III JORNADA INTERAMERICANA DE DIREITOS FUNDAMENTAIS E I SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM DIREITOS FUNDAMENTAIS | RBPDF

ANAIS III JORNADA INTERAMERICANA DE DIREITOS FUNDAMENTAIS E I SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM DIREITOS FUNDAMENTAIS | RBPDF

COMISSÃO CIENTÍFICA
Profa. Dra. Ana Cândida da Cunha Ferraz (UNIFIEO)
Prof. Dr. Carlos Luiz Strapazzon (UNOESC)
Prof. Dr. Cesar Landa (PUC, Lima – Peru)
Prof. Dr. Cezar Bueno de Lima (PPGDH/PUCPR)
Prof. Dr. Eduardo Biacchi Gomes (UNIBRASIL)
Profa. Dra. Elda Coelho de Azevedo Bussinger (FDV)
Profa. Dra. Gina Vidal Marcílio Pompeu (Unifor)
Prof. Dr. Gonzalo Aguillar (Universidade de Talca - Chile)
Prof. Dr. Ingo Wolfgang Sarlet (PUCRS)
Prof. Dr. Luis Henrique Braga Madalena (ABDCONST)
Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva (UFS)
Profa. Dra. Margareth Anne Leister (UNIFIEO)
Profa. Dra. Mônia Clarissa Hennig Leal (UNISC)
Prof. Dr. Narciso Leandro Xavier Baez (UNOESC)
Prof. Dr. Pedro Paulino Grandez Castro (PUC, Lima – Peru)
Prof. Dr. Rubens Beçak (USP-Ribeirão Preto-SP)
Prof. Dr. Vladimir Oliveira da Silveira (PUCSP)

UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES
ABDCONST | Academia Brasileira de Direito Constitucional, Curitiba, PR
CONPEDI – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito - Brasil
FDV | Faculdade de Direito de Vitória, ES, Brasil
IDP | Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasília, DF, Brasil
PUCP | Universidade Católica do Perú, Lima, Perú
PUCPR | Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil
PUCRS | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil
RBPDF | Rede Brasileira de Pesquisa em Direitos Fundamentais
Rede Interamericana de Pesquisa em Direitos Fundamentais
UEXTERNADO | Universidade Externado, Colômbia
UFMS | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil
UFMT | Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil
UFS |Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE, Brasil
UNIBRASIL-PR |Centro Universitário Autônomo do Brasil, Curitiba, PR, Brasil
UNIFIEO | Centro Universitário FIEO – São Paulo, SP, Brasil
UNIFOR | Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE, Brasil
UNISC | Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, Brasil
UNINOVE | Universidade Nove de Julho, SP, Brasil
UNOESC | Universidade do Oeste de Santa Catarina, Chapecó, SC, Brasil
UPF | Universidade de Passo Fundo, RS, Brasil
USP | Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto, SP, Brasil
UTALCA | Universidade de Talca, Chile

A532
Anais III Jornada Interamericana de Direitos Fundamentais e I Seminário Nacional da Rede Brasileira de Pesquisa em Direitos Fundamentais [Recurso eletrônico on-line] organização Rede Brasileira de Pesquisa em Direitos Fundamentais;

Coordenadores: Carlos Luiz Strapazzon, Lucas Gonçalves da Silva, Vladimir Oliveira da Silveira – São Paulo: RBPDF, 2017.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-5505-384-9
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

11. Direito – Estudo e ensino (Graduação e Pós-graduação) – Brasil – Congressos internacionais. 2. Direitos humanos. 3. Direitos fundamentais. 4. Jurisdição constitucional. 5. Direitos Civis. 6. Direitos políticos. 7. Direitos sociais. 8. Direitos econômicos. 9. Direitos culturais. I. III Jornada Interamericana de Direitos Fundamentais e I Seminário Nacional da Rede Brasileira de Pesquisa em Direitos Fundamentais (1:2016 : São Paulo, SP).

CDU: 34

Rede Brasileira de Pesquisa
em Direitos Fundamentais

III JORNADA INTERAMERICANA DE DIREITOS FUNDAMENTAIS E I SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM DIREITOS FUNDAMENTAIS | RBPDF

ANAIS III JORNADA INTERAMERICANA DE DIREITOS FUNDAMENTAIS E I SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM DIREITOS FUNDAMENTAIS | RBPDF

Apresentação

APRESENTAÇÃO

Os Anais da III Jornada Interamericana de Direitos Fundamentais e I Jornada Brasileira do Seminário da Rede Brasileira de Pesquisa em Direitos Fundamentais, realizado entre os dias 26 a 28 de outubro do ano de 2016, na cidade de São Paulo, contou com a apresentação de artigos científicos nos Grupos de Trabalho Temáticos que analisaram os mais relevantes temas correlatos e conexos aos direitos fundamentais.

Os trabalhos foram avaliados pela Comissão Científica do Seminário, mediante o processo da dupla avaliação cega por pares, de forma a atender aos critérios Qualis Eventos da CAPES. Na presente publicação, foram selecionados os resumos dos trabalhos apresentados e que foram criteriosamente selecionados.

Conforme pode ser verificado, os resultados disponibilizados na publicação resultam de temais mais importantes da a Rede Brasileira da Pesquisa em Direitos Fundamentais e da Rede Latino Americana de Pesquisa em Direitos Fundamentais. Naturalmente, como se trata da primeira publicação, existe uma tendência de que as pesquisas venham a se consolidar e que para o próximo Seminário, os resultados possam trazer elementos mais concretos de análise, inclusive em relação ao aumento do fator de impacto dos trabalhos.

Vale destacar que os temas ligados aos direitos fundamentais, direitos sociais, acesso à justiça, tanto no plano interno como internacional, cada vez estão mais presentes em nossa sociedade, principalmente quando vivemos em tempos de reduções e de limitações dos direitos sociais e fundamentais.

Naturalmente debater os temas mais importantes que estão na pauta nacional e mundial são de extrema relevância para que possamos buscar dialogar, cada vez mais, com os meios acadêmicos e produtivo, englobando a própria sociedade civil.

Portanto, os resultados aqui publicados, demonstram parte das pesquisas realizadas dentro da Rede Brasileira de Pesquisa em Direitos Fundamentais e que pretende-se consolidar, cada vez mais, como um espaço de referência e de debate sobre os mais importantes temas que ocupam as agendas nacional e internacional.

São Paulo, 15 de novembro de 2016.

Prof. Dr. Carlos Luiz Strapazzon

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva

Prof. Dr. Vladimir Oliveira da Silveira

EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA ATRAVÉS DO SISTEMA DE VOUCHERS DE MILTON FRIEDMAN: UM ESTUDO DE CASO DA COLÔMBIA E DO CHILE

EDUCATION IN LATIN AMERICA THROUGH MILTON FRIEDMAN'S EDUCATIONAL VOUCHER SYSTEM: A CASE STUDY OF COLOMBIA AND CHILE

Bianca Araujo de Oliveira Pereira
Maria Stela Campos da Silva

Resumo

O presente artigo visa analisar o sistema educacional do Chile e da Colômbia, países que adotaram com modificações o sistema de vouchers educacionais proposto pelo economista norte-americano Milton Friedman. Desta forma, abordamos o contexto jurídico e histórico de cada um desses modelos e como operam. Em seguida, será tecida uma crítica a cada uma das experiências, apontando suas falhas e acertos, visando os aspectos que podem ser reaproveitados e evitados pelo Estado brasileiro, para garantir o acesso à educação básica obrigatória, compromisso assumido pelo Brasil através de diversos documentos internacionais de direitos humanos.

