6 jan. 2022.

WANSHELLBAUM, Cintia. **El proyecto educativo conservador del gobierno Macri y los vínculos con actores privados.** Mecila: working papers series. N. 47. 2022.