UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Juliana Toralles dos Santos Braga

O COMPROMETIMENTO DOS DIREITOS DE CIDADANIA JURÍDICO-SOCIAL DIANTE DA MERCANTILIZAÇÃO DE ACESSO DOS JOVENS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NO CHILE NO PERÍODO DE 2005-2021: UMA ABORDAGEM EM CONTRAPOSIÇÃO AO NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA LATINA

Santa Cruz Do Sul
2025

Juliana Toralles dos Santos Braga

O COMPROMETIMENTO DOS DIREITOS DE CIDADANIA JURÍDICO-SOCIAL DIANTE DA MERCANTILIZAÇÃO DE ACESSO DOS JOVENS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NO CHILE NO PERÍODO DE 2005-2021: UMA ABORDAGEM EM CONTRAPOSIÇÃO AO NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA LATINA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito *Strictu Sensu* - Doutorado, Área de Concentração em Direitos Sociais e Políticas Públicas, da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Direito.

Linha de Pesquisa: Diversidade e Políticas Públicas

Orientadora: Profa. Pós Dra. Marli Marlene Moraes da Costa (UNISC/BR)

Santa Cruz Do Sul

2025

Juliana Toralles dos Santos Braga

O COMPROMETIMENTO DOS DIREITOS DE CIDADANIA JURÍDICO-SOCIAL DIANTE DA MERCANTILIZAÇÃO DE ACESSO DOS JOVENS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NO CHILE NO PERÍODO DE 2005-2021: UMA ABORDAGEM EM CONTRAPOSIÇÃO AO NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA LATINA

Esta tese foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Direito *Strictu Sensu* – Doutorado em Direito, Área de Concentração em Direitos Sociais e Políticas Públicas, Linha de Pesquisa Diversidade e Políticas Públicas da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Direito.

_____

Dra. Marli Marlene Moraes da Costa
Professora Orientadora – UNISC

_____

Dr. João Pedro Schmidt
Professor Examinador – UNISC

_____

Dr. Ricardo Hermany
Professor Examinador – UNISC

_____

Dr. Renato Duro Dias
Professor Examinador – FURG

_____

Dr. Saul Duarte Tibaldi
Professor Examinador – UFMT

CIP - Catalogação na Publicação

Braga, Juliana Toralles dos Santos
O COMPROMETIMENTO DOS DIREITOS DE CIDADANIA JURÍDICO-SOCIAL DIANTE DA MERCANTILIZAÇÃO DE ACESSO DOS JOVENS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NO CHILE NO PERÍODO DE 2005-2021 : UMA ABORDAGEM EM CONTRAPOSIÇÃO AO NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA LATINA / Juliana Toralles dos Santos Braga. — 2025.
306 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Direito) — Universidade de Santa Cruz do Sul, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Marli Marlene Moraes da Costa.

1. Cidadania Jurídico-social. 2. Jovens. 3. Educação Superior. 4. Neoliberalismo. 5. América Latina. I. Costa, Marli Marlene Moraes da. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedicatória:

Ao meu filho Francisco, companheiro da parte final do doutorado, que deu um sentido completamente novo às nossas vidas e é muito amado desde o primeiro dia. Que ele saiba o quanto é lindo ter coragem e realizar sonhos!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu porto seguro: a minha família. Ao meu esposo Otávio, por acreditar em mim, me incentivar, me admirar e ser o parceiro mais dedicado e amoroso desse mundo; eu não teria conseguido sem o teu apoio. Ter o nosso lar de amor e paz para voltar sempre me deu força e coragem! Aos meus pais, pelo amor incondicional e pelo exemplo. Aos meus irmãos Gustavo, Guilherme e Natália, por serem meus melhores amigos, estarem sempre ao meu lado e serem minha inspiração. Aos meus afilhados e ao meu sobrinho por serem esperança e o amor mais puro. Amo vocês!

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Marli Marlene Moares da Costa, que para mim é um exemplo de pessoa, pesquisadora, professora e mulher, que incentiva e ensina – acima de tudo – sobre empatia e acolhimento. Não encontrei palavras que pudessem descrever o tamanho da minha gratidão pelo carinho e respeito recebidos e, principalmente, pela forma como me acolheu quando mais precisei. Obrigada por tudo!

Aos membros da Banca de Defesa da minha tese, Prof. Dr. João Pedro Schmidt e Prof. Dr. Clóvis Gorczevski, professores que estimo muito e que foram extremamente competentes e sensíveis, não apenas nas colaborações para a confecção desse trabalho, mas durante todo o doutorado. E, além disso, pelo comprometimento, brilho nos olhos e paixão quando tratam de ensino e pesquisa!

Aos professores do PPGD, por quem tenho grande admiração, pelos ensinamentos e estímulo à pesquisa. Foram quatro anos de muito aprendizado e crescimento, meus horizontes não são mais os mesmos.

Aos professores que me acompanham há anos, me ensinam, me inspiram e sempre me estenderam a mão com muito carinho: Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa, Prof. Dr. Eder Dion de Paula Costa, Prof. Dr. Marco Aurélio Serau Junior e Prof. Dr. Renato Duro Dias.

À Enivia, Morgana e Rosane, que recebem a todos no PPGD com tanto carinho, sensibilidade e dedicação, por serem mulheres inspiradoras e amigas. Foi uma delícia conhecê-las, poder conviver e aprender com vocês!

Agradeço também à Elsa Fernanda, por me apoiar, acreditar em mim e entender minhas ausências no escritório durante todo o período do doutorado. No

escritório me realizo diariamente, exercendo a advocacia e lutando pelos direitos sociais previdenciários ao lado de uma equipe formada por pessoas amigas, gentis, competentes e muito queridas.

Nessa trajetória, fiz lindas amizades, sem as quais eu não teria conseguido chegar até aqui. Agradeço às amigas maravilhosas, que caminharam ao meu lado, me acolheram e seguraram “minha onda”: Celiena, Deise, Etyane, Georgea, Johana, Julia e Nariel. Vocês me inspiram e são motivo de muito orgulho para mim!

Aos colegas e – acima de tudo amigos – do PPGD e do Grupo de Pesquisa Direito, Cidadania e Políticas Públicas, especialmente, André, Arthur, Betiele, Chaiane, Cristiano, Higor, Julian, Maria Valentina, Priscila e Stéffani.

Agradeço à Bruna e à Lívia, profissionais incríveis que me ajudaram a manter a saúde mental e física com tanto carinho e competência.

Aos meus amigos e amigas, com quem tenho a sorte de dividir a vida: Diogo, Elisa, Eduardo, Gabriel, Julia, Mariela, Marina, Paula e Rafaela – entre outros também especiais. Obrigada por entenderem minhas ausências, torcerem por mim, me apoiarem e me abraçarem sempre. Vocês tornam a minha caminhada muito mais feliz e leve!

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo auxílio de bolsa que permitiu com que eu realizasse o sonho de fazer um Doutorado.

E à Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, universidade comunitária regional, que desempenha um papel crucial no fortalecimento da cidadania jurídico-social e na promoção de uma educação superior mais equitativa e inclusiva. Sou muito grata pela oportunidade de fazer parte da sua história!

Como disse Violeta Parra, cantora, compositora, artista plástica, folclorista chilena: “Gracias a la vida que me ha dado tanto”!

“A universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não a têm também não têm existências autónoma, vivendo, tão-somente, como um reflexo dos demais”.

Anísio Teixeira

Universidade: mansão da liberdade,
31/07/1935.

RESUMO

A tese investiga os impactos do neoliberalismo nas políticas de acesso ao ensino superior no Brasil e no Chile entre 2005 e 2021, focando na efetivação dos direitos de cidadania jurídico-social das juventudes latino-americanas. A metodologia empregada é dedutiva, utilizando pesquisa bibliográfica e documental para fundamentar a análise. Apesar das críticas crescentes ao neoliberalismo e de sua possível decadência, seu projeto continua predominante na América Latina, adaptando-se e influenciando diretamente políticas públicas e sociais. Esta hegemonia neoliberal tem promovido a mercantilização, onde as finanças suplantam o papel do Estado, deteriorando direitos sociais e intensificando a superexploração e a desproteção social. A análise quanti-qualitativa das políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil e no Chile revela como o neoliberalismo moldou essas estratégias, influenciando profundamente o sistema educacional e a trajetória socioeconômica dos jovens. No Chile, pioneiro na implementação neoliberal na década de 1970, as políticas de mercado, incluindo a privatização do ensino superior através do Crédito com Garantia do Estado (CAE), exacerbaram a mercantilização educacional, resultando em altos níveis de endividamento entre os jovens e um mercado de trabalho precário. No Brasil, iniciativas como o PROUNI e o FIES aumentaram o acesso ao ensino superior, mas também introduziram lógicas mercantis que desafiam a identidade social oferecida pela educação. É adotada uma abordagem comparativa entre Brasil e Chile devido à representatividade do Chile como paradigma neoliberal na região. Neste contexto, questiona-se: através da análise das políticas públicas de acesso dos jovens ao ensino superior no Brasil e no Chile no período de 2005-2021, quais foram os avanços e retrocessos nas políticas educacionais de modo a efetivar os direitos de cidadania jurídico-social daqueles na América Latina? Ao longo desta tese, confirma-se que, considerando o panorama latino-americano no início do século XXI, as políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil e no Chile entre 2005 e 2021 foram amplamente moldadas pelo paradigma neoliberal, gerando impactos diversos nos direitos de cidadania jurídico-social dos jovens na região. Essa constatação reforça a convicção de que é imprescindível fomentar diretrizes que garantam não apenas o acesso das juventudes ao ensino superior, mas que também fortaleçam a cidadania e qualifiquem o sistema educacional. Para isso, é essencial reconhecer os jovens como sujeitos sociais ativos e protagonistas de transformação, e não apenas como receptores passivos das políticas educacionais. Ao analisar as estratégias integradas e os resultados dessas políticas, fica evidente um enfraquecimento progressivo dos direitos sociais, substituídos por uma ênfase desproporcional em aspectos psicológicos, econômicos e sociais. Esse fenômeno não ocorre por acaso: há uma relação direta entre a lógica neoliberal e a reconfiguração desses direitos, o que exige uma reflexão urgente sobre os rumos da educação superior na América Latina e sobre a necessidade de políticas que reafirmem o papel do ensino superior como um direito e um vetor de cidadania, com a ênfase nos aspectos psicológicos, econômicos e sociais, indicando assim uma relação direta entre o neoliberalismo e a reconfiguração dos direitos de cidadania na região.

Palavras-chave: Cidadania Jurídico-social. Jovens. Educação Superior. Neoliberalismo. América Latina.

ABSTRACT

The thesis investigates the impacts of neoliberalism on higher education access policies in Brazil and Chile between 2005 and 2021, focusing on the realization of legal-social citizenship rights for Latin American youth. The methodology employed is deductive, utilizing bibliographic and documentary research to support the analysis. Despite growing criticism of neoliberalism and its possible decline, its project remains predominant in Latin America, continuously adapting and directly influencing public and social policies. This neoliberal hegemony has promoted commodification, where financial interests supplant the role of the state, deteriorating social rights and intensifying overexploitation and social vulnerability. The quantitative and qualitative analysis of public policies on higher education access in Brazil and Chile reveals how neoliberalism has shaped these strategies, profoundly influencing the educational system and the socioeconomic trajectories of young people. In Chile, a pioneer in neoliberal implementation in the 1970s, market-driven policies, including the privatization of higher education through the State-Guaranteed Credit (CAE), exacerbated educational commodification, leading to high levels of student debt and a precarious labor market. In Brazil, initiatives such as PROUNI and FIES expanded access to higher education but also introduced market logics that challenge the social identity provided by education. A comparative approach between Brazil and Chile is adopted due to Chile's representativeness as a neoliberal paradigm in the region. Within this context, the central research question emerges: through the analysis of public policies on youth access to higher education in Brazil and Chile between 2005 and 2021, what were the advances and setbacks in educational policies in terms of ensuring legal-social citizenship rights for Latin American youth? Throughout this thesis, it is confirmed that, considering the Latin American context in the early 21st century, higher education access policies in Brazil and Chile between 2005 and 2021 were largely shaped by the neoliberal paradigm, generating diverse impacts on legal-social citizenship rights in the region. This finding reinforces the conviction that it is essential to promote policies that ensure not only youth access to higher education but also strengthen citizenship and enhance the quality of the educational system. To achieve this, it is crucial to recognize young people as active social agents and protagonists of transformation rather than merely passive recipients of educational policies. By analyzing the integrated strategies and outcomes of these policies, a progressive weakening of social rights becomes evident, replaced by a disproportionate emphasis on psychological, economic, and social aspects. This phenomenon is not accidental; there is a direct relationship between neoliberal logic and the reconfiguration of these rights, demanding an urgent reflection on the future of higher education in Latin America and the need for policies that reaffirm higher education as a right and a fundamental pillar of citizenship.