Palavras-chave: Colômbia, Chile, Voucher, Educação

Abstract/Resumen/Résumé

This article aims to analyze the educational system of Chile and Colombia, countries that adopted, with modifications, the educational vouchers system proposed by the economist Milton Friedman. In this way, we address the legal and historical context of each of model and how they function. Then, we make a critique of each of the experiments, pointing their failures and successes, targeting the aspects that the Brazilian government could use and avoid, as an alternative to ensure access to compulsory basic education, commitment by Brazil through various international documents human rights.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Colombia, Chile, Voucher, Education

INTRODUÇÃO

A educação básica é tratada por organismos internacionais e governos, atualmente, como um dos pilares para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e, consequentemente, das sociedades. A partir da concretização do Estado Social de Direito, é compreendida a função do Estado, primordialmente, como garantidor dos direitos fundamentais, tendo como ponto central a solidariedade social e o reconhecimento dos direitos sociais como direitos fundamentais (ARANGO, 2013, p.44). No entanto, vários países, especialmente os do eixo Sul, encontram dificuldades para efetivar o acesso a estes direitos em geral, e especialmente à educação básica pública, por muitas vezes adotarem modelos de políticas públicas que não correspondem à sua realidade, e que acabam mostrando-se não efetivos.

Uma vez que o Brasil é atualmente considerado um país em desenvolvimento, é preciso realizar uma reflexão acerca do tema educação, e de como o Governo deve agir para efetivar tal direito. No entanto, nos últimos anos, houve uma expansão do ensino superior (BRASIL, 2005), sem maiores alterações no ensino básico, o que inclui os ensinos fundamental e médio (OECD *apud* CAFARDO, SANT'ANNA, 2008, p. 18), justamente este que é compreendido como de obrigatório fornecimento pelo Estado, visto que se comprometeu a partir do Protocolo de San Salvador, o qual garante a educação básica como direito humano (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1988).

Entende-se, entretanto, que o modelo atualmente adotado pelo estado brasileiro não se mostra como mais adequado, visto que a maior parte da população brasileira não possui condições de arcar com os custos de uma educação privada e, portanto, necessita da prestação estatal. Além disso, o acesso à universidade só é possível a partir de uma boa educação básica; os investimentos devem ser feitos tanto no ensino superior quanto no ensino básico.

Um dos maiores desafios que se apresentam ao gestor público é a boa aplicação dos recursos disponíveis para as áreas em que o Estado atuará diretamente; ocorre que o gasto público, quanto da educação, deve se concentrar em um investimento real no aluno, não necessariamente significando que o Estado deve apenas aplicar mais recursos (OECD, 2012, p.7), e sim gerenciar melhor aquilo que tem.

Em razão da presente problemática, este artigo apresentará, a partir do método de revisão de literatura, a experiência de dois países latino-americanos (Chile e Colômbia) com a adoção do sistema de *voucher* educacional, formulada pelo economista Milton Friedman, que consiste (originalmente) em um repasse direto de recursos à famílias, para que escolham a escola que seus filhos irão frequentar, levando-se em conta que, nos Estados Unidos, crianças e

jovens frequentam as escolas vinculadas a seu Código Postal, o que causa desigualdades, tendo em vista que, quanto mais abastado o bairro, maior é a quantidade de recursos e melhor é a qualidade do ensino e da escola (FRIEDMAN, M., FRIEDMAN, R., 1980, p. 1960-1961).

Tais sistemas, adaptados à realidade dos países adotantes, não estão isentos de críticas, sejam elas positivas ou negativas. O objetivo, portanto, é entender como tal sistema pode auxiliar países como Brasil a oferecer educação de qualidade, resguardando a liberdade individual, e alocando os recursos públicos de forma eficiente, beneficiando a população hipossuficiente, que é a verdadeira necessitada dos serviços estatais.

O presente artigo também acaba por discutir o papel do Estado com relação aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; compreende-se, aqui, que o papel estatal não é somente de gestor, mas de financiador dos serviços que oferece às populações necessitadas. Ressalta-se, também, a visão de que os serviços públicos devem beneficiar primariamente os mais pobres, e que as políticas públicas desse tipo devem ter uma essência *prioritarianista*, por se tratar de uma questão, principalmente, de justiça social.

2 ESTUDO DE CASO: CHILE

2.1 O Sistema de *Vouchers* no Chile

O sistema educacional do Chile preza fortemente pela liberdade de ensino, e há grande facilidade de criação de novos colégios e escolas, sendo talvez seu maior mérito o fato de ser um modelo descentralizado (MARIN, 2006, p. 133). Isso, de fato, possibilita uma melhor compreensão, por parte do gestor, das necessidades que determinada unidade ou polo apresenta.

No entanto, os municípios são encarregados apenas das questões administrativas, enquanto que o Ministério da Educação é encarregado pelos aspectos técnico-pedagógicos. A cobertura do sistema é plena, o que significa dizer que a política educacional de vouchers é aplicada a todos os estudantes, não importando a sua classe social (CUNHA, 2008, p.32), onde escolas municipais públicas e escolas particulares participantes recebem o valor do *voucher* por aluno e se mantém com esta quantia (SAPELLI; AEDO, 2001, p. 2).

Essa ampla cobertura pode ser compreendida pelo viés populacional: no ano de 2005, quantificaram-se 1.029.366 matrículas (ZIBAS, 2008, p. 201). Os alunos de ensino fundamental e médio estão submetidos à jornada de estudos integral e a escola noturna é uma exceção neste país, reservada exclusivamente para adultos com atraso escolar (ZIBAS, 2008, p. 201).

Todas as escolas públicas e privadas que estão inseridas no programa recebem os recursos através de vouchers, que tem um valor médio igual por aluno, geralmente. A única

exceção é a de escolas a 5 km de zonas urbanas ou de escolas com menos de 85 alunos, as quais recebem um pouco mais para suprir os custos da prestação do serviço, conforme mudanças elaboradas em 1987 (CUNHA, 2008, p. 33). O valor é pago mensalmente, direto à escola onde o aluno estiver matriculado, conforme os três meses anteriores ao pagamento, sendo o valor denominado Unidad de Suvención Escolar (USE).

Para o cálculo deste valor, era levada em conta a série do aluno, o tipo de escola que frequentava (se fosse uma escola vocacional ou para alunos com necessidades especiais, por exemplo), se era noturna ou vespertina, se a jornada escolar era integral ou parcial, se há adicionais com relação à zona rural ou internato, ou se o aluno estuda em escola com menos de 85 alunos (PARRY, 1997, p. 219). Com a lei 19.532, foi instituído um subsídio anual complementar para aqueles alunos que estão em jornada escolar completa (SAPELLI; AEDO, 2001, p. 3).

Em 1993, com alterações do Estatuto do Professor, as escolas se viram impedidas de ter total controle sobre a folha de pagamento, pois os salários agora eram negociados não com cada colégio, mas de forma centralizada. A solução foi estabelecer, optativamente, um sistema em que o Estado subsidiava uma parte da mensalidade do aluno e os pais contribuiriam com outra parte, sendo que as escolas teriam um desconto proporcional ao valor pago pela família (CUNHA, 2008, p. 34). Desde 2007, após uma reforma em alguns pontos do sistema, as escolas subvencionadas (isto é, que recebem verbas do governo através dos vouchers) estão proibidas de elaborar pré-seleção de alunos para integrar o corpo discente, desde a pré-escola até o equivalente à antiga sexta série do ensino fundamental brasileiro.

Muito comum era a seleção de candidatos com base nos antecedentes socioeconômicos da família do possível aluno, crença religiosa, ou rendimento escolar, prática essa que segregava e impedia o acesso dos mais humildes às escolas particulares. A partir das outras séries escolares, é possível a seleção em critérios subjetivos, desde que a família seja previamente informada (ZIBAS, 2008, p. 204). Com relação à participação do setor privado na educação, os proprietários das escolas subvencionadas poderiam continuar tendo lucro, mas os gastos dos recursos governamentais passariam pela fiscalização de um órgão chamado Superintendência de Educação, com superintendente designado pelo Presidente da República, que tem o poder de punir as escolas que transgredirem a lei de operação e funcionamento.

Outro ponto interessante da reforma dentro da estrutura do programa é a questão do controle de qualidade, feita através de uma comissão técnica. A função desta comissão é avaliar a situação das escolas no país e prestar apoio às mais necessitadas. O mau desempenho das escolas, segundo avaliação, pode acarretar desde a perda de recursos governamentais até o

fechamento das mesmas, sendo estas sanções válidas tanto para as escolas particulares subvencionadas quanto as municipais públicas que recebessem o *voucher* (ZIBAS, 2008, p. 205).

Outro mecanismo de controle é o Sistema de Medición de La Calidad de La Educación - SIMCE, teste aplicado nacionalmente todos os anos, em séries alternadas, para avaliar o aprendizado do estudante nas áreas de matemática, linguagem e habilidades de expressão, e compreensão da cultura e contexto em que estão inseridos. Seu objetivo é elaborar um índice das escolas que precisam melhorar, e mapear as áreas onde devem ser concentrados os esforços em melhorias.

Houve uma mudança na metodologia dos testes em 1996, por isso, é difícil fazer comparações entre o período de 1990-1995 e o período de 1996 em diante. Por fim, o Conselho Nacional de Educação tem o dever de aprovar as bases curriculares, planos e programas para o ensino médio e fundamental e assessorar o ministro da Educação (ZIBAS, 2008, p. 205).

2.2 Cenário jurídico

O Chile passou por nove constituições, sendo a última promulgada em 1980, estando vigente até os dias atuais. A estabilidade constitucional conquistada em 1833 influenciou as constituições de 1925 e 1980 (MUÑOZ, 2011, p. 18). O artigo 10 da Constituição assinala que:

> A educação tem por objeto o pleno desenvolvimento da pessoa nas distintas etapas de sua vida. Os pais têm o direito preferencial e o dever de educar seus filhos. Corresponderá ao Estado outorgar especial proteção ao exercício deste direito. Corresponderá ao Estado, assim mesmo, fomentar ao desenvolvimento da educação em todos seus níveis; estimular a investigação científica e tecnológica, a criação artística e a proteção e incremento do patrimônio cultural da Nação. É dever da comunidade contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação.

Por sua vez, o artigo 11 afirma que a liberdade de ensino engloba o direito de abrir, organizar e manter estabelecimentos educacionais. Não existem outras restrições, como as da moral, bons costumes, ordem pública ou segurança nacional. Além disso, os pais têm o direito de escolher a escola em que matricularão os filhos. O artigo 11 também estabelece a necessidade de uma Lei Orgânica que delimitará os requisitos mínimos para cada nível educacional, sendo tais requisitos objetivos, permitindo a efetiva fiscalização do Estado. Por fim, esta lei irá definir os requisitos para o reconhecimento dos estabelecimentos educacionais de todos os níveis.

Na década de 70, o Estado se baseava em uma educação eminentemente pública e oficialmente legitimada, com rápida expansão. Em 1974 o Chile havia conquistado uma boa marca para um país em desenvolvimento: altas taxas de participação dos alunos, especialmente

no ensino secundário, e inclusão igualitária de meninos e meninas (SCHIEFELBEIN; FARRELL, 1982, p. 27). Por causa da alta concentração de poder nas mãos do governo central, o sistema de educação era altamente uniforme, sem adaptações para características locais (HEVIA, 1982, p. 5).

Um sério problema que era enfrentado à época era a questão da gestão dos recursos para a educação, pois mesmo com uma porcentagem que girava em torno de 12 a 20% do PIB, uma grande parte destes valores era destinada ao pagamento de remuneração das pessoas que trabalhavam na educação pública; porém, como havia uma vasta procura por este serviço, o Estado se viu obrigado a aumentar a oferta com os mesmos recursos, o que diminuiu a remuneração destes mesmos funcionários (MUÑOZ, 2012, p. 19). A regionalização do ensino foi, então, iniciada com o Estatuto da Administração do Estado - Decreto Lei nº 573/1974 (PARRY, 1997, p. 214).

A partir do momento em que se visualizou a necessidade de mudança do sistema educacional, o setor privado foi acionado como participante ativo de uma política pública estatal. Foram adotadas outras medidas, a partir de 1980, as quais tinham como principais componentes a administração das escolas pelos municípios, a transformação de professores em funcionários do setor privado, o financiamento escolar com base no número de alunos de cada escola e a competição, em bases iguais, entre escolas públicas e privadas e a maior liberdade nos currículos escolares (JOFRÉ, 1988, p.216).

Com a publicação da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE) em 10 de março 1990, sob o nº de 18.962, era reconhecido o direito à educação e à liberdade de ensino, com fixação de requisitos mínimos e objetivos para a educação básica e média, além de definir o reconhecimento dos estabelecimentos educacionais de qualquer nível. Segundo a norma, o campo de ação do Poder Executivo estava adstrito às matérias relativas a modificações necessárias no setor (CHILE, 1990, não paginado).

A partir de 1993, através da Lei de Imposto de Renda, as escolas particulares que recebessem dinheiro do governo pelo sistema de vouchers estavam autorizadas a cobrar mensalidades das famílias dos alunos, assim como as escolas públicas municipais de ensino médio (ZIBAS, 2008, p. 201). Em 2006, após vários protestos que ficaram conhecidos como "Revolução dos Pinguins", o Estado, sentindo-se pressionado, derrogou a LOCE e a substituiu pela Lei Geral de Educação nº 20.370, de 2009, a qual estabeleceu que a educação deveria ser acessível a todas as pessoas (ZIBAS, 2008, p. 203).

3.1.4 Erros e acertos do sistema Chileno

Primeiramente, é necessário apontar os acertos do modelo utilizado pelo Chile. A primeira vantagem identificada é a questão da descentralização, fundamental para o sucesso de um sistema que visa garantir a liberdade de escolha dos indivíduos. Ressalta-se que, em países como o Brasil, em que a extensão territorial tem proporções continentais, a descentralização é uma aliada para o sucesso de políticas públicas, uma vez que cada região tem suas características próprias.