Keywords: Legal-Social Citizenship. Youth. Higher Education. Neoliberalism. Latin America.

RESUMEN

La tesis investiga los impactos del neoliberalismo en las políticas de acceso a la educación superior en Brasil y Chile entre 2005 y 2021, centrándose en la efectivización de los derechos de ciudadanía jurídico-social de las juventudes latinoamericanas. La metodología empleada es deductiva, utilizando investigación bibliográfica y documental para fundamentar el análisis. A pesar de las crecientes críticas al neoliberalismo y su posible declive, su proyecto sigue siendo predominante en América Latina, adaptándose e influyendo directamente en las políticas públicas y sociales. Esta hegemonía neoliberal ha promovido la mercantilización, donde las finanzas han suplantado el papel del Estado, deteriorando los derechos sociales y exacerbando la sobreexplotación y la desprotección social. El análisis cuantitativo y cualitativo de las políticas públicas de acceso a la educación superior en Brasil y Chile revela cómo el neoliberalismo ha moldeado estas estrategias, influyendo profundamente en el sistema educativo y en la trayectoria socioeconómica de los jóvenes. En Chile, pionero en la implementación del neoliberalismo en la década de 1970, las políticas de mercado, incluida la privatización de la educación superior a través del Crédito con Garantía del Estado (CAE), han exacerbado la mercantilización educativa, resultando en altos niveles de endeudamiento entre los jóvenes y un mercado laboral precarizado. En Brasil, iniciativas como PROUNI y FIES ampliaron el acceso a la educación superior, pero también introdujeron lógicas mercantiles que desafían la identidad social que la educación puede ofrecer. Se adopta un enfoque comparativo entre Brasil y Chile debido a la representatividad de Chile como paradigma neoliberal en la región. En este contexto, surge la siguiente pregunta de investigación: a través del análisis de las políticas públicas de acceso de los jóvenes a la educación superior en Brasil y Chile entre 2005 y 2021, ¿cuáles han sido los avances y retrocesos en las políticas educativas en la efectivización de los derechos de ciudadanía jurídico-social de las juventudes en América Latina? A lo largo de esta tesis, se confirma que, considerando el panorama latinoamericano en los inicios del siglo XXI, las políticas públicas de acceso a la educación superior en Brasil y Chile entre 2005 y 2021 han sido ampliamente moldeadas por el paradigma neoliberal, generando impactos diversos en los derechos de ciudadanía jurídico-social en la región. Este hallazgo refuerza la convicción de que es imprescindible promover directrices que no solo garanticen el acceso de las juventudes a la educación superior, sino que también fortalezcan la ciudadanía y cualifiquen el sistema educativo. Para ello, es fundamental reconocer a los jóvenes como sujetos sociales activos y protagonistas de la transformación, y no solo como receptores pasivos de las políticas educativas. Al analizar las estrategias integradas y los resultados de estas políticas, se evidencia un debilitamiento progresivo de los derechos sociales, reemplazados por un énfasis desproporcionado en los aspectos psicológicos, económicos y sociales. Este fenómeno no es casual: existe una relación directa entre la lógica neoliberal y la reconfiguración de estos derechos, lo que exige una reflexión urgente sobre el futuro de la educación superior en América Latina y la necesidad de políticas que reafirmen su papel como un derecho y un pilar fundamental de la ciudadanía.

Palabras clave: Ciudadanía Jurídico-Social. Jóvenes. Educación Superior. Neoliberalismo. América Latina.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - América Latina e Caribe (30 países): estudantes com risco de não retornar à educação - Projeções de Junho de 2020 53

Tabela 2 - Evolução dos percentuais de declarações relativas à cor/raça do aluno . 62

Tabela 3 - Distribuição de jovens de 18 a 24 anos por status educacional e de trabalho EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA (dados trimestrais de 2021) 87

Tabela 4 - Porcentagem de jovens (15-24 anos) que não estudam e não trabalham, segundo sexo, em 2021, no Chile 89

Tabela 5 - Características dos modelos público estatal, comunitário e privado na educação superior brasileira 100

Tabela 6 - História da educação superior no Chile 107

Tabela 7 - Universidades federais no Brasil 130

Tabela 8 - Recursos financeiros do programa Reuni disponibilizados pelo Ministério da Educação 131

Tabela 9 - Taxas de crescimento anual do ensino superior no Brasil (médias tri anuais) 132

Tabela 10 - Evolução do número de IES no brasil entre 2005 e 2010 145

Tabela 11 - Evolução de número de matrículas por categoria administrativa no período compreendido em 2005 e 2010 146

Tabela 12 - Evolução do número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e do número de matrículas a distância Públicas e Privadas entre 2005 e 2010 147

Tabela 13 - Evolução do número de matrículas de graduação por categoria administrativa no Brasil 149

Tabela 14 - Variação numérica de vagas ofertadas, matrícula, ingressantes e concluintes referente às IES privadas no período compreendido entre 2015 e 2019 151

Tabela 15 - Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes em IES privadas 153

Tabela 16 - Evolução do número de matrículas em cursos presenciais e a distância de ensino superior 154

Tabela 17 - Percentual de matrículas em cursos de graduação da categoria privada segundo o tipo de financiamento reembolsável em 2021 no Brasil 155

Tabela 18 - Percentual de matrículas em cursos de graduação da categoria privada segundo o tipo de financiamento não reembolsável em 2021 no Brasil 156

Tabela 19 - Evolução do número de benefícios de programas de auxílios estudantis para educação superior no período compreendido entre 2005 e 2021 160

Tabela 20 - Número de novos beneficiários anuais do CAE, por quintil de renda...161

Tabela 21 - Devedores com obrigações de pagamento ativas, de acordo com a situação acadêmica.....162

Tabela 22 - Estudantes com CAE dos Quintis 1 e 2, por sexo, entre 2006 e 2021.163

Tabela 23 - Percentagem de jovens com dívidas por nível de escolaridade e ano.165

Tabela 24 - Matrículas no ensino superior no Brasil em 2020 178

Tabela 25 - Evolução do número de matrículas no ensino superior brasileiro (em milhares) relacionada a cada marco temporal.....179

Tabela 26 - Evolução dos devedores bancários em função dos créditos do Ensino Superior e do valor total da dívida entre 2010 e 2021 no Chile.....181

Tabela 27 - Distribuição percentual dos estudantes de ensino superior, segundo quintos de rendimento nos setores privado e público 187

Tabela 28 - Distribuição percentual dos jovens do sexo masculino de 15 a 29 anos de idade que não estudavam e não tinham concluído o ensino superior e principal motivo de que pararam de estudar ou nunca estudaram no Brasil em 2019 188

Tabela 29 - Distribuição percentual dos jovens do sexo feminino de 15 a 29 anos de idade que não estudavam e não tinham concluído o ensino superior e principal motivo de que pararam de estudar ou nunca estudaram no Brasil em 2019 189

Tabela 30 - Número médio de anos de estudo da população de 18 a 29 anos de idade - Brasil - 2019 190

Tabela 31 - Estudo sobre educação financeira, realizado pelo Instituto Nacional da Juventude (INJUV), no Chile, em 2014 192

Tabela 32 - Nível de escolaridade dos jovens chilenos segundo segmentos ao final de 2021 194

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
AFD	Aporte Fiscal Direto
AFI	Aporte Fiscal Indireto
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAE	*Crédito con Aval del Estado*
CEF	Caixa Econômica Federal
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFTN	Certificados Financeiros do Tesouro Nacional
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CREDUC	Programa de Crédito Educativo
EAD	Modalidade de ensino a distância
EC	Emenda Constitucional
ENE	Instituto Nacional de Estatísticas do Chile
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
FGEDUC	Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FONDECYT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUMP	Fundação Universitária Mendes Pimentel
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES	Instituição de ensino superior
ICSID	Centro Internacional para a Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
IFC	Corporação Financeira Internacional
IFES	Instituições federais de ensino superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INJUV	*Instituto Nacional de la Juventud*
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGE	*Ley General de Educación*
MEC	Ministério da Educação do Brasil
MECESUP	*Fondo de Desarrollo Institucional, Fondo Competitivo para El Mejoramiento de la Calidad y Desempeño de la Educación Superior*
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
MINEDUC	Ministério da Educação do Chile
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAAIS	Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílio Contínua
PNAES	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PNE	Plano Nacional de Educação
PROAAF	Programa de Ações Afirmativas
PROFIS	Programa de Formação Interdisciplinar Superior

PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RESP	Recurso Especial
SIES	Serviço de Informação de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....20

2 DIREITOS DE CIDADANIA JURÍDICO-SOCIAL E O CONTEXTO DO OS IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO NO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DAS JUVENTUDES NA AMÉRICA LATINA 33

2.1 Os fundamentos da racionalidade neoliberal.....40

2.2 Os impactos econômicos e sociais do neoliberalismo na América Latina..49

2.3 A juventude como questão social 54

2.4 Impactos do neoliberalismo nas juventudes latino-americanas.....58

3 DIREITOS DE CIDADANIA JURÍDICO-SOCIAL E O CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NO CHILE ENTRE 2005 E 2021 70

3.1 Discussão sobre o conceito de direitos de cidadania e os impactos variados nas suas dimensões, considerando aspectos psicológicos, sociais e econômicos 72

3.2 A relação entre o acesso ao ensino superior e fortalecimento dos direitos de cidadania jurídico-social dos jovens na América Latina.....84

3.3 Descrição das características gerais dos atuais sistemas de ensino superior no Brasil e no Chile.....94

3.4 Análise das transformações na educação superior consequências das políticas neoliberais: a mercantilização da educação sobre os direitos de cidadania jurídico-social.....110

4 ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO E RESULTADOS DAS POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NO CHILE NO PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE 2005 E 2021.....115

4.1 Um breve panorama sobre políticas públicas no Brasil e no Chile.....116

4.2 Análise das abordagens adotadas pelo Brasil e pelo Chile para promover o acesso ao ensino superior no período entre 2005 e 2021 126

4.3 Os impactos na oferta de vagas, taxas de matrícula, diversidade estudantil e inclusão das juventudes nas instituições de ensino superior no Brasil entre 2005 e 2021 142

4.4 Os impactos na oferta de vagas, taxas de matrícula, diversidade estudantil e inclusão das juventudes nas instituições de ensino superior no Chile entre 2005 e 2021 158

5 IMPACTOS SOCIAIS E TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL 167

5.1 Avaliação crítica dos efeitos sociais das políticas de acesso ao ensino superior nos cenários brasileiro e chileno 168

5.2 O cenário da precarização das juventudes: certificados, dívidas e desilusão 183

5.3 Análise dos desafios e das críticas levantadas em relação ao fortalecimento da cidadania jurídico-social e a qualificação do sistema educacional, levando em consideração o contexto dos jovens como agentes sociais ativos.....196

5.4 A contribuição das políticas para a mudança de paradigma educacional.202

6 NOVAS DIRETRIZES PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DE CIDADANIA JURÍDICO-SOCIAL DAS JUVENTUDES LATINO-AMERICANA: LIÇÕES APRENDIDAS E FUTURAS DIREÇÕES.....210

6.1 A identidade social oferecida e a identidade social possível de ser ofertada pelo sistema de ensino superior na América Latina.....211

6.2 A responsabilidade social da educação superior: diretrizes e possibilidades de criação de políticas públicas de acesso ao ensino superior que garantam a segurança e visem ao desenvolvimento integral dos jovens latino-americanos 220

6.3 Discussão sobre diretrizes que visam contrapor os efeitos do neoliberalismo e focam no fortalecimento da cidadania jurídico-social dos jovens como agentes de ação: exploração de alternativas e propostas para a criação de uma nova lógica de efetivação dos direitos de cidadania jurídico-social para as juventudes latino-americanas 230

6.4 Algumas diretrizes de acesso das juventudes ao ensino superior que visem ao fortalecimento da cidadania e à qualificação do sistema educacional.....246

7 CONCLUSÕES.....267

REFERÊNCIAS.....276

1 INTRODUÇÃO

O projeto neoliberal permanece hegemônico na América Latina, mesmo que com novas roupagens e adaptações, o que afeta diretamente as políticas públicas relacionadas aos direitos sociais para a efetivação dos direitos de cidadania jurídica-social. O neoliberalismo leva à mercantilização, isto é, ao domínio das finanças sobre o aparato do Estado, causando o desgaste daqueles direitos, aprofundando a superexploração e gerando desproteção social. Há na região um quadro crescente de desigualdade e de estagnação da mobilidade social, de maneira que o panorama de desenvolvimento posto para a América Latina nas próximas décadas é de alto risco.

Esse cenário atinge diretamente os jovens latino-americanos, que se deparam com condições adversas na trajetória da infância para a vida adulta, com níveis reduzidos de proteção social e diminuição dos rendimentos, em um panorama que acentua a responsabilidade individual e desconsidera relevantes elos de solidariedade entre as gerações. Assim, o presente estudo aborda os impactos do neoliberalismo nos direitos de cidadania jurídico-social na América Latina através da análise quanti-qualitativa das políticas públicas de acesso dos jovens ao ensino superior no Brasil e no Chile, entre os anos 2005 e 2021.