Não seria desejável, por exemplo, estipular um valor central para o *voucher* em nosso país, uma vez que o custo de vida é sensivelmente diferente nas regiões norte e nordeste se comparado ao sul, sudeste e centro oeste (BRASIL, 2013). Caso contrário, determinado valor poderia ser eficiente para uma família da região norte, mas ser insuficiente para cobrir os gastos de uma família da região sudeste, por exemplo.

Assim sendo, em um modelo descentralizado, o gestor tem mais autonomia para tomar decisões que se traduzam em benefícios para a população. Em longo prazo, Torche averiguou que a política de vouchers ajudou a aumentar, em um primeiro momento, o número de estudantes em escolas: em 1970, 93% das crianças frequentava o ensino primário e o número de crianças no ensino secundário aumentou de 19% em 1950 para 49% em 1970 (2003, *apud* HOFFLINGER, 2008, p. 7). Outros estudos também mostram que famílias de zonas rurais foram beneficiadas em certo sentido, pois os custos para seus filhos irem à escola foram diminuídos (TODD; MUKHOPADHYAY; BRAVO, 2008, p. 32); no geral, houve uma diminuição no custo da educação privada, possibilitando que mais crianças e adolescentes ingressassem em colégios particulares subsidiados (TODD; MUKHOPADHYAY; BRAVO, 2008, p. 32).

O mesmo estudo citado percebeu que indivíduos que frequentaram escolas subsidiadas tiveram um maior retorno em relação ao ensino fundamental, mesmo o retorno em relação ao ensino médio não tendo sido tão significativo; ainda assim, aqueles que saíram de escolas municipais para frequentar escolas particulares subsidiadas tiveram um melhor aproveitamento acadêmico. Tanto o é que, quanto mais tempo estudando em escolas privadas subsidiadas e até mesmo nas municipais subsidiadas, maior será o salário deste indivíduo quando inserido no mercado de trabalho (TODD; MUKHOPADHYAY; BRAVO, 2008, p. 24).

Porém, o sistema chileno apresenta várias falhas. A questão é que vários fatores externos à política pública em si foram ignorados. Não se deve rejeitar a ideia, mas torna-la melhor; nas palavras de Parry (1997, p. 212):

> A tão chamada falha das políticas de descentralização não levou, no entanto, a uma rejeição da teoria, mas uma maior ênfase na necessidade de reconsiderar

> as condições em que são necessárias para a implementação bem-sucedida da descentralização.

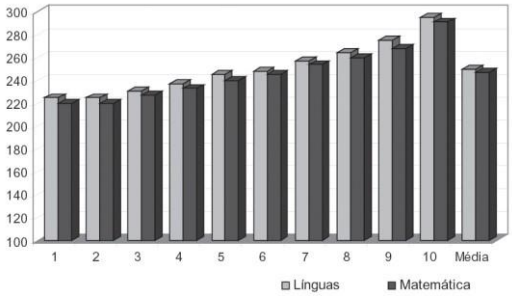
Diversos fatores são fundamentais para o sucesso de uma política pública, principalmente quando voltada para um modelo de descentralização. Essas condições dizem respeito a fatores políticos, culturais, psicológicos, organizacionais e financeiros (RONDINELLI; MCCULLOUGH; JOHNSON, 1989, p. 66). Deve-se, portanto, mapear os pontos fracos do programa.

Primeiramente, é impossível concordar com a abrangência do sistema analisado. A cobertura ampla de estudantes pelo programa, ao contrário do que se pode pensar, é mais prejudicial do que benéfica, especialmente para os estudantes mais humildes. Apesar de o Governo chileno possibilitar a cobrança de mensalidade pelas escolas municipais, para que estas combinem os valores cobrados com os valores recebidos através do Estado, na prática tais estabelecimentos não têm condições de fazê-lo, pois os seus usuários são principalmente alunos de baixa renda (ZIBAS, 2008, p. 202).

A rede municipal torna-se, então, um gueto de alunos mais pobres, que não podem contar com o aporte paterno (ZIBAS, 2008, p. 202). E tal situação é comprovada por testes de qualidade. Segundo dados do teste SIMCE, um melhor desempenho nas provas de matemática e línguas está diretamente relacionado com o nível socioeconômico do estudante.

Quanto maior o poder aquisitivo do aluno, melhor seu desempenho, como visto abaixo:

Gráfico 1: Resultados do SIMCE no
4º ano básico – 2002, segundo o nível socioeconômico
das famílias dos estudantes



Fonte: SIMCE, Ministério da Educação (MINEDUC) *apud* Zibas (2007, p. 165).

Isso implica dizer que alunos de baixa renda estão recebendo o mesmo valor de benefício que alunos provenientes de famílias com melhor condição social, sendo que estes têm plena capacidade de pagar por educação. Logo, não haveria justificativa plausível para um programa educacional tão extenso, pois o contribuinte acaba tendo seus impostos direcionados para aqueles que menos precisam deles.

Outro ponto a ser destacado é a desigualdade entre regiões. Em análise feita a partir da metodologia de T- Estatística de Theil[1], percebe-se que a desigualdade educacional entre estudantes é maior nas localidades do sul do país, não por acaso, uma região notadamente rural e pobre. Por sua vez, a região definida como metropolitana apresentou uma desigualdade educacional menor, sendo uma região altamente urbanizada (HOFFLINGER, 2008, p. 22).

O mesmo estudo citado percebeu que as escolas públicas eram frequentadas por alunos das classes média e baixa, enquanto as escolas particulares que utilizavam vouchers eram frequentadas por alunos de classes média e média alta, desvirtuando o objetivo da política pública (HOFFLINGER, 2008, p. 23). Interessante notar que o Chile passou por um crescimento econômico razoável desde os anos 90. Isso implica em dizer que, de fato, muitas pessoas saíram da classe baixa para fazer parte da classe média, o que pode explicar o aumento do uso dos vouchers por essa classe social (HOFFLINGER, 2008, p. 24). Porém, se isto é a realidade, o governo deveria reestruturar o sistema, para atender somente os mais necessitados.

Outro problema notável é que o USE não era baseado no custo real da educação, e sim em um cálculo com valores atribuídos de forma constante. Isso, por muitas vezes, fez com que não houvesse uma correspondência real entre o valor pago às escolas e quanto realmente cada aluno custava para o Governo. Por sua vez, as escolas se tornaram tão seletivas que, na prática, alunos mais humildes não preenchiam os requisitos para frequenta-las (PARRY, 1997, p. 218).

Evidências apontam que escolas privadas pontuam melhor quando recebem alunos somente de classes mais abastadas, enquanto que escolas públicas e escolas privadas subsidiadas só pontuam melhor quando ambos os tipos de escola admitem alunos de classes sociais mais baixas (PARRY, 1997, 218).

Outro ponto importante a ser observado é a qualidade e quantidade de informação recebida pelos pais com relação às escolas. Estudo comandado por Elacqua e Fabrega (2006) descobriu dados interessantes acerca do comportamento em relação à informação. Quanto maior o nível de escolaridade dos pais, mais eles buscam e confiam em muitas fontes de informação. Pais com menor escolaridade tendem a confiar mais em seu círculo social (p.363).

Em geral, a fonte mais utilizada por todas as classes sociais é o próprio círculo social, enquanto a forma menos utilizada é o rádio (ELACQUA; FABREGA, 2004, p.368). Os usuários

[1] Alternativa de medida para a desigualdade, formulada por Henry Theil, onde os dados podem ser separados em grupos e identificar componentes que ocorrem em cada grupo e componentes que ocorrem entre os grupos. A soma de ambos os componentes será igualará o T de Theil como um todo (HOFFLINGER, 2008).

de escolas privadas sem subsídios (isto é, sem vouchers) utilizam como primeira fonte de informação a própria escola. Usuários de escolas privadas subsidiadas não utilizam informações das escolas em número maior que os usuários de escolas públicas (ELACQUA; FABREGA, 2004, p.368), isto é, ambos utilizam em mesmo número esta fonte de informação.

Pais com maior escolaridade conversam mais sobre a educação de seus filhos com pessoas que tenham curso superior, enquanto que pais com menor escolaridade tendem a conversar sobre este assunto com seus vizinhos (ELACQUA; FABREGA, 2004, p.369). Pais que utilizam a rede tão somente privada e os que utilizam a rede subsidiada têm um círculo social de melhor qualidade, em comparação com os pais usuários da rede pública (ELACQUA; FABREGA, 2004, p. 369).

No geral, aquelas famílias que tem menor escolaridade escolhem a escola dos filhos com base em questões práticas, enquanto as famílias mais abastadas e com melhor escolaridade o fazem com base em diversos fatores, entre eles: currículo, qualidade de ensino, valores e relações sociais (ELACQUA; FABREGA, 2004, p.375).

Por fim, o citado estudo concluiu que, em 34 anos de utilização do modelo chileno, não se conseguiu difundir informações suficientes para criar uma massa crítica de consumidores. A qualidade das informações está diretamente relacionada ao nível socioeconômico de quem as recebe (ELACQUA; FABREGA, 2004, p.387).

Uma vez que assumimos que as políticas públicas devem prevalecer em favor dos mais pobres, entende-se que o Estado deve ser um aparato para a promoção da justiça social; medidas governamentais devem ser, portanto, *prioritarianistas.* Deve-se aumentar o bem-estar das pessoas em pior condição primeiramente, e não das pessoas que já se encontram em posição razoável ou suficientemente boa.

Esse é, com certeza, o motivo pelo qual o sistema educacional chileno não é cem por cento eficaz e gera, de fato, desigualdades e "segmentação, exclusão, discriminação e [acaba por] desencadear mecanismos seletivos" (MUÑOZ, 2011, p. 47). Portanto, o sistema de *voucher* chileno foi concebido sem levar em consideração o contexto social da população do país, e sem fazer uma real projeção das consequências de sua adoção.

3 ESTUDO DE CASO: COLÔMBIA

3.1 O Sistema de Vouchers na Colômbia

O programa de distribuição de vouchers se iniciou em uma transformação do sistema educacional colombiano em 1980 e se consolidou em 1992, acompanhando a mesma tendência

de descentralização que outros serviços públicos passaram (KING et. al., 1997, p.3). Essa iniciativa também se deu com objetivo de expandir rapidamente as matrículas de alunos no ensino secundário, sendo o programa financiado pelo Banco Mundial (KING; ORAZEM; WOLGEMUTH, 1998 *apud* KING et. al., p. 4, 2001).

No quintil mais humilde da população, apenas 55% das crianças frequentava o ensino secundário, em 1993 (SANCHEZ; MENDEZ *apud* KING et. al., p. 4, 2001). Essa transformação pulverizou o poder administrativo do Governo Federal com relação à educação, uma vez que se diagnosticou que o maior desafio encontrado por estudantes mais humildes era a falta de vagas nas escolas públicas secundárias, especialmente nas cidades maiores.

A partir de então, tornou-se responsabilidade dos departamentos e municípios manter e construir escolas, e ter uma maior atuação no fornecimento da educação. Em 1992, o programa de *voucher* estreou como uma das medidas para dar maior autonomia a estes entes, além de proporcionar maior liberdade às escolas. Atualmente, as entidades territoriais têm autonomia para definir planos de desenvolvimento, através de seus governantes (LÓPEZ, 2006).

Segundo estudo do Banco Mundial, em parceria com o governo colombiano, a estimativa era de que as escolas particulares, naquela época, estavam recebendo somente 40% dos estudantes, de um total de 100% (KING et. al., 1997, p. 4). Em um espaço de 5 anos (19921997) o programa conseguiu incluir 100.000 estudantes no ensino secundário. O programa de *voucher* colombiano chama-se PACES, e quando a demanda se mostrava maior que a oferta, utilizava-se de uma espécie de loteria, onde o aluno elegível a participar deveria, além de se subscrever ao programa, atender os seguintes requisitos: a) ser de família comprovadamente hipossuficiente (especificamente, famílias residentes em bairros das duas classes mais baixas da sociedade, levando-se em consideração que o Estado dividiu a sociedade em seis classes sociais para o programa); b) ser aluno de escola pública primária; c) estar aprovado nas matérias de ensino primário, de forma a poder ingressar no ensino secundário (CUNHA, 2008, p. 23).

Se o aluno, uma vez já cursando o ensino secundário, não conseguisse passar para a próxima série, ele era automaticamente desligado do programa. Neste programa, havia a possibilidade ou não de participação dos municípios. Uma vez participando, o município deveria arcar com ao menos 20% do custo do programa; era de livre escolha da unidade financiar um valor mais alto que o estipulado (CUNHA, 2008, p. 24).

Além disso, cada departamento/município determinaria quantos vouchers estaria disposto a emitir para contemplar os alunos aptos (KING et. al., 1997, p. 10), após decisão do governo central, que deliberaria sobre a quantidade de vouchers disponíveis anualmente; esta

deliberação se dava com base entre a estimativa de alunos matriculados no ensino primário e a procura por vagas nas escolas públicas secundárias (KING et. al., 2001, p. 6). O monitoramento e disseminação do programa também são compartilhados por governos central e local.

Constatou-se que cidades maiores e mais urbanizadas aderiram com maior frequência ao programa, pois puderam utilizar mais e melhor aquilo que foi chamado de "força ociosa" das escolas particulares. Percebeu-se também que as escolas que mais participaram do programa foram as sem fins lucrativos, as técnicas e as vocacionais (KING et. al., 1997, p.4). Escolas com valores de mensalidade demasiado acima ou abaixo do valor do *voucher* ofertado pelo Governo tenderam a não participar do programa, notadamente porque não lhes era compensatória a adesão; especificamente no caso das escolas mais acessíveis, é fato que estas já poderiam ser acessadas por famílias de baixa renda.

As escolas participantes tendiam a servir os alunos de baixa renda, e tinham mensalidades mais baixas do que as escolas privadas não participantes. Escolas com um currículo vocacional foram também sobre-representadas entre as participantes do programa. Inicialmente, os vouchers eram utilizados em escolas tanto com fins lucrativos quanto para as sem fins lucrativos, mas a partir de 1996, escolas com fins lucrativos foram excluídas. O número de vouchers em uso em um ano atingiu um pico de cerca de 90.000 em 1994 e 1995.

Havia cerca de 3,1 milhões de alunos do ensino secundário na Colômbia, em 1995, dos quais 37% estudavam em escolas privadas. Em Bogotá, cerca de 58% dos 567 mil alunos do ensino secundário estudaram em escolas particulares (KING et. al., 2001, p. 5). Os recebedores dos vouchers eram elegíveis para a renovação automática por meio da décima primeira série, quando o ensino fundamental colombiano termina, desde que o desempenho acadêmico tenha garantido a promoção do destinatário para a série seguinte. Os alunos que falhassem deveriam ser excluídos do programa.