Há um recorte da pesquisa, direcionado aos jovens da região, em busca da necessidade do estudo dos direitos sociais distinta – embora relacionada – da visão eurocêntrica, levando-se em conta as particularidades vividas pelos latino-americanos, as quais englobam desde a própria construção da sua cidadania até a forma como as políticas neoliberais atingiram a região, especialmente nas últimas duas décadas. Durante a juventude, a transição entre educação e trabalho é muito relevante, já que a educação permite aos jovens uma progressão social, com dignidade concreta e emancipadora, bem como um melhor ingresso no mercado de trabalho e na vida adulta.

Por isso, o objetivo geral do presente estudo é analisar quais são as estratégias integradas e os resultados alcançados pelas políticas públicas de acesso das juventudes ao ensino superior no Brasil e no Chile entre 2005 e 2021 que se mostram mais adequadas para contribuição no sentido da criação de uma nova lógica de efetivação dos direitos de cidadania jurídico-social que contraponha a lógica neoliberal que influenciou a mercantilização daquele na América Latina.

O Chile foi eleito para o estudo comparado, pois foi considerado o laboratório e o paradigma para implementação das políticas neoliberais nos demais países latino-americanos. Nos anos 1970, durante o regime militar, Milton Friedman foi responsável por assessorar Augusto Pinochet na implantação da primeira e mais emblemática experiência neoliberal da região. Assim, o Estado chileno reorientou sua ação em matéria social, concentrando seus esforços nos setores considerados mais desprotegidos e delegando o resto ao sistema privado, incluindo o ensino superior. Ocorre que, ao contrário da prometida mobilidade individual através da economia de mercado e do aumento da qualificação e credenciais da força de trabalho, a realidade é diversa: há o crescente endividamento dos jovens chilenos e de suas famílias, sucedido pelo ingresso em um mercado de trabalho precário.

O ano de 2005 foi fixado como marco temporal porque foi quando se deu a criação do Crédito com Garantia do Estado (CAE), mecanismo de financiamento por meio do qual o Estado do Chile passou a garantir os créditos dos estudantes perante os bancos, independentemente de seu patrimônio, acelerando a privatização e mercantilização do sistema a níveis quase irreversíveis, sob o argumento da escassez de recursos do Estado e da importância de aumentar o acesso ao ensino superior. Já no Brasil foi publicada a Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, a qual institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e regulou a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior do país. Esse programa veio complementar o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e de acordo com os demais critérios legais, instituído pela Lei nº. 10.260, de 12 de julho de 2001, posteriormente alterada pela Lei nº. 12.202, de 14 de janeiro de 2010, pela Lei nº. 12.513, de 26 de outubro de 2011, e, pela Lei nº. 13.530, de 7 de dezembro de 2017. Tais alterações ocorreram sob o argumento do ajuste fiscal, instituindo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como agente operador do programa e aumentando o percentual e o fluxo de financiamento.

Paralelamente a isso foi publicada a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispondo sobre o ingresso nas universidades federais através de cotas, mediante a previsão da obrigação das instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação a reservarem, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das

vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que, no preenchimento dessas vagas, devem ser reservadas 50% (cinquenta por cento) aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (Brasil, 2012). Se verifica, entretanto, também no Brasil uma forte tendência à mercadorização, isto é, à adoção de uma lógica comercial referente ao ensino superior, de forma que necessária a reflexão sobre qual é a identidade social oferecida para os jovens através do ensino superior.

Embora as juventudes possam representar uma perspectiva de futuro melhor, elas têm sido expostas ao endividamento precoce e a um cenário de precarização decorrente das políticas neoliberais implementadas na América Latina. Assim, deve-se pensar em como é possível contribuir para a criação de uma nova lógica social e políticas públicas que garantam a segurança e visem ao desenvolvimento integral dos jovens latino-americanos enquanto sujeitos sociais, ativos e portadores de ação – e não tão somente objetos de políticas públicas.

Neste contexto, questiona-se: através da análise das políticas públicas de acesso dos jovens ao ensino superior no Brasil e no Chile no período de 2005-2021, quais foram os avanços e retrocessos nas políticas educacionais de modo a efetivar os direitos de cidadania jurídico-social daqueles na América Latina?

Ao longo desta tese, confirma-se que, considerando o panorama latino-americano no início do século XXI, as políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil e no Chile entre 2005 e 2021 foram amplamente moldadas pelo paradigma neoliberal, gerando impactos diversos nos direitos de cidadania jurídico-social dos jovens na região. Essa constatação reforça a convicção de que é imprescindível fomentar diretrizes que garantam não apenas o acesso das juventudes ao ensino superior, mas que também fortaleçam a cidadania e qualifiquem o sistema educacional. Para isso, é essencial reconhecer os jovens como sujeitos sociais ativos e protagonistas de transformação, e não apenas como receptores passivos das políticas educacionais. Ao analisar as estratégias integradas e os resultados dessas políticas, fica evidente um enfraquecimento progressivo dos direitos sociais, substituídos por uma ênfase desproporcional em aspectos psicológicos, econômicos e sociais. Esse fenômeno não ocorre por acaso: há uma relação direta entre a lógica neoliberal e a reconfiguração desses direitos, o que exige uma reflexão urgente sobre

os rumos da educação superior na América Latina e sobre a necessidade de políticas que reafirmem o papel do ensino superior como um direito e um vetor de cidadania.

São objetivos específicos da tese, os quais correspondem aos respectivos capítulos do trabalho: examinar os impactos do neoliberalismo no contexto socioeconômico das juventudes latino-americanas no início do século XXI através do estudo dos fundamentos e da racionalidade neoliberal e da juventude como questão social; analisar a interseção entre os direitos de cidadania jurídico-social e o contexto do ensino superior no Brasil e no Chile entre 2005 e 2021, através da exploração do conceito de cidadania jurídico-social e seus impactos abrangentes para os jovens na América Latina, incluindo aspectos psicológicos, sociais e econômicos, com o detalhamento das características dos sistemas de ensino superior naqueles países, culminando na análise das consequências das políticas neoliberais, especialmente a mercantilização do ensino; explorar as estratégias de implementação e os resultados das políticas de acesso ao ensino superior no Brasil e no Chile no período de 2005 a 2021, através da análise das abordagens adotadas por ambos os países para fomentá-lo, bem como dos impactos nas taxas de matrícula, na diversidade estudantil e na inclusão das juventudes. Além disso, realizar uma avaliação dos resultados dessas políticas, buscando compreender os efeitos alcançados nos dois contextos; avaliar os impactos sociais e a transformação educacional, consequências das políticas de acesso ao ensino superior nos contextos brasileiro e chileno, explorando as transformações na mobilidade social, distribuição de renda e configuração demográfica das matrículas no ensino superior; também examinar a contribuição das políticas para uma possível mudança no paradigma educacional, delineando seu impacto na qualificação do sistema educacional, considerando o papel ativo dos jovens como agentes sociais; e apresentar novas diretrizes para a efetivação dos direitos de cidadania jurídico-social das juventudes latino-americanas com base nas lições extraídas ao longo do estudo e nas direções futuras sugeridas, abordando a identidade social oferecida pelo sistema de ensino superior na região e aquela que pode ser fornecida. Ademais, discutir a responsabilidade social das universidades e explorar diretrizes para a criação de políticas públicas que garantam a segurança e o desenvolvimento integral dos jovens, investigando alternativas para contrapor os efeitos do neoliberalismo, focando no fortalecimento da cidadania jurídico-social dos jovens como agentes ativos e explorando a construção da solidariedade intergeracional.

O capítulo inaugural destaca a complexidade histórica, social e econômica, bem como os desafios contemporâneos enfrentados pela região latino-americana. Inicialmente, aborda a complexidade e a persistência do neoliberalismo, que têm sido temas centrais de debates acadêmicos e políticos. Embora não haja consenso sobre suas origens, definições precisas ou mesmo sua eventual queda, o conceito continua a ser objeto de análise e reconfiguração. A ideologia neoliberal, caracterizada por políticas de privatização, desregulação e livre mercado, moldou profundamente as economias globais desde a década de 1970. Sua aplicação na América Latina, notavelmente iniciada no Chile sob o governo de Pinochet e influenciada pela Escola de Economia de Chicago, exemplifica seu impacto duradouro. Apesar de críticas e resistências, o neoliberalismo persiste através de adaptações que buscam manter sua hegemonia, influenciando não apenas a economia, mas também moldando estruturas sociais e políticas em nível global.

Os impactos econômicos e sociais do neoliberalismo na região são profundos e abrangentes, afetando significativamente a estrutura social e as oportunidades disponíveis para seus cidadãos. O neoliberalismo reduziu os recursos destinados ao bem-estar social e diminuiu o papel do Estado em áreas cruciais como saúde, educação e assistência social, deixando muitos segmentos da população vulneráveis à pobreza e ao empobrecimento. Este modelo promove uma responsabilidade individual exacerbada, culpando os indivíduos por falhas que, frequentemente, são sistêmicas. Além disso, ao encarar o ambiente como o principal determinante das relações de poder, o neoliberalismo transformou o espaço social em um mercado, onde a gestão da população se assemelha à administração de um rebanho, buscando padronizar comportamentos e maximizar a eficiência econômica, muitas vezes à custa de solidariedades tradicionais e da estabilidade social. Essa abordagem tem contribuído para altos níveis de informalidade no emprego, especialmente entre os jovens, exacerbando a desigualdade de gênero e gerando um precariado (Standing, 2020) globalizado, cuja falta de estabilidade e proteção social representa um desafio crítico para os latino-americanos.

No que tange à juventude, a Lei nº. 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude no Brasil, define jovens como indivíduos entre 15 e 29 anos, estabelecendo direitos específicos e diretrizes para políticas públicas através do Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Em contraste, no Chile, não há uma legislação definida para a juventude baseada em faixas etárias específicas. Groppo

(2016) argumenta que a juventude não deve ser restrita a uma faixa etária, mas sim entendida como uma categoria social construída pelas instituições para normatizar comportamentos e direitos, influenciada pelas dinâmicas culturais e sociais das sociedades. A juventude é caracterizada como um período de exploração experimental da realidade e dos valores sociais, contrastando com a maturidade, onde há uma avaliação mais racional e reflexiva das experiências. Melucci (1996) e outros destacam que a juventude não é apenas uma fase biológica, mas uma construção cultural e social marcada pela transitoriedade, pelo tempo e pelas interações sociais.

Já para entender o contexto complexo do ensino superior na América Latina, é crucial revisitar os eventos que moldaram suas trajetórias. No início da década de 1970, o Chile contava com apenas oito universidades regionais, sustentadas principalmente pelo financiamento estatal. A situação mudou drasticamente com a chegada da ditadura militar, que impulsionou um modelo neoliberal, reduzindo o apoio estatal às instituições públicas e incentivando a proliferação das privadas. Esse cenário não só expandiu o acesso, mas também introduziu um sistema de crédito estudantil (CAE) em 2005, marcando um ponto de inflexão na formação de uma dívida educacional significativa para muitos chilenos. Paralelamente, no Brasil, a predominância do setor privado no ensino superior cresceu exponencialmente, alcançando 76% das matrículas. Essa dinâmica, permeada por um aumento no uso de financiamentos estudantis como Fies e Prouni, reflete não apenas uma massificação desigual, mas também uma mercantilização do conhecimento, destacando-se os desafios persistentes de inclusão e qualidade educacional na região.

O terceiro capítulo apresenta uma abordagem acerca dos direitos de cidadania jurídico-social e o contexto do ensino superior no Brasil e no Chile entre 2005 e 2021. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que a discussão não busca esgotar o conceito de cidadania nem aprofundar sua construção e história. Em vez disso, concentra-se em analisar os pontos de conexão entre a cidadania e o ensino superior, destacando as influências políticas, sociais e econômicas que contribuem para a formação de uma visão de cidadania na América Latina. A cidadania é um vínculo essencial entre o indivíduo e a sociedade, conferindo-lhe direitos e exigindo responsabilidades. Este conceito está intrinsecamente ligado à participação ativa e consciente dos cidadãos na vida pública, abrangendo desde o exercício de direitos civis, políticos e sociais até a contribuição para uma sociedade justa e inclusiva.

Diferentes abordagens e contextos históricos moldaram o entendimento da cidadania ao longo do tempo, refletindo a diversidade cultural e política das sociedades em que se manifesta.