Há estimativa de que (KING et. al., 2001, p. 6), em média, 77% dos beneficiários renovaram seus vales. Os alunos que foram transferidos de uma escola particular participante para outra poderiam, em princípio, transferir o *voucher* para a nova escola (KING et. al., 2001, p. 6). A administração do programa se dá pelo Instituto Colombiano para Crédito de Educação e Treinamento no Exterior (ICETEX), uma instituição pública, cujo principal função é administrar crédito para estudantes que desejam obter treinamento fora do país.

O ICETEX é responsável pela gerência dos vouchers, além de certificar que as escolas que se submeteram ao programa estão aptas a participar e supervisionar a adoção do mesmo; isso se dá através das 14 unidades regionais do instituto, espalhadas pelo país. No início das operações, o ICETEX não estava preparado para lidar com a enorme demanda da população, e

isso se evidencia pela falta de dados referentes aos anos de 1992-1993 (KING et. al., 1997, p. 13).

Por sua vez, o financiamento do programa era realizado pelo Fundo de Investimento Social da Colômbia, responsável por conectar os investimentos da Nação com as localidades regionais. As escolas participantes receberiam os valores dos vouchers através de uma conta vinculada a cada um destes, no Banco Central Hipotecário, e tais valores eram recebidos três vezes por ano, após apresentação das assinaturas dos estudantes (KING et. al., 1997, p.14).

No entanto, as primeiras falhas de gestão do programa começam a aparecer neste ponto. Relatos de atraso na entrega dos valores são comuns. O dinheiro proveniente dos vouchers demorava cerca de 2 meses para ser recebido, após a entrega dos nomes dos estudantes. Tal atraso tem relação com a burocracia que deve ser enfrentada três vezes ao ano para realizar o recebimento (CUNHA, 2008, p. 27). O processo de pagamento se dava da seguinte forma: o pagamento tinha início no Ministério das Finanças, que notificava o Tesouro sobre a liberação dos valores, autorizando-o para o SIF, que por sua vez, repassa a quantia para os centros de controle regionais. Uma vez que os municípios tivessem acrescentado a essa quantia a sua participação no programa, um agente fiduciário seria o responsável pelos repasses às escolas participantes.

Por fim, existiam os valores a serem cobrados sobre o montante repassado pelo governo; 3,5% de comissão ao ICETEX, 0,2% do custo total do programa para o Fundo de Investimento Social e 1000 pesos colombianos para cada parcela liberada, devidas ao Banco Central Hipotecário (KING et. al., 1997, p. 14). O valor máximo do *voucher* foi estabelecido com base na mensalidade média de escolas privadas de baixo e médio custo das três maiores cidades colombianas.

Escolas que cobrassem menos que esses montantes recebiam apenas o valor exato de suas mensalidades. Com o passar dos anos, o valor do *voucher* foi ficando mais exíguo, em razão da inflação. Em 1995, um *voucher* cobria em média U$ 350,00 e os pais desembolsavam, geralmente, U$ 58,00 complementares para pagar taxas e outros custos da educação de seus filhos (KING et. al., 2001, p. 5). Esses valores são altos, uma vez que a renda per capita anual de um colombiano médio, à época, era de U$ 2,280 (KING et. al., 2001, p. 5).

3.2 O contexto jurídico

A Constituição Política da Colômbia de 1991 e a Lei Geral de Educação, de 1994, estabeleceram a política educativa em função do ideal de cidadão, através dos direitos e deveres

que lhe atribuem. O Governo assumiu para si o dever de prestar educação de qualidade para todos os grupos humanos que dela necessitarem. Segundo a própria Constituição, em seu artigo 67, a educação é tida como um direito da pessoa e um serviço público, e deverá ser voltada pelo respeito aos direitos humanos, à paz e à democracia.

A educação é obrigatória entre os cinco e os quinze anos de idade, e que deverá compreender como, no mínimo, um ano de pré-escolar e nove de educação básica. O Estado deverá regular e exercer fiscalização da educação para garantir sua qualidade e a Nação e as entidades territoriais participarão da direção, financiamento e administração dos serviços educativos estatais. Nos termos da Lei 715 de 2001 a direção e administração dos serviços educativos são descentralizadas e é de competência da Nação e das entidades territoriais.

De acordo com esta lei, são certificados para administrar serviços educacionais aqueles territórios (departamentos e distritos) e municípios com mais de 100.000 habitantes, e aqueles municípios que têm menos de 100.000 poderão certificar-se após cumprir determinados requisitos. Os municípios não certificados estão automaticamente incluídos na jurisdição dos departamentos em que estão localizados.

3.3 Acertos e erros do modelo Colombiano

O primeiro aspecto que chama atenção neste modelo é o foco nos estudantes mais pobres. Este é, de fato, o melhor aspecto do programa deste país, pois possibilita que estudantes de baixa renda passem a ter recursos semelhantes aos de estudantes de classes sociais mais abastadas. Além disso, há um aumento na grama de opções para os mais pobres, pois não ficam adstritos a escolas públicas tão somente (KING et. al., 1997, p. 5).

Os estudantes deram preferência para escolas de melhor desempenho e o Estado conseguiu garantir educação de qualidade sensível a um custo menor: em exames de matemática e língua nativa, os alunos demonstraram melhor desempenho aos alunos de escolas públicas (CUNHA, 2008, p. 25). Segundo Patrinos (2001, não paginado), os alunos que utilizaram o sistema tinham 6% menos chances de repetir sua série, além de terem uma tendência 20% maior de se submeterem a exames de admissão para universidades.

Em comparação com os estudantes não participantes, que estudavam durante 7.5 anos, os que utilizavam o programa conseguiam estudar, em média, durante uma faixa de tempo variável de 12-16 anos (KING et. al., 2001, p.11). O mesmo estudou reforçou os resultados de Patrinos, demonstrando que a repetência diminuiu em 5-6 pontos percentuais (2001, p. 11).

Ainda no estudo de King et. al. (2001, p. 10), demonstrou-se diferentes efeitos positivos que esta política tinha sobre seus usuários. Estes alunos, a partir do momento em que ganhavam nesta "loteria", tornavam-se cerca de 51% mais tendentes a receberem outras bolsas acadêmicas. Com a utilização do sistema, também houve redução do tempo de espera para matrícula em escolas públicas (KING et. al., 2001, p. 10).

O modelo colombiano promoveu uma maior inclusão de garotas no ensino secundário (KING et. al., 2001, p. 12). Isso pode ser visto nos testes de aprendizado, através da La Prueba de Realizacion (prova de múltipla escolha para falantes de espanhol), elaborada por educadores colombianos, meninas pontuaram melhor que meninos em pontuações totais: 263 pontos contra 170 (KING et. al., 2001, p. 38).

A política de vouchers teve impacto também sobre o orçamento de famílias e do Governo. O estudo de King et. al. (2001, p. 17) demonstrou que cerca de 70 % dos fundos dos vouchers fluiu para a educação, com o restante indo para gastos com educação que as famílias teriam feito sem o voucher. O impacto causado nas famílias, no meio social e no orçamento do governo foi pequeno se comparado com os benefícios obtidos – cerca de U$ 24,00 a mais por aluno participante do programa (KING et. al., 2001, p. 17). No entanto, o programa não está isento de falhas. A primeira crítica a ser feita é em relação à burocracia envolvida no programa.

O ICETEX e outros órgãos governamentais não têm o dinamismo suficiente para gerir os recursos disponibilizados para este modelo; o próprio ICETEX "não estava preparado para uma carga tão pesada de atividades", pois seus funcionários do programa trabalhavam em regime parcial, e a própria estrutura da política necessitava de viagens para controle e monitoramento (KING et. al., 1997, p.13). Isso dificultou seriamente a efetividade do PACES, uma vez que os municípios podiam ou não aderir ao plano. Como dito anteriormente, os valores dos vouchers demoravam cerca de 2 meses para serem recebidos pelas escolas, após a entrega dos nomes dos estudantes, portanto, muitos municípios optavam por não adotar a política de vouchers.

A segunda crítica se dá em relação à perda do poder de compra do voucher, o que acarretou em uma diminuição no número de estudantes, a partir de 1996 (KING et. al., 1997, p. 21). Neste ano, houve aumento da inflação, o que fez com que os custos com educação aumentassem significativamente. Com a não atualização do valor de acordo com os custos reais, os estudantes mais pobres tiveram que sair do programa, pois não tinham condições de complementar o valor do voucher.

Por fim, é necessário criticar também a discriminação velada, que nasceu como uma das falhas do sistema colombiano. Alunos que demandam custos maiores, tais como os com

necessidades especiais, acabam não sendo aceitos em escolas bem-conceituadas, por causa dos testes de seleção que estas utilizam. É uma repetição do que ocorre na experiência chilena: as escolas tentam, de alguma forma, obstar o pleno acesso desses estudantes aos seus espaços privados. A consequência disso é que tais alunos acabam utilizando seus vouchers em escolas menos conceituadas e com menores recursos, ficando assim prejudicados, se comparados aos outros (KING et. al., 1997, p. 7).

4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS MODELOS ANALISADOS

Diante da análise dos modelos chileno e colombiano, quais considerações podem ser feitas?

O primeiro fator que emerge como essencial para o sucesso de tal empreitada é, evidentemente, a atuação do Estado e suas escolhas. A estrutural estatal é, em sua essência, complexa e que não demonstra, geralmente, o dinamismo necessário para lidar com os problemas encontrados nas sociedades dos dias atuais, onde cada vez mais o mundo se pulveriza, a ciência avança e as ideologias se renovam. O sistema de *voucher* tem o mérito de dinamizar a estrutura governamental, lhe dando ares mais eficientes e trabalhando com uma força que vive em constante tensão com o Estado: a economia.

A economia é encarada por muitos gestores públicos como algo negativo, que deve ser controlada a todo o custo, e nada poderia ser pior para o desenvolvimento das sociedades e, especialmente, de seus entes mais pobres e necessitados. A economia é uma ferramenta fascinante e que tem a capacidade de se movimentar na mesma velocidade das mudanças sociais, e pode ter um impacto extremamente positivo nas políticas sociais se for bem compreendida.

Muitos pontos são contundentes para sustentar a tese acima descrita. O exemplo da Colômbia é curioso, pois demonstra como a falta de visão global do gestor sobre uma política pública, aliada à compreensão da economia, pode prejudicá-la. Um dos pontos críticos do programa colombiano é a falta de atualização do valor do *voucher* em função da inflação, o que acarretou sua perda de poder de compra com o passar do tempo. Como consequência, estudantes que estavam se beneficiando do programa tiveram que se desligar, por não terem meios de complementar o valor ofertado pelo Governo.

Neste caso, a falta de visão panorâmica da situação que se apresentava ao gestor prejudicou a efetivação do direito à educação básica. Especificamente quanto à inflação, que corresponde à perda de poder de compra da moeda, compreende-se que o *voucher* atua como

uma espécie de moeda; se este perde seu poder de aquisição de bens, ou o preço dos bens deverá, de alguma forma, cair ou o *voucher* deverá ser reajustado para poder cobrir o valor que a educação efetivamente custa.

No entanto, a gestão do programa ignorou as particularidades do momento econômico. Isso fez com que o programa, que tinha a grande virtude de se focar em estudantes carentes, ficasse obsoleto, não ajudando como antes aqueles que mais precisavam e tornando-se um programa passível de maiores críticas.

Outro ponto questionável é a questão da burocracia. No caso do modelo colombiano, a estrutura de financiamento do programa é demasiado complexa, o que acarreta uma dificuldade de adoção desta política pública. Não há necessidade para tanta burocracia, porém, é de praxe que o Estado utilize esta forma para se organizar. A inadequação da máquina pública acabou por prejudicar boas ideias, sob o discurso de mantença do interesse público que, ironicamente, causou prejuízos ao mesmo.

Por sua vez, o modelo chileno se apresenta como uma política de bem-estar social que privilegia os mais ricos, e não auxilia os mais pobres. Essa é a principal causa de insucesso do modelo do Chile, pois privilegia mais ainda os já privilegiados, causando uma consequente exclusão dos mais humildes. De certa forma, o sistema de *voucher* chileno se mostra ineficaz enquanto política que visa garantir o acesso à educação de qualidade para estudantes menos privilegiados, pois equipara todos os alunos a uma mesma condição de usuários de um sistema, não importando as condições financeiras destes estudantes.

Portanto, o modelo chileno, em verdade, não só reforçou desigualdades já existentes, mas como também acabou por se parecer com o tradicional modelo de educação norte-americano, o qual Friedman buscou combater ao formular o Sistema de *Vouchers*: as crianças e adolescentes estudam em escolas vinculadas ao seu Código Postal. Alunos que moram em partes mais privilegiadas das grandes e médias cidades e subúrbios têm acesso a uma educação de qualidade muito superior que os alunos de bairros pobres e áreas rurais têm a seu dispor. Isso causa o mesmo efeito que o modelo chileno, qual seja, o reforço das desigualdades sociais, aprisionando crianças e jovens das classes mais baixas a um ciclo que não lhes permite vislumbrar uma melhora em suas condições de vida.

Mas não é tão somente a economia a única variável a ser levada em conta. Fatores como a cultura, a política e a conjuntura social se mostram determinantes. Como dito anteriormente, outro problema do modelo chileno era a falta de informação de qualidade para os pais das classes mais humildes. Por uma questão cultural e social, pais mais abastados tinham acesso a fontes mais confiáveis e tinham maior compreensão das informações que acessavam.

Por sua vez, pais mais humildes confiavam mais em informações de seu círculo social, como vizinhos e escolhiam escolas não pelo currículo ou pelos valores ensinados, mas por questões práticas.

O Estado deve levar essas questões em conta no momento de laborar uma política pública. Partindo do pressuposto de que a situação das pessoas menos favorecidas na sociedade, e uma eventual tentativa de melhora desta é o enfoque central não somente discutido nas diversas teorias da justiça (RAWLS, 1997, p. 57; DWORKIN, 2014, p.537; SEN, 2011, p.287), mas também um objetivo real que norteia a execução de políticas, os gestores públicos devem levar em consideração as medidas que de fato tem este potencial.