Já a participação das juventudes na América Latina enfrenta desafios complexos e multifacetados. Em um cenário marcado pela persistência de desigualdades sociais e econômicas, a juventude contemporânea busca seu lugar em meio a transformações globais que impactam diretamente suas oportunidades de educação, trabalho e participação cidadã. Este contexto exige uma reflexão crítica sobre as políticas públicas que, muitas vezes, não apenas reproduzem, mas aprofundam essas disparidades. Enquanto a globalização oferece novas formas de conexão e colaboração, também intensifica a competição e a exclusão, especialmente para aqueles que enfrentam obstáculos estruturais para sua inclusão plena na sociedade. Diante desses desafios, é essencial promover um diálogo regional que reconheça e aborde as complexidades do modelo de desenvolvimento latino-americano, fortalecendo os sistemas de integração social, ampliando os mecanismos de participação cidadã e reafirmando o compromisso com a construção de uma identidade nacional inclusiva e solidária.

A abertura democrática da década de 1980 e o consequente desenvolvimento de um modelo de cidadania focado na questão social levaram à criação de uma normativa constitucional democrática na América Latina. Este modelo, inspirado nas Constituições de Portugal (1976) e Espanha (1978), foi baseado no Estado Social e Democrático de Direito. Entretanto, a importância do texto constitucional na organização social diminuiu, agravando a crise do direito regulador e do Estado Social, forçado a se submeter às demandas da economia transnacional e da nova ordem global. Nos anos 1990, a educação superior passou por profundas transformações, marcadas pela mercantilização do ensino e pela redução das fronteiras entre o público e o privado. Em 1994, o Banco Mundial e a UNESCO redefiniram os objetivos estratégicos da educação superior, promovendo sua privatização e fragmentação como resposta aos imperativos de descentralização e privatização das políticas sociais. Este processo visava a formação para o trabalho complexo em um mundo em transformação, consolidando diretrizes políticas que favoreciam a autonomia administrativa e a intervenção privada no planejamento educacional. No Brasil, a educação é um direito fundamental de dimensão social, garantido pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um bem público e dever do Estado

e da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, definiram as metas e estratégias para a educação superior, enfatizando a necessidade de melhoria da qualidade do ensino e a promoção da cidadania e desenvolvimento tecnológico do país. No Chile, a educação superior também sofreu transformações significativas desde a ditadura militar, com uma progressiva privatização e a adoção de uma lógica de mercado educativo, influenciada por organismos internacionais e marcada por um Estado supervigilante que regula e garante a qualidade da educação em um ambiente mercantilizado.

O quarto capítulo apresenta estratégias de implementação e resultados das políticas de acesso ao ensino superior no Brasil e no Chile durante o período estudado. A predominância financeira tem um impacto significativo na economia global, promovendo um aumento da finança especulativa que beneficia exclusivamente os detentores de capital financeiro. Nesse novo regime de acumulação, a alta administração das grandes corporações impõe critérios de rentabilidade sob o domínio dos acionistas, majoritariamente representados por fundos de investimento e fundos mútuos. Esse cenário marca uma maior inserção das economias no capitalismo financeiro mundial, com a lógica acionista e os fundos de investimento estrangeiros desempenhando papéis crescentes e a financeirização da gestão empresarial (Silva Junior; Sguissardi, 2013, p. 124). A realidade vivida por muitos jovens, especialmente no Chile e no Brasil, reflete uma crescente mercadorização do ensino superior, resultando em altos níveis de endividamento e inserção em mercados de trabalho precários. No Chile, o Crédito com Garantia do Estado (CAE) e, no Brasil, programas como PROUNI e FIES exemplificam a tentativa dos governos de aumentar o acesso ao ensino superior por meio de financiamentos, embora com consequências muitas vezes adversas, como a privatização e mercantilização do sistema educacional. Este cenário aponta para a necessidade de uma reflexão crítica sobre a identidade social oferecida aos jovens por meio do ensino superior, considerando as profundas implicações sociais e econômicas deste modelo de educação.

As políticas públicas no Brasil e no Chile apresentam semelhanças e diferenças significativas devido aos contextos históricos, culturais, econômicos e políticos distintos que moldaram cada país. O Brasil e o Chile experimentaram períodos de ditadura militar que deixaram marcas profundas em suas trajetórias

políticas: o Brasil sob um regime de 1964 a 1985 e o Chile sob a ditadura de Augusto Pinochet de 1973 a 1990. No entanto, as abordagens econômicas adotadas após esses períodos diferem marcadamente. O Brasil seguiu um caminho de políticas econômicas variadas, alternando entre intervenção estatal e abertura econômica, enquanto o Chile implementou reformas neoliberais profundas durante e após o governo de Pinochet, influenciando significativamente suas políticas públicas, especialmente no campo da educação superior. Enquanto o sistema educacional chileno se caracteriza por uma forte presença do setor privado, o Brasil mantém um sistema público de ensino superior gratuito, embora também enfrente um processo crescente de mercantilização. Essas diferenças refletem-se nos desafios enfrentados por ambos os países em termos de desigualdade e pobreza, com o Brasil adotando programas sociais abrangentes e o Chile focando em políticas de mercado e programas de transferência de renda mais limitados. Compreender essas dinâmicas é fundamental para analisar a efetividade e a evolução das políticas públicas nos dois países.

A evolução das políticas de inclusão e assistência estudantil no Brasil entre 2005 e 2021 reflete um esforço concentrado para mitigar disparidades étnico-raciais e aumentar a participação de grupos historicamente marginalizados no ensino superior. Esta análise, fundamentada em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), investiga o impacto dessas políticas na diversidade estudantil e na inclusão efetiva de estudantes afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, e outros grupos vulneráveis nas instituições de ensino superior. Além disso, o estudo busca verificar a eficácia dessas iniciativas em promover a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes, colocando em contexto os esforços legislativos e institucionais empreendidos para construir um sistema de ensino superior mais inclusivo e representativo da diversidade brasileira.

O quinto capítulo demonstra que, em meio ao contexto neoliberal que molda as práticas e políticas de gestão no Brasil, as transformações nas políticas públicas de educação superior, em especial o FIES e o Prouni, têm sido emblemáticas. Estas políticas refletem uma tentativa de equilibrar as demandas de acessibilidade e equidade com os imperativos da eficiência econômica. A análise crítica da trajetória destes programas evidencia uma complexa interação entre a expansão do ensino superior e a manutenção da qualidade acadêmica, dentro de um quadro onde o

Estado adota um papel empresarial. Esse cenário, influenciado fortemente pelo ideário neoliberal, promove uma visão de gestão em que as instituições de ensino superior são incentivadas a se comportar como empresas em busca de maximização da eficiência e do rendimento, muitas vezes em detrimento de seu papel social e educativo mais amplo. Este estudo explora a dinâmica dessas políticas educacionais, abordando seus impactos, desafios e as tensões decorrentes da necessidade de adaptar práticas educacionais tradicionais a um modelo de mercado competitivo.

É certo que construção histórica da categoria América Latina vai além de uma concepção territorial, levando-se em conta que, desde o período colonial até o século XIX, disputou espaço e significados com outras nomenclaturas para designar o mesmo construto histórico-social. Assim, desenvolveu-se histórica e socialmente com características tanto similares quanto diversas (Guimarães; Duarte, 2020, p. 46). O último capítulo aborda essa pluralidade, que reflete uma dinâmica multicultural intrínseca à história latino-americana, marcada por relações multiculturais complexas desde a origem, e uma colonização baseada na cultura da negação do outro, um traço central da cultura política da região. A partir dessa estratificação social e da cultura da negação, desenvolveram-se resistências, lutas e sistemas multiculturais de convivência, com variações e superposições nas redes multiculturais ao longo dos períodos históricos (Calderón; Castells, 2021, p. 171-173).

A integração latino-americana e a questão da identidade dual, entre pertencer à "nação" e à "região", são temas debatidos através de diversas filiações teóricas e enfoques disciplinares. Esses debates refletem a ambiguidade dos conceitos, cujos significados variam não apenas conforme o contexto histórico, mas também devido às perspectivas específicas associadas a cada um. Enquanto o termo "região" na América Latina adquire um novo significado centrado mais em uma suposta homogeneidade cultural do que em uma definição estritamente geográfica, a atribuição do termo "latina" abrange uma construção histórica particular, tornando a própria palavra ambígua em seu uso. Apesar disso, a determinação desses conceitos e seus usos simbólicos refletem uma forma de imaginar identidades que incluem certos países e excluem outros, evidenciando a complexidade dessas categorizações dentro do contexto latino-americano (Rivas, 2000, p. 118-120).

O estudo da América Latina, portanto, representa um desafio epistemológico e empírico, exigindo ajustes entre fatos e teorias desenvolvidas em contextos diferentes, principalmente na Europa. As lutas por transformações na cultura política

latino-americana ocorrem em um cenário híbrido, onde os princípios ocidentais se combinam, contraditoriamente, com a exclusão social e política em sociedades altamente hierarquizadas e injustas (Motta, 2009, p. 17). Segundo Rivas (2000, p. 125), o “latino-americanismo” é caracterizado como uma identidade que se distingue dos centros hegemônicos, variando em sua intensidade conforme os casos e o contexto histórico, sendo desde seu surgimento no século passado tanto uma expressão de identidade quanto uma proposta de integração.

No cenário atual, onde as políticas neoliberais têm remodelado profundamente o panorama educacional e social na América Latina, torna-se imperativo revisitar e reavaliar as diretrizes que governam essas políticas. A crescente mercantilização do ensino superior e a financeirização das instituições educacionais têm exacerbado as desigualdades, colocando em xeque o acesso universal e a qualidade da educação. Este cenário destaca a urgente necessidade de estratégias que não só desafiem o status quo, mas que também promovam a inclusão e a equidade, fortalecendo assim a cidadania jurídico-social dos jovens.

O neoliberalismo, ao promover a privatização e transformar a educação em um bem de consumo, criou barreiras significativas que impactam principalmente os menos favorecidos economicamente. No Brasil e no Chile, apesar dos esforços para expandir o acesso ao ensino superior através de programas como o FIES e o CAE, o resultado tem sido um aumento no endividamento estudantil e uma perpetuação da lógica de mercado na educação. Essa realidade pede uma reflexão crítica e o desenvolvimento de políticas que realinhem os objetivos educacionais com as necessidades sociais, promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

Com o intuito de demonstrar que a presente delimitação de tema é inédita no Brasil e visando a abarcar a maior possibilidade de trabalhos realizados – por se tratar de uma temática que dialoga com a área da educação –, foram realizadas buscas, a partir dos seguintes marcadores: “influência neoliberal”, “ensino superior”, “políticas educacionais”, “acesso ao ensino superior”, “cidadania jurídico-social”, “jovens” e “Chile” no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no dia 15 de abril de 2022.

Procedida uma análise minuciosa da totalidade dos resultados encontrados nas duas bases de dados, foram selecionadas algumas pesquisas, em razão da maior proximidade com a temática do presente projeto de tese, para fins de demonstração da não-semelhança entre os objetos e, portanto, do ineditismo desta proposta. Ainda que com abordagens que tangenciem o tema, nenhum dos trabalhos abaixo propõem o estudo da influência neoliberal no ensino superior através de um comparativo das políticas educacionais de acesso dos jovens àquele no Brasil e no Chile e entre os anos 2005 e 2021.

O método de abordagem será dedutivo e o método de procedimento monográfico com técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica será realizada nas bases da Capes, periódicos avaliados no Qualis da Capes, bibliografia nacional e internacional, sendo que, com relação ao marco teórico, serão utilizadas ferramentas da teoria de David Harvey, Boaventura de Sousa Santos, Pierre Bordieu, Nancy Fraser, entre outros com estudo de políticas voltadas para a juventude e suas vulnerabilidades. Já a pesquisa documental ocorrerá com base nas publicações da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Sistema de Crédito Estudos Superiores do Chile (INGRESA), da Fundação SOL do Chile, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outras.

O desenvolvimento da pesquisa parte de uma análise bibliográfica preliminar com o objetivo de analisar a produção teórica existente acerca do tema e de um levantamento preliminar documental referente às políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil e no Chile, sendo que já houve um teste prévio que permitiu a obtenção dos dados conforme critérios de pesquisa estabelecido em cada país. A partir desses dados, será feita uma análise quanti-qualitativa, com a construção de um referencial teórico e apresentação de quais diretrizes para implementação de políticas públicas de acesso das juventudes ao ensino superior se mostram mais adequadas à contribuição para a criação de uma nova lógica social em relação às juventudes latino-americanas.

Finalmente, a presente temática apresenta adequação à área de concentração “Direitos Sociais e Políticas Públicas”, bem como à linha de pesquisa “Diversidade e Políticas Públicas”, do Programa de Pós-Graduação em Direito – Doutorado, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Ademais, é coerente com

a trajetória de pesquisas da autora e da Orientadora, Professora Dra. Marli Marlene Moraes da Costa, bem como se alinha com o Grupo de Pesquisa Direito, Cidadania e Políticas Públicas da UNISC, coordenado pela Orientadora, e que reúne variados pesquisadores, entre graduandos, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, qualificados e dedicados à pesquisa e produção científica nas áreas da cidadania, políticas públicas e juventudes.