Mas não devem fazer apenas isso. As políticas públicas devem priorizar sempre os menos favorecidos, pela sua dificuldade (e muitas vezes, total inviabilidade) de acessarem serviços essenciais através de prestadores privados, devendo se pensar sempre nas consequências da engenharia desta política, para que ela não passe, por exemplo, a beneficiar classes mais abastadas por engano, como no caso do Chile. O objeto real é, então, uma potencialização dos projetos de vida[2] dos mais vulneráveis, permitindo que estas mesmas pessoas, um dia, não necessitem mais da ajuda estatal.

Finalmente, a reflexão que o presente artigo quer propor é a seguinte: qual o papel do Estado na promoção do bem comum em sociedade? Atualmente, ainda se vivencia no Brasil um Estado extremamente interventor, que recolhe tributos de sua população para lhe ofertar um serviço ineficiente e apartado da realidade, e que aprisiona os mais humildes a um sistema que reforça desigualdades. Já é tempo de mudarmos a nossa concepção do papel do Estado, para que venha à tona um ente que administre os bens do povo com a devida eficiência, garantindo a sua liberdade.

REFERÊNCIAS

ARANGO, Rodolfo. Solidaridad, Democracia y Derechos. Revista de Estudios Sociales, Bogotá, nº 46, p. 43-53, Maio/Agosto 2013.

[2] Conceito abordado por Antônio Cançado Trindade em casos como *Niños de La Calle* versus Guatemala, julgado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, onde o juiz estabelece que o projeto de vida se associa à realização pessoal, que, por sua vez, se sustenta nas opções que o indivíduo tem a seu dispor para conduzir sua vida e alcançar o objetivo a que se propõe. Isso se pauta principalmente na liberdade, pois dificilmente se diz que uma pessoa é livre se ela carece de opções.

BRASIL. Lei 11096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade Para Todos – PROUni. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em 7 de fev 2015, 14:55.

BRAVO, David; MUKHOPADHYAY, Sankar; E. TODD, Petra. How Universal School Vouchers Affect Educational and Labor Market Outcomes: Evidence from Chile. In: Society of Chilean Economist, 2008, Santiago.

CARRASCO, Alejandro; MARTÍN, Ernesto San. Voucher system and school effectiveness: Reassessing school performance difference and parental choice decision-making. **Revista Estudios de Economía**. Santiago, Vol. 39 - Nº 2, dez. 2012, p. 123-141.

COLÔMBIA. Constituição de 1991. Disponível em: <http://www.jurisciencia.com/vademecum/constituicoes-estrangeiras/a-constituicao-da-colombia-constitucion-de-colombia/582/>. Acesso em 04 fev 2015, 18:00.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Caso Niños de La Calle (Vilagrán Morales y otros) versus Guatemala**. Sentença de mérito, reparações e custas. Costa Rica, San José, 19 de novembro de 1999. Disponível em: < http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/Seriec_63_esp.pdf>. Acesso em: 15 de mar. 2016.

CUNHA, Rina Nogueira da. **Aplicação de vouchers para incentivo a educação no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Finanças e Economia Empresarial) -Escola de Pós-Graduação em Economia, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.

ELACQUA, Gregory; FÁBREGA, Rodrigo. El consumidor de la educación: actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile. **PREAL: Educación y brechas de equidad en América Latina**. 2004, Vol. 2, p. 353-398.

DWORKIN, Ronald. A raposa e o porco espinho: justiça e valor. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose. **Free to Choose**. Nova York: Harcourt Brace Jovanovich, 1980.

HEVIA, Ricardo. El mecanismo de la municipalization educacional en Chile. In: Transformaciones en la Education de Chile. Santiago: PIIE, 1982.

HOFFLINGER, Alvaro Quezada. School Choice and Equity: The Impact of Voucher Schools on Educational Inequality in the Chilean Case. In: XXVIII Annual ILASSA Student Conference, 2008, Austin, Texas.

JOFRÉ, Gerado El sistema de subvencidnes en education: La experiencia Chilena. **Revista Estudios Publicos**, Santiago, Nº 29, pp. 193-237. 1988.

KING, Elizabeth; RAWLINGS, Laura; GUTIERREZ, Marybell; PARDO, Carlos; TORRES, Carlos. **Colômbia's Targeted Education Voucher Program: Features, Coverage, and Participation**. Colômbia, Banco Mundial, 1997.

KING, Elizabeth; ANGRIST, Joshua; BETTINGER, Eric; BLOOM, Erik; KREMER, Michael. Vouchers for Private Schooling in Colombia: Evidence from a Randomized Natural Experiment. **The American Economic Review**, Nashville, Vol. 92, Nº 5, dez. 2002, p. 1535-1558.

LÓPEZ, Maria Margarita. A Educação e Sua Incidência Sobre a Pobreza no Chile. **Cadernos Adenauer,** Rio de Janeiro, Vol. VII, Nº 2, p. 79 - 99, Junho, 2006.

MARÍN, José Pablo Arellano. A qualidade da educação no Chile: prioridades estratégicas para melhorar. **Cadernos Adenauer,** Rio de Janeiro, VII, Nº 2, p. 125-146, Junho, 2006.

MUÑOZ, Vernor. **El derecho a la educación: una mirada comparativa - Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia**. Santiago, 2011. Disponível em http://portal.unesco.org/geography/es/files/15017/13230888961Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-MUÑOZ.pdf/Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-MUÑOZ.pdf. Acesso em 17 fev 2015, 14:22.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Protocolo de San Salvador**, 17 de novembro de1988. Disponível em: <http://www.cidh.oas.org/Basicos/Portugues/e.Protocolo_de_San_Salvador.htm>. Acesso 7 fev 2015, 15:44.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DSENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Relatório do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes – PISA2012**. Paris, [2012]. Disponível em:<http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-brazil.pdf>. Acesso: 28 out. 2015.

PARRY, Taryn Rounds. Achieving Balance in Decentralization: A Case of Study of Education Decetralization in Chile. **World Development**, Grã-Bretanha, Vl. 25, Nº 2, p. 211-225, 1997.

PATRINOS, Harry. **Education Vouchers in Developing Countries**. The Heartland Institute, 1º de agosto de 2001. Disponível em < http://news.heartland.org/newspaper-article/2001/08/01/education-vouchers-developing-countries>. Acesso em 13 mar 2015, 19:33.

RAWLS, John. Uma Teoria da Justiça. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RONDINELLI, Dennis; MCCULLOUGH, James; JOHNSON, Ronald. Analysing decentralization policies in developing countries: A political-economy frame- work. **Revista Development and Change**, Haia, Vol. 20, p. 57-87. 1989.

SAPELLI, Cláudio; AEDO Cristián. El Sistema de Vouchers en Educación una Revisión de La Teoria Y Evidencia Empírica para Chile. **Revista Estudios de Economía**, Santiago, Vol. 36 - N° 1, jun. 2009. p. 47-66.

SCHIEFELBEIN, Ernest; FARRELL, Joseph P. **Eight Years of Their Lives:** trough schooling to the labour market in Chile. Ottawa: International Development Research Center, 1982.

SEN, Amartya. **A Ideia de Justiça**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2011.

ZIBAS, Dagmar M. L.. “A Revolta dos Pinguins” e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**, V. 13, Nº 38, maio/ago, 2008, p. 199-220.