2 DIREITOS DE CIDADANIA JURÍDICO-SOCIAL E O CONTEXTO DO OS IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO NO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DAS JUVENTUDES NA AMÉRICA LATINA

A América Latina apresenta idiossincrasias próprias, com espaços territoriais e sociais definidos por relações de disputa permeadas por estruturas de poder e dominação oriundas de uma dialética colonialista. A “região das veias abertas” (Galeano, 2017, p. 18) é marcada por desigualdade e exclusão social crescentes, embora formada por uma população diversa com “efetiva atividade política e uma intelectualidade desenvolvida política e culturalmente que apresenta uma grande contradição com o seu perfil de subcontinente subdesenvolvido” (Costilla, 2005, p. 244).

Em 2021, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) publicou documento no qual demonstrou que em um contexto global pós pandemia do coronavírus (COVID-19), em que mais de 140 milhões de empregos foram perdidos, a riqueza mundial – sob um viés fiscal – aumentou 7,4% em 2020 devido ao crescimento das bolsas de valores, à valorização do mercado imobiliário, baixas taxas de juros e economias inesperadas como resultado de confinamento, sendo que os maiores aumentos foram nos Estados Unidos e Canadá (12,4%), Europa (9,2%) e China (4,4%), enquanto na Índia a riqueza caiu 4,4% e na América Latina e Caribe diminuiu 11,4%; diante desse contexto que agudizou assimetrias econômicas, sociais e ambientais, a região latino-americana experimentou a maior contração do PIB desde o ano 1900 (6,8%) e registrou o pior desempenho entre as regiões em desenvolvimento. Ainda antes da atual crise, no período entre os anos 2014 e 2019, a região estava praticamente estagnada, com crescimento médio de apenas 0,3% e o crescimento per capita negativo. Dessa maneira, o crescimento anterior quase nulo somado à contração em 2020, à fraqueza sistemas de saúde e proteção social – traduzida em aumento desemprego sem precedentes, queda de renda e aumento da pobreza e desigualdade – exacerbou os problemas estruturais da região. A perda de emprego e a redução da renda do trabalho em 2020 afetaram grandes grupos populacionais, especialmente os estratos de renda mais baixa, jovens e mulheres. A taxa de pobreza atingiu 33,7%, enquanto a de pobreza extrema chegou a 12,5% (CEPAL, 2021, p. 2-20).

Em dezembro de 2023, a mesma instituição publicou o “Balanço Preliminar das Economias da América Latina e do Caribe 2023”, o qual pontuou que a região mantém baixo crescimento, o que resulta na desaceleração da criação de empregos, bem como na persistência da informalidade e das disparidades de gênero. Embora observada uma também persistente desaceleração da atividade econômica e do comércio se considerada a economia a nível mundial em razão do impacto prolongado dos acontecimentos adversos dos últimos anos,

> [o] crescimento econômico da América Latina e do Caribe continua a desacelerar devido à implementação de políticas mais restritivas para controlar a inflação e a um impulso externo mais enfraquecido. Apesar do aumento da atividade econômica, o PIB per capita da região no segundo trimestre de 2023 apenas conseguiu igualar o valor de há 30 trimestres. A desaceleração na atividade econômica reflete o enfraquecimento do consumo devido à moderação do consumo privado e à formação bruta de capital fixo.
> Devido à desaceleração da atividade econômica global, as exportações líquidas não contribuíram para o crescimento do PIB da região. A moderação no crescimento da atividade econômica foi generalizada em todos os setores, principalmente na indústria manufatureira. A desaceleração no México e na América Central é inferior à observada na América do Sul. A produtividade laboral na América Latina mantém sua dinâmica descendente e se distancia ainda mais dos níveis alcançados em 1980. (CEPAL, 2023, p. 63 – tradução livre da autora)

A construção histórica da categoria América Latina transcende a concepção territorial, sendo que, do período colonial até o século XIX, disputou espaço e significados com outras nomenclaturas para designar o mesmo construto histórico-social, de “Novo Mundo” passou à “América” e, com o decorrer do tempo, foi se mostrando “serem várias Américas, no plural, e entre outras tantas, construiu-se historicamente e socialmente uma América Latina com características similares, mas diversas” (Guimarães; Duarte, 2020, p. 46).

Essa pluralidade reflete uma característica intrínseca da história latino-americana: uma dinâmica multicultural particular. O seu desenvolvimento é permeado por variadas e densas relações multiculturais desde a sua origem, com a instalação de um padrão de estratificação social decorrente de uma colonização baseada na cultura da negação do outro, que é uma característica central da cultura política latino-americana (Calderón; Castells, 2021, p. 171-172).

> É indubitável que, com base nesse tipo de estratificação e na cultura da negação do outro, se desenvolveram as diferentes resistências, lutas, movimentos culturais e sistemas multiculturais de convivência do continente, com matizes diversos e marcas locais e nacionais. Esses sistemas de interação, certamente vinculados às mudanças internacionais, passaram por

> variações e superposições nas redes ou tecidos multiculturais regionais e nacionais do continente ao longo dos diferentes períodos históricos. Essa é uma característica central da cultura política latino-americana. (Calderón; Castells, 2021, p. 172-173)

Por isso, o estudo da América Latina representa um desafio significativo tanto do ponto de vista epistemológico quanto empírico. Em primeiro lugar, há uma necessidade crítica de ajustar os fatos observados na região com as teorias predominantes, que foram majoritariamente desenvolvidas em contextos temporais e geográficos distintos, primordialmente na Europa. Em segundo lugar, esse desafio é ampliado pelas complexidades das lutas por transformação na cultura política predominante na América Latina, que ocorrem em um ambiente caracterizado pela hibridez. Aqui, os princípios ocidentais de racionalismo, universalismo e individualismo influenciam a construção social específica do que constitui o político, assim como das esferas econômicas, sociais e culturais. No entanto, esses princípios coexistem contraditoriamente com outros destinados a perpetuar a exclusão social e política em sociedades profundamente hierarquizadas e injustas (Motta, 2009, p. 17).

Esses desafios ficam mais evidentes diante de uma breve retomada histórica, a qual demonstra que uma característica marcante da política latino-americana foi a chegada da independência nacional à região mais de um século antes da entrada efetiva da maior parte do seu povo na vida nacional.

> Em 1830, todas as ex-colônias espanholas e portuguesas, com exceção de Cuba e Porto Rico, já eram Estados independentes, embora tenham se tornado imediatamente dependências econômicas informais da Grã-Bretanha. No entanto, as estruturas sociais e a situação colonial da América Latina permaneceram praticamente inalteradas. (...) As ideias e instituições liberais francesas e britânicas que a América Latina adotou no início do século XIX não faziam sentido na sociedade feudal e colonial; ou melhor, elas simplesmente se tornaram mais um método de enriquecer os que já eram ricos, fortalecer os que já eram fortes – por exemplo, com a espoliação das terras comuns indígenas, com a corrupção de deputados e ministros, pelos atrasos intermináveis de uma justiça teoricamente lúcida e codificada. (Hobsbawm, 2017, p. 60-61)

Durante o século XX os latino-americanos vivenciaram migrações rurais e imigrações internacionais, urbanização desajustada e acelerada paralelamente à industrialização dependente, informalidade das relações de trabalho e baixa renda, o que resultou em grandes massas em situação de vulnerabilidade (Calderón; Castells, 2021, p. 110-111). A partir da Segunda Guerra Mundial, a América Latina presenciou uma mudança significativa no destino dos investimentos, com o recuo dos interesses europeus e o avanço assolador dos investimentos norte-americanos. Na região, os

capitais dos Estados Unidos se concentraram de forma intensa, com um pequeno grupo de empresas controlando a grande maioria dos investimentos. No entanto, para essas empresas, a nação não é vista como uma missão a ser empreendida, uma bandeira a ser defendida ou um destino a ser conquistado. Pelo contrário, a nação é vista como um obstáculo a ser superado. O crescimento industrial na América Latina ao longo do século passado não foi resultado de uma política planejada e voltada para o desenvolvimento nacional, nem refletiu o amadurecimento das forças produtivas. O desenvolvimento econômico na região foi, portanto, impulsionado por fatores externos, sem uma estratégia nacional clara. Isso evidencia a falta de autonomia e direcionamento do crescimento da região, que dependeu fortemente dos interesses e investimentos estrangeiros (Galeano, 2017, p. 289-294). Especialmente a partir da década de 1970 o neoliberalismo passou a se expandir na América Latina, reestruturando as relações de dependência e de vinculação da região à economia mundial.

Ao fim do século XX a região inicia o processo de incorporação de tecnologias digitais, que tem seu ápice nos primeiros quinze anos do século XXI, tanto no que tange à dinâmica do mercado global de tecnologias da informação e comunicação (TICS) quanto às políticas de Estado, como expõem Calderón e Castells (2021, p. 122-123), o que resultou em redução da pobreza e em mobilidade social ascendente, produzindo mudanças na estratificação social e redução dos custos de acesso a serviços, bem como políticas explícitas de acesso a programas educativos, principalmente para os setores antes excluídos; entretanto, é importante entender que tipo de inclusão ocorreu e que forma essas mudanças assumiram na subjetividade das pessoas e nas sociedades latino-americanas.

Segundo Calderón e Castells (2021, p. 125-126), a emergente multiculturalidade na América Latina está cada vez mais se estruturando através da individualização das pessoas em vez dos coletivos socioculturais. Eles argumentam que essa dinâmica reflete a tensão característica da atualidade. Além disso, as novas tecnologias de informação e comunicação estão sendo vistas como facilitadoras na redefinição e criação de novos valores, aspirações, identidades e crenças específicas, que moldam formas de auto entendimento e convivência nas sociedades contemporâneas latino-americanas, especialmente entre os jovens.

Entre as diversas perspectivas teóricas sobre a sociedade da informação, da tecnologia ou hiperconectividade, Giddens (2002, p. 23-26) destaca que as tendências

globalizantes da modernidade são intrínsecas à influência dinâmica da vida social moderna, explicando esse caráter dinâmico através de um conjunto de elementos: a separação de tempo e espaço, uma vez que a atual organização social supõe a coordenação de ações de pessoas fisicamente distantes; o desencaixe das instituições sociais, isto é, o descolamento das relações sociais dos contextos locais através de uma rearticulação de partes indeterminadas do espaço-tempo; e a reflexividade institucional, que engloba o uso de conhecimento ajustado às consequências da vida social como elemento constitutivo de sua organização e transformação.

> É por isso que as mudanças radicais na maneira de sentir, de ser e de projetar, em particular dos adolescentes e jovens, têm parte de sua explicação numa mudança da civilização que vai muito além da mera revolução tecnológica. Na verdade, esta última as possibilita, e adolescentes e jovens atuam sobre estas mudanças imprimindo-lhes a sua marca, seja a partir de condutas e ações "socialmente corretas e desejáveis" seja na forma de lógicas "destruidoras" ou "anômalas" (Bango, 2003, p. 36).

A juventude é, segundo Groppo (2017, p. 13-15), uma categoria social – faz parte de uma estrutura social composta por uma coletividade de sujeitos com status etário intermediário semelhante e como um símbolo que parte do imaginário social – e uma categoria histórica – porque sujeita a transformações e metamorfoses. O autor entende a juventude como uma questão social, revelando a sua importância como "elemento estrutural" na sociedade moderna, destacando sua condição de relação experimental com valores, ideias e instituições, e, afirmando: "a sociologia sempre teve nas juventudes um importante portal para compreender a própria sociedade como um todo" (Groppo, 2016, p. 23-24).

Sendo assim, a juventude "é o momento em que se formam quadros arraigados de referência pessoal e coletiva" (Groppo, 2018, p. 22) e a construção do seu conceito é influenciada por uma série de fatores. Esteves e Abramovay (2007, p. 19) sugerem que não existe apenas um tipo de juventude:

> A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (Esteves; Abramovay, 2007, p. 20).

Nos últimos trinta anos as juventudes têm sido uns dos atores centrais em diferentes ondas de mobilização coletiva e aponta três modelos de ação comunicativa: profecia, paradoxo e representação (Melucci, 1996, p. 11-12), sendo que é importante destacar que a relação entre disputa social e juventude não se deu apenas a partir do século XXI, mas também, obviamente de acordo com cada tempo histórico e demandas sociais peculiares (Guimarães; Duarte, 2020, p. 56). Desde o ano 2000, houve uma série de revoltas sociais globais lideradas por jovens. Exemplos incluem a revolução cultural no Marrocos (Sánchez-García & Touhtou, 2021), as manifestações de jovens em Nova York contra Wall Street (Bartra, 2014) e a greve estudantil em Quebec. Estas revoltas destacam a emergência da juventude ativista, moldada por sua diversidade e desafios compartilhados. Rivera-Aguilera, Imas e Jimenez-Diaz (2021, p. 6) observam que na América Latina, após o advento do neoliberalismo, os jovens passaram a compartilhar sentimentos de desigualdade, manifestando insatisfação com os processos de inclusão promovidos por políticas públicas inclusivas-excludentes. Isso foi evidente no Chile em 2019, quando o movimento contra o aumento do metrô expandiu-se para uma crítica mais ampla ao modelo político e social vigente.

As juventudes são um objeto em disputa, uma construção social distinta no espaço e no tempo. São definição cultural, social e política. Portanto, diante das diversas juventudes e suas diversas vivências, é importante valorizar os seus espaços, reconhecer que os jovens são sujeitos do presente e não apenas do futuro.

Castells e Calderón (2021, p. 199-201) argumentam que entre os processos mais significativos das transformações culturais na região latino-americana, é perceptível que a cultura está se tornando cada vez mais sistêmica na conformação da ordem e da dinâmica do conflito e da mudança. Eles destacam também que as reivindicações por uma vida digna são um dos principais focos do novo conflito sociocultural. Além disso, observam que a dinâmica multicultural na região é assincrônica, não simultânea, e enfatizam que o cenário atual latino-americano é em grande parte moldado pelas transformações do neoliberalismo, que por sua vez têm contribuído para um desenvolvimento considerado desumano na região. Finalmente, apontam para a emergência de uma nova politicidade associada aos novos movimentos multiculturais.

Beck (2011, p. 194), sociólogo que cunhou o termo “sociedade de risco” com base nas dinâmicas e transformações sociais e políticas do início do século XXI,

menciona um novo centro do projeto biográfico no qual a individualização se consuma sob as condições prévias de um processo de socialização, o qual progressivamente impossibilita emancipações individuais, na medida em que as pessoas dispensam "estruturas de sustento e vínculos tradicionais, mas recebe[m] em troca as pressões do mercado de trabalho, de uma subsistência baseada no consumo e nas padronizações e controles contidos em ambos". Cumpre destacar que, embora relevante a análise transdisciplinar do autor, existem importantes apontamentos sobre críticas direcionadas a insuficiências teóricas do seu estudo, especialmente sobre sua versão de cosmopolitismo, uma expressão de eurocentrismo cultural, insuficiente para traduzir as dimensões espacial e temporal em um diagnóstico de época, já que "[n]o plano teórico, cognitivo e normativo, levar a sério uma compreensão cosmopolita da vida social significa evitar toda e qualquer restrição hermenêutica" (Bosco; Ferreira, 2005, p. 258).

> Num certo sentido, as crises da juventude são crises de socialização (empregando-se esse conceito num sentido amplo) e, na proporção que afetam também os adultos, são crises geradas no plano da sociedade global que repercutem diferencialmente nos diversos setores que a compõem. É conveniente observar que os jovens – e daí sua relevância como problema – são especialmente afetados por elas e que as instituições básicas nas quais se organizam sua aprendizagem social, tais como a família, a universidade, para mencionar somente essas, também o são. (Foracchi, 2018, p. 38)

O neoliberalismo, por sua vez, parte da ideia de que o meio afeta no jogo de interesses, estabelecendo o que Casara (2021, p. 135) denomina de governabilidade pelo meio, o qual é encarado como a base das relações de poder. Dessa maneira, optou-se por partir de uma abordagem da racionalidade neoliberal, o qual "é onipresente em escala mundial, mas não é unificado nem idêntico a si mesmo no tempo e no espaço" (Brown, 2018, p. 22 – tradução livre da autora).

> O sujeito neoliberal, abstratamente concebido como detentor de todas as informações e capaz das melhores escolhas, mas que em concreto acredita no discurso neoliberal e se reconhece como um empresário-de-si, torna-se também o único responsável diante dos variados riscos a que está submetido, e pelo seu próprio fracasso, isso porque ajudas sociais ou subvenções representariam violações das regras do jogo concorrencial. O Estado, por sua vez, deixa de atuar diretamente na redução da desigualdade e passa a focar em ações no, para e pelo mercado (Casara, 2021, p. 136).

Os jovens, enquanto sujeitos neoliberais detentores de tanta informação e tomados das mais diversas ideias sobre o mundo são diretamente atingidos pelas degradações neoliberais de toda forma de existência não monetizada, o que "convergiu com a privatização, que sufocou o acesso ao ensino superior para muitos.

Uma geração já afastada da educação em artes liberais voltou-se contra ela.” (Brown, 2019, p. 14). Isso gera o afastamento entre grupos, entre gerações.

Assim, especialmente no cenário latino-americano norteado pelas políticas neoliberais, é importante romper as interpretações que objetificam os jovens, uma vez os destituem da sua dimensão social. Afirmar o jovem enquanto sujeito social é afirmá-lo enquanto sujeito ativo, portador de ação e produtor de espaço a partir de uma lógica própria da sua condição juvenil. A juventude como posição aparece a partir da consideração das diversas juventudes como um feixe de relações que os sujeitos jovens estabelecem em seus diferentes espaços, tempos, em um determinado e particular momento de suas vidas, estabelecendo novas relações sociais.

2.1 Os fundamentos da racionalidade neoliberal

O neoliberalismo reformulou as relações de dependência, desmantelou as políticas de substituição de importações e estabeleceu novas formas de conexão da América Latina com a economia mundial. E, ainda que exista escassa argumentação acerca de sua suposta decadência, especialmente na primeira década do século XXI com o ressurgimento de novas formas de nacionalismo que variam entre a forte mobilização e organização popular e o capitalismo de Estado, é evidentemente precipitado declarar o seu fim, uma vez que, na América Latina, tal paradigma tem suas bases no México, na Colômbia, no Peru e no Chile, condicionado ainda à política macroeconômica de países como o Brasil (Martins, 2011, p. 313).

O produto da racionalidade neoliberal se apresenta versátil, irregular e com clara definição da sua identidade ausente, podendo se apresentar de diversas formas e variações significativas de conteúdo, uma vez que a manutenção da hegemonia do neoliberalismo se dá por meio da sua reconfiguração, por isso “sua dimensão ideológica é fundamental, para tornar possível a apresentação de uma nova versão do neoliberalismo como resposta aos problemas gerados pela própria racionalidade neoliberal” (Casara, 2021, p. 101).

O neoliberalismo ainda domina na atual conjuntura da América Latina através da promoção da moralidade tradicional *versus* a justiça social, organizado por formas de uma “racionalidade política e social articulada à globalização e à mercantilização do capitalismo” (Dardot; Laval, 2016, p. 190).

> O neoliberalismo – as ideias, as instituições, as políticas, a racionalidade política -, juntamente com sua cria, a financeirização, provavelmente moldaram a história mundial recente tão profundamente quanto qualquer outro fenômeno que possa ser situado no mesmo período, mesmo que acadêmicos continuem a debater o que ambos são precisamente. (Brown, 2019, p. 28)

O termo “neoliberalismo” foi criado no Colóquio de Walter Lippmann em 1938, em uma reunião de acadêmicos que lançou as bases da futura Sociedade Mont Pèlerin. Ele está usualmente associado a um conjunto de políticas de privatização da propriedade e dos serviços públicos, o que reduz radicalmente o Estado Social, amordaça no trabalho e desregula o capital, produzindo um clima de impostos e tarifas amigáveis para investidores estrangeiros (Brown, 2019, p. 28-29).

O neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro (Harvey, 2008, p. 11).

A implementação das ideias neoliberais teve início na América Latina, no Chile, em 1973, durante o governo militar de Augusto Pinochet, que foi assessorado pelo economista norte-americano Milton Friedman, um dos principais líderes da Escola de Economia de Chicago, onde se estabeleceu o Consenso de Washington. Assim, o Estado chileno reorientou sua ação em matéria social, concentrando seus esforços nos setores considerados mais desprotegidos e delegando o resto ao sistema privado, incluindo o ensino superior. Essa foi a primeira e mais emblemática experiência neoliberal da região e norteou a consolidação das ideias neoliberais nos demais países latino-americanos (Braga, 2020, p. 61).

> O que começou no Hemisfério Sul logo fluiu para o Norte, mesmo que com poderes executivos bem diferentes. Por volta do final dos anos 1970, explorando uma crise de lucratividade e estagflação, os programas neoliberais foram implementados por Margaret Thatcher e Ronald Reagan, novamente focados na desregulação do capital, no combate do trabalho organizado, na privatização de bens e serviços públicos, na redução da tributação progressiva e no encolhimento do Estado social. Tais políticas se espalharam rapidamente por toda Europa Ocidental, e o colapso do Bloco Soviético no final dos anos 1980 significou que boa parte da Europa Oriental realizou uma transição de comunismo de Estado para o capitalismo neoliberal em menos de meia década. (Brown, 2019, p. 29)

A mundialização do capitalismo se deu simultaneamente ao advento do neoliberalismo. A globalização econômica é amparada pelo o que se chama de consenso econômico neoliberal, o qual apresenta como uma das principais inovações institucionais, a subordinação dos Estados às agências multilaterais tais como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, bem como destaca que são os países periféricos e semiperiféricos os que mais estão sujeitos às imposições do receituário neoliberal, uma vez que este é transformado pelas agências financeiras multilaterais em condição de renegociação da dívida externa através dos programas de ajustamento estrutural (Santos, 2002, p. 31).

Chesnais (1996, p. 14-15) descreve a mundialização do capital como uma fase que se que difere do fordismo, pois embora tenham ressurgido alguns dos aspectos característicos da época imperialista como extrema centralização e concentração do capital e interpenetração da indústria e das finanças, é diferente no sentido, no conteúdo e nos resultados, disfarçados por uma missão histórica de progresso social:

> O estilo de acumulação é dado pelas novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos e fundos de pensão), cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira. Seu veículo são os títulos (securities) e sua obsessão, a rentabilidade aliada à “liquidez”, da qual Keynes denunciara o caráter “anti-social”, isto é, antiético ao investimento de longo prazo. Não é mais um Henry Ford ou um Carnegie, e sim o administrador praticamente anônimo (e que faz questão de permanecer anônimo) de um fundo de pensão com ativos financeiros de várias dezenas de bilhões de dólares, quem personifica o “novo capitalismo” de fins do século XX (Chesnais, 1996, p. 14-15).

A crise do liberalismo clássico foi apontada por Keynes (1983, p. 9), em 1926, o qual, após uma análise do cenário histórico e das objeções ao sistema da época, concluiu que seria necessário um próximo passo de reflexão e não de agitação política ou de experimentos prematuros, uma vez que a pobreza material fornecia estímulos à mudança precisamente em situações em que existia pouca margem para experiências. Essa conjuntura abriu espaço para uma efetiva intervenção do Estado na economia e na sociedade, de maneira que o capitalismo cedeu espaço às chamadas políticas keynesianas em um cenário no qual os movimentos de esquerda - socialismo/comunismo - e de direita - fascismo/nazismo - eram muito fortes. Segundo Boscheti (2010, p. 68), os direitos sociais foram legalmente reconhecidos e as políticas sociais se expandiram no limite entre a conquista de direitos e a reestruturação do capital.

Durante o *Welfare State* foi promovida uma economia social e moral através das atividades de um Estado intervencionista, que se transformou em um campo de força que internalizou relações de classe, ao passo que sindicatos e partidos políticos de esquerda tiveram uma influência bastante concreta em seu aparato. Contudo, o desemprego e a inflação se ampliavam em toda parte, desencadeando uma fase global de estagflação que duraria até parte dos anos 1970, com a crise da acumulação do capital.

> O fato de o neoliberalismo ser, com frequência, chamado de neodarwinismo e novo darwinismo social evidencia por si só a sua relação estreita com o fenômeno do darwinismo social do final do século XIX e início do século XX. O darwinismo social, por sua vez, tem vinculação forte com o que denomino malthusianismo social, movimento surgido no final do século XVIII e que se estendeu pelo século XIX adentro.
> Esses três movimentos e momentos na história do liberalismo e do capitalismo – o malthusianismo social, o darwinismo social e o neoliberalismo – apresentam características essenciais comuns que precisam ser lembradas. Todos emergem em momentos de crise do capitalismo. Todos são movimentos tipicamente reacionários, isto é, de reação contra os reais ou supostos desvios de rota em relação aos ideais liberais. Todos se insurgem contra a interferência crescente do Estado, particularmente no campo social. Todos carregam o ranço ideológico típico de um profundo pessimismo. Todos têm um cunho fundamentalista, pregando por isso o retorno ao passado, à imaginada pureza da fé liberal original. Todos buscam na naturalização do social a legitimação da exclusão social. (Ferraro, 2005, p. 100)

Esse panorama apontou para a "emergência de uma alternativa socialista ao compromisso social entre capital e trabalho que fundamentara com tanto sucesso a acumulação do capital no pós-guerra", e, nessa ocasião, as forças populares e os partidos comunistas e socialistas se expandiam na Europa e até mesmo nos Estados Unidos, o que representava uma verdadeira ameaça política às elites econômicas e às classes dirigente em toda parte, tanto em países de capitalismo avançado como em muitos países em desenvolvimento (Harvey, 2008, p. 20-23). De forma a adaptar os princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista, que deveria controlar parcialmente o funcionamento do mercado, foi proposta a doutrina neoliberal por economistas franceses, alemães e norte-americanos na primeira metade do século XX.

> O capital monetário, obcecado pelo 'fetichismo da liquidez', tem comportamentos patologicamente nervosos, para não dizer medrosos, de modo que a "busca de credibilidade" diante dos mercados tornou-se o "novo Graal" dos governos. O nível de endividamento dos Estados perante os grandes fundos de aplicação privados (os 'mercados') deixa-lhes pouca margem para agir senão em conformidade com as posições definidas por tais mercados... salvo que questionem os postulados do liberalismo. Pelo contrário, assim que surgem dificuldades, as instituições financeiras

> internacionais e as maiores potências do globo precipitam-se em defesa dos privilégios desse capital monetário, quaisquer que sejam o preço a pagar e os custos a socializar por via fiscal (Chesnais, 1996, p. 15).

Santos (2002, p. 27) discorre sobre a globalização não ser consensual, mas sim um “vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemónicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro”, sendo que o campo hegemônico atua na base do consenso neoliberal, “que não só confere à globalização as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas”.

Simultaneamente ao crescimento das reivindicações dos movimentos sociais e ao avançar de um processo político de redemocratização institucional na América Latina, delineava-se, no campo econômico, uma forte guinada para o neoliberalismo. Mundialmente, intensificava-se a implementação da lógica de “acumulação por espoliação” (Harvey, 2008, p. 115), que afetou o cenário latino-americano, devastado por crises financeiras, o qual motivou inúmeros empréstimos de dólares em instituições supraestatais. Assim foi desenvolvido um sistema mais aberto de colonialismo sem colônias através do estímulo de países em desenvolvimento ao endividamento, com base na propagação e na implantação do fundamentalismo do livre mercado e do neoliberalismo, sendo que “[e]m troca de reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implementar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatização” (Harvey, 2008, p. 36-37).

Esping-Andersen (2003, p. 13) descreve que, no contexto da evolução do Estado de bem-estar social, “a onda reformista que varreu a América Latina nas últimas décadas parece verdadeiramente histórica” tanto no que tange à privatização de componentes centrais do Estado de bem-estar social, quanto a sua difusão – já que englobou toda a região. E Brooks (2003, p. 191) aponta que na ocasião as pesquisas sobre as políticas de bem-estar social “deslocaram-se da análise do desenvolvimento e da expansão da proteção social do Estado em direção a uma ênfase na “crise” e na redução dos programas nacionais de bem-estar social”, confirmando a imposição da cartilha neoliberal para os países latino-americanos.

A neoliberalização, portanto, aprofundou o domínio das finanças sobre todas as outras áreas da economia, assim como sobre o aparato do Estado, de forma que o poder se concentra em pequenos grupos econômicos (Boschetti, 2010, p. 67). Logo,

atualmente, o projeto neoliberal prevalece na América Latina, ainda que com novas roupagem e adaptações.

Martins (2011, p. 313-314) aponta três grandes fases do neoliberalismo na América Latina: a primeira nos anos 1980, quando foram drenados os excedentes da economia mundial, sem a oferta de nenhum tipo de reorganização da divisão do trabalho ou projeto de desenvolvimento para a região; a segunda a partir do início dos anos 1990, quando se um novo projeto de inserção internacional para a América Latina através do conjunto de políticas chamadas de Consenso de Washington; e a terceira, na primeira década dos anos 2000, de hegemonia e decadência, quando o projeto neoliberal – que ainda domina – passa por modificações e adaptações decorrentes da ascensão chinesa na economia mundial. Surge nessa última um movimento contrário ao neoliberalismo na América Latina, refletido em mudanças políticas que incluem o ressurgimento de nacionalismos populares ou burocráticos e abordagens de terceira via, que ajustam a macroeconomia neoliberal com políticas externas independentes e compensatórias.

A educação e a universidade são indiscutivelmente espaços sociais para as disputas sociais e políticas das juventudes. Exemplo disso foi a Reforma Universitária de Córdoba, ocorrida de forma pioneira na Argentina[1] em 1918, a qual deu origem a um movimento fundamental que transformou a educação superior na região latino-americana, mediante o compromisso em combater práticas autoritárias e elitistas, com foco na justiça social e na equidade. Esse movimento estudantil marcou um ponto de inflexão ao consolidar princípios como autonomia universitária, ensino superior gratuito, ingresso irrestrito e processos públicos de seleção para cargos docentes, tornando-se um modelo de referência para toda a América Latina (THEILER, 2005, p. 72-73).

> A importância indiscutível da autonomia universitária para o desenvolvimento da educação na Argentina começou com o processo de Reforma Universitária de Córdoba, em 1918. Por mais de 85 anos, a afirmação dessa autonomia

[1] O desenvolvimento da educação superior na Argentina, iniciado com a fundação da Universidade de Córdoba no século XVII, foi fortemente influenciado por mudanças políticas e institucionais. No final do século XIX e início do século XX, o crescimento do número de universidades ocorreu devido às políticas liberais que incentivaram a participação de professores europeus no país. Durante os períodos de ditadura militar, os estudantes reivindicaram a manutenção desses princípios. No século XX, a Argentina destacou-se no cenário regional pelo seu avanço científico, pela produção acadêmica e pela atração de estudantes estrangeiros. Entretanto, as crises políticas entre 1966 e 1983 levaram ao colapso do modelo universitário, à fuga de talentos e à queda da qualidade do ensino. Após a redemocratização em 1983, iniciou-se um lento processo de recuperação da autonomia universitária, embora este tenha sido prejudicado pela persistente instabilidade econômica e pela falta de políticas de desenvolvimento adequadas (THEILER, 2005, p. 72-73).

> tem sido um dos temas centrais das políticas nacionais relacionadas ao ensino superior. Esse princípio levou à consolidação de um modelo especial baseado em conceitos como educação superior gratuita, acesso a cargos docentes por meio de processos públicos de seleção e ingresso irrestrito ao ensino superior para todos os cidadãos. Durante períodos em que a educação superior foi prejudicada por diversas razões, os estudantes universitários exigiram a reafirmação desses princípios, especialmente durante as ditaduras militares.
> O processo de reforma universitária exerceu forte influência em vários países da América Latina, que também adotaram reformas que permanecem vigentes até os dias de hoje. A Argentina esteve na vanguarda do desenvolvimento da educação superior na América do Sul durante grande parte do século XX. Seu avanço científico, sua liderança regional na produção de publicações acadêmicas e a recepção de um grande número de estudantes estrangeiros, especialmente durante as décadas de 1950 e 1960, são testemunhos desse protagonismo (THEILER, 2005, p. 72).

De certo modo, a universidade torna-se alvo, pois reproduz as características da sociedade global, além do que o movimento social e o movimento estudantil representam polarizações frequentes; é um espaço que “por um lado, traduz o fato de que o sistema universitário reflete as crises da sociedade e, por outro, chama atenção para as crises que são inerentes ao próprio sistema universitário” (Foracchi, 2018, p. 51).

Elas foram diretamente abordadas pelos principais autores neoliberais na época. Mises (2010, p. 987), em sua principal obra, defendeu que as universidades públicas sofriam inevitavelmente a influência do partido no poder e as autoridades procuravam nomear professores cujas ideias coincidiam com as do governo. O economista desconsiderava a capacidade crítica dos alunos e a ética e comprometimento científico dos professores universitários.

> Todos os governos não socialistas de hoje, por estarem firmemente comprometidos com o intervencionismo, só nomeiam professores intervencionistas. Para os governantes é dever da universidade difundir, entre as novas gerações, a doutrina social do governo. De nada lhes servem os economistas. Não obstante, o intervencionismo também prevalece em muitas das universidades independentes (Mises, 2010, p. 988).

Safatle (2021, p. 26) descreve o momento histórico em que se deu essa implantação e como o neoliberalismo chegou trazendo despolitização:

> Em dado momento, quando os entrevistadores perguntam ao futuro ministro da Economia de Pinochet, o Sr. Sergio de Souza, sobre o que ele sentiu quando viu o Palacio La Moneda ser bombardeado por aviões militares até a morte do então presidente Salvador Allende, ele afirma: “uma alegria imensa. Eu sabia que era isso que devia ser feito”. Ou seja, essa é uma imagem explícita da maneira como a liberdade do mercado só poderia ser implementada calando todos os que não acreditam nela, todos os que contestam seus resultados e sua lógica. Para isso, seria necessário um Estado forte e sem limites em sua sanha para silenciar a sociedade da forma

> a mais violenta. O que nos explica por que o neoliberalismo é, na verdade, o triunfo do Estado, e não sua redução ao mínimo (Safatle, 2021, p. 26).

A força do neoliberalismo é performativa e coloniza as múltiplas esferas da vida social através do discurso econômico e desloca as pessoas de portadoras e mobilizadoras de conflitos estruturais a operadoras de performance, otimizadoras de marcadores não problematizados (Safatle, 2021,19-25). Segundo Dardot e Laval (2016, p. 133), não é possível compreender a singularidade do neoliberalismo dissociada de sua ênfase na interação entre as instituições e a ação individual; quando se questiona a premissa de que de que a conduta econômica maximizadora é natural e condição essencial para o equilíbrio geral, torna-se pertinente analisar os fatores que a moldam e a forma como ela se aproxima de um grau específico de eficiência, embora nunca atinja a perfeição absoluta.

Brown (2019, p. 29-31) realiza duas abordagens do neoliberalismo, a neomarxista e a foucaultiana. Segundo a análise neomarxista, o intuito do neoliberalismo seria atacar as políticas keynesianas de bem-estar, liberando a busca do capital por mão de obra barata, recursos e paraísos fiscais em todo o mundo, projetando a anulação da classe trabalhadora, o que inevitavelmente gerou exploração contínua e limitações à soberania, acompanhadas por um desenvolvimento desigual especialmente no Sul Global. Já a análise foucaultiana destaca o neoliberalismo como uma nova racionalidade política – com implicações além da política econômica e do fortalecimento do capital –, através da qual princípios do mercado se converteram em princípios de governo aplicados pelo e no Estado e também passaram a circular através das instituições e entidades em toda a sociedade, tornando-se princípios de realidade que reorientam o próprio *homo economicus*, “transformando-o de um sujeito da troca e da satisfação de necessidades (liberalismo clássico) em um sujeito da competição e do aprimoramento do capital humano (neoliberalismo)” (Brown, 2019, p. 31).

Tais abordagens não são opostas, mas complementares, pois apresentam diferentes dimensões das transformações implementadas pelo neoliberalismo nas últimas décadas, as quais extrapolam a ideia de uma sociedade com menos intervenção do Estado. De acordo com Safatle (2021, p. 24-25), muito além de um modelo econômico, o neoliberalismo se configura como uma engenharia social:

> Em relação ao liberalismo clássico, o neoliberalismo representava muito mais intervenção do Estado. “A verdadeira questão era: onde o Estado

> efetivamente intervia? De fato, não se tratava mais da intervenção na esfera da coordenação da atividade econômica. Para os neoliberais, mesmo a regulação de modos keynesianos era tão insuportável quanto qualquer forma de Estado socialista, embora valha a pena lembrar que o nível de regulação aceito pelo ordoliberalismo alemão e sua "economia social de mercado" é maior do que aquele pregado, por exemplo, pela Escola Austríaca, que dará o tom do neoliberalismo norte-americano. Na verdade, o que o neoliberalismo pregava eram intervenções diretas na configuração dos conflitos sociais e na estrutura psíquica dos indivíduos. (Safatle, 2021, p. 25)

Trata-se de um objetivo político disfarçado de estilo de vida, da valorização da informalidade fantasiada de empreendedorismo. Em sociedades como as latino-americanas, em que a desigualdade se aprofunda, a mobilidade social tende a estagnar, pois o empenho dos jovens deixa de se concentrar na ascensão social e se esgota em ajudar seu grupo familiar a sobreviver, a não empobrecer mais, o que os leva ao abandono do estudo universitário e ao ingresso no mercado de trabalho mais cedo (Kliksberg, 2010, p. 222).

O panorama de desenvolvimento posto para a América Latina nas próximas décadas é de alto risco. Os padrões de desenvolvimento que o capitalismo dependente estabelece para a região, aprofundam a superexploração, proporcionam perspectivas de crescimento econômico deficitário, criam vulnerabilidades políticas e sociais "e articulam-se a uma diretriz de expansão do sistema mundial que é decadente e está em crise civilizatória" (Martins, 2011, p. 341). A raiz dessa crise reside em questionar as consequências das políticas neoliberais implementadas na região latino-americana, nas quais a lógica do lucro é colocada acima da sobrevivência das pessoas. A atual crise desencadeada pela pandemia de coronavírus (COVID-19) escancarou essa lógica.

De acordo com o relatório de perspectivas econômicas globais publicado pelo Banco Mundial[2] em janeiro de 2023 (2023, p. 67-73), estima-se que a região da América Latina e Caribe tenha crescido 3,6% em 2022 – essa expansão no primeiro semestre foi impulsionada principalmente pelo consumo fundado na recuperação dos

2 O Banco Mundial é frequentemente criticado por suas políticas econômicas e de desenvolvimento que refletem uma ideologia neoliberal, promovendo políticas de ajuste estrutural que enfatizam a liberalização econômica, privatização e redução do papel do estado na economia. Essas medidas têm sido alvo de críticas por perpetuar desigualdades sociais e econômicas, aumentar a dependência dos países em desenvolvimento em relação aos mercados globais e enfraquecer os sistemas de proteção social. Além disso, há argumentos de que as condições impostas pelo Banco Mundial muitas vezes priorizam interesses corporativos e financeiros globais em detrimento do desenvolvimento sustentável e do bem-estar social das populações locais. Embora o Banco Mundial esteja no centro da crítica do presente estudo, tais dados espelham a realidade latino-americana, e, por isso, foram utilizados.

mercados de trabalho –, entretanto, a atividade enfraqueceu no final desse ano com a desaceleração do crescimento global e o aperto das condições financeiras. Em 2022, a inflação aumentou significativamente e em muitos países atingiu o nível máximo das últimas décadas; isso resulta no aumento dos preços dos alimentos. É, assim, esperada uma desaceleração acentuada do crescimento na América Latina e no Caribe para 1,3% em 2023, com pequena recuperação para 2,4%, em 2024. As perspectivas apresentam riscos adversos: primeiramente, o crescimento global mais fraco do que o esperado afeta significativamente os preços das *commodities*, o que prejudica a atividade econômica dos países exportadores da região; ademais, o maior aperto das condições econômicas globais também pode gerar estresse financeiro nas economias mais vulneráveis. A inflação doméstica na América Latina e no Caribe pode ser mais persistente do que o esperado, o que pode aumentar as expectativas de inflação de longo prazo, e, nesse caso, poderá ser necessário um novo aumento considerável das taxas de juro – o que pode reduzir ainda mais o crescimento no curto prazo. Em termos mais gerais, as projeções indicam uma estagnação dos padrões de vida na primeira metade da década de 2020, com um crescimento médio do PIB per capita de 0,6% ao ano entre 2020 e 2024; isso pode dificultar a luta contra uma ampla gama de problemas sociais e agravar os obstáculos que impedem um desenvolvimento sustentável e inclusivo na região.

Dessa maneira, é pertinente entender as especificidades relativas aos jovens latino-americanos, com base no conjunto de experiências vividas por eles e nos processos de democratização e construção da cidadania da região em que vivem.

2.2 Os impactos econômicos e sociais do neoliberalismo na América Latina

A redução dos recursos dedicados ao bem-estar social e do papel do Estado em áreas como a assistência à saúde, educação e assistência social evidenciam diversos segmentos da população expostos ao empobrecimento. A própria seguridade social acaba sendo reduzida ao mínimo indispensável em favor de um sistema que acentua a responsabilidade individual, e, “[e]m geral se atribuem os fracassos pessoais a falhas individuais, e com demasiada frequência a vítima é quem leva a culpa” (Harvey, 2008, p. 85).

O neoliberalismo parte da ideia de que o meio afeta no jogo de interesses entre pessoas e instituições, estabelecendo uma governabilidade pelo meio, o qual é encarado como a base das relações de poder:

> O meio, então, é tomado como a base das relações de poder: o espaço em que vive uma população e onde é possível agir sobre ela. Ao se estruturar o espaço da conduta do outro, espera-se que este comece a agir de uma maneira determinada e funcional aos interesses do detentor do poder político, que muitas vezes se identifica com o detentor do poder econômico. Essa forma de governo da população, que se torna objeto de uma espécie de jogo que envolve liberdade e segurança, através de mecanismos de regulação e condicionamento da conduta individual envolvem a construção do meio social como um mercado, busca uma gestão da massa da população (tratada como rebanho), na medida em que os indivíduos são levados a pensar (ou na não pensar), agir e consumir de maneira semelhante, em que pese algumas variações compatíveis com o mercado e com o fato dos indivíduos tentarem gerir a si mesmo como capitais valorizáveis. (Casara, 2021, p. 135-136)

Associadamente, os dados relativos às transições anuais da juventude na América Latina em 2019 demonstraram que a informalidade era uma condição que se mantinha para cerca de metade dos jovens da região, marginalizando especialmente grupos em situação de vulnerabilidade:

> Transições anuais da juventude (15 a 29 anos) nos mesmos países mostram que, em média, 57% dos homens e 50% das mulheres que deixam um emprego informal encontram um informal (OCDE / CAF / CEPAL, 2016) (Gráfico 3.9). No total, essa dinâmica indica um alto grau de rotação. Isso implica que a maioria dos trabalhadores, especialmente entre as populações vulneráveis, passam por períodos de inatividade no emprego, desemprego e informalidade.
> A predominância de empregos informais de baixa qualidade, aliada ao alto grau de rotatividade entre situações de trabalho precário, deixa muitos trabalhadores em situação de vulnerabilidade, com renda baixa e instável e pouca proteção social. (OCDE et al., 2019, p. 117 – tradução da autora)

No século XXI, os jovens precisam buscar cada vez mais qualificações, a um alto custo, paralelamente a uma baixa probabilidade de conquistar um ponto de entrada na carreira e uma remuneração suficiente para cobrir todas as suas necessidades pessoais e familiares. A racionalidade neoliberal pressupõe a racionalização do desejo no sentido de que a responsabilidade de cada um pela valorização do seu trabalho tornou-se um princípio absoluto, de forma que toda a sua atividade é concebida como um “processo de valorização do eu” (Dardot; Laval, 2016, p. 334-335).

Em razão dessa racionalidade, surge uma população forjada para ser “ego-gregrária” (Duffy, 2008, p. 24), isto é, uma coletividade marcada pelo egoísmo e pelo narcisismo, os quais são mais estimulados pelo poder político e pelo poder econômico

“do que por um legítimo individualismo, o que exigiria uma verdadeira autonomia, inexistente na subjetivação neoliberal” (Casara, 2021, p. 136). Uma antipolítica é produzida na medida em que o valor da política desaparece diante desse narcisismo neoliberal, o que é fundado em uma “autodeterminação pessoal, distorcida a partir de manipulações do sujeito e transformada em egoísmo”, entrando em conflito com um projeto de autodeterminação coletiva (Casara, 2021, p. 137).

Paralelamente a isso, os jovens são induzidos a acreditar que o diploma universitário os coloca em uma posição privilegiada, a qual projeta a quitação dos empréstimos tomados ao longo do percurso em prol dessa realização com facilidade, porém acabam se deparando com escassez de propostas de emprego e altos níveis de desemprego em um cenário precarizado (Bauman, 2013, p. 43). Essa expectativa da juventude com relação ao discurso da empregabilidade provoca hoje uma ansiedade relacionada à sensação da falta de controle, uma vez que “A mente precarizada é alimentada pelo medo e é motivada pelo medo” (Standing, 2014, p. 42).

Standing (2020, p. 12-17) denomina como precariado a classe que se origina da soma do adjetivo precário e do substantivo proletariado, a qual é global, complexa e consiste em grupo considerável de pessoas sem uma âncora de estabilidade; tal classe é resultado do neoliberalismo, da competitividade de mercado, do homem econômico, da maximização da concorrência e da competitividade. Os jovens estão incluídos nela.

Essa projeção enfraquece elos de solidariedade e reciprocidade intergeracional. E enfraquecimento da solidariedade familiar gera o definhamento do importante acordo entre gerações:

> Parte do problema é que o precariado vivencia poucas relações de confiança, especialmente por meio do trabalho.
> [...] Se tudo é “mercadorizado” – avaliado em termos de custos e recompensa financeira –, as reciprocidades morais se tornam frágeis. Se o Estado elimina formas trabalhistas de seguro social que criam um sistema sólido de solidariedade social, ainda que injusto, sem colocar nada comparável no lugar, então não há nenhum mecanismo para criar formas alternativas de solidariedade. Para construir um mecanismo, deve haver um senso de estabilidade e previsibilidade. O precariado carece de ambos. Está sujeito à incerteza crônica. (Standing, 2020, p. 44)

Os jovens latino-americanos enfrentam maiores barreiras no mercado de trabalho, acessando empregos de qualidade inferior, com níveis mais baixos de acesso à proteção social e renda mais baixa. Apesar de seus níveis mais elevados de

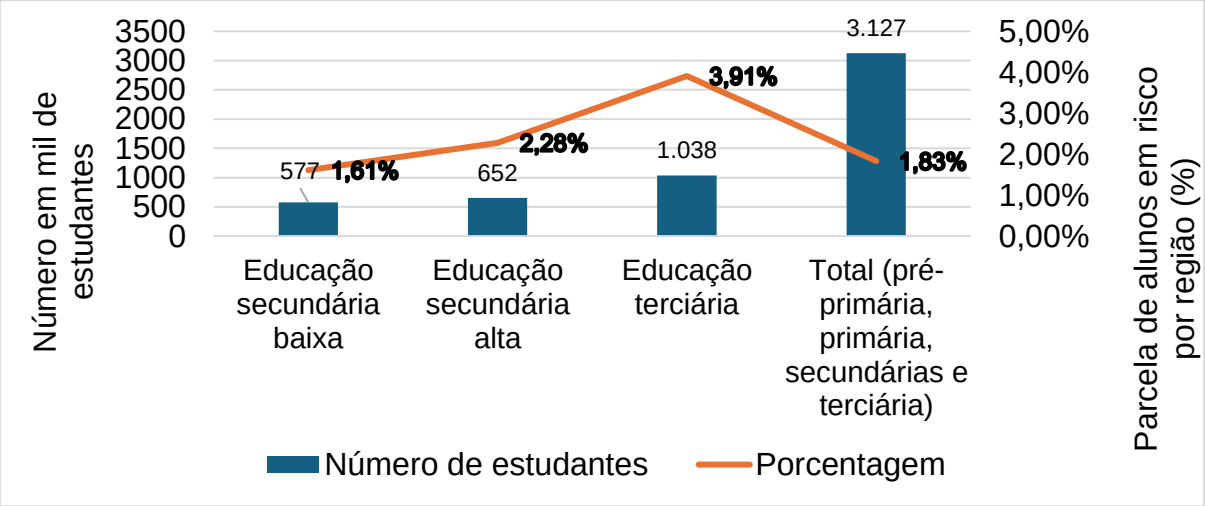
educação e habilidades, são os jovens que enfrentam taxas de desemprego mais elevadas em média. Essa situação é ainda mais grave para as mulheres jovens, tendo em vista que a região mantém o desequilíbrio histórico na distribuição de responsabilidades dos cuidados e trabalho doméstico, que recai principalmente sobre elas. Já nos processos de transição da educação para o trabalho, atenção especial deve ser dada a este grupo de jovens que não estudam nem trabalham, que são os que enfrentaram maiores barreiras ao acesso e permanência nessas áreas-chave de inclusão e desenvolvimento de habilidades e, portanto, são marginalizados (CEPAL; OEI, 2020, p. 87).

> Na América Latina das últimas décadas, observa-se uma grande rigidez nas camadas mais pobres em que os jovens possam superar o alcance educacional limitado dos mais velhos. Somente um em cada três filhos de pais que não completaram o ensino primário consegue concluir o secundário. Isso terá grande peso para o seu futuro. Calcula-se que, conforme o país, de 72% a 96% das famílias em situação de pobreza e de pobreza extrema provêm de domicílios em que os pais tiveram menos de nove anos de estudo. Opera-se assim, de fato, um círculo vicioso (Kliksberg, 2010, p. 244-245).

As projeções da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2020, p. 5), abrangendo 180 países e territórios, estimaram que cerca de 24 milhões de estudantes - do ensino pré-primário ao ensino superior - estavam em risco de não regressar às instituições de ensino em 2020, incluindo centros de saúde, escolas, universidades ou outras instituições de formação. O ensino superior foi o mais afetado, com um declínio estimado de 3,5% nas matrículas, resultando em 7,9 milhões de alunos a menos.

As juventudes latino-americanas foram perversamente atingidas por esse cenário de enfraquecimento de direitos sociais. A começar pela importância da educação presencial e da interação entre pares nos processos de ensino e formação: mesmo os grupos que mantiveram a conexão remota com o sistema educacional se ressentem da ausência de interação pessoalmente com seus professores e colegas. Além disso, a prolongada crise de saúde terá consequências de longo prazo sobre esses adolescentes e jovens, em razão dos atrasos e lacunas cada vez maiores no aprendizado, os quais serão difíceis de recuperar a curto prazo. As taxas de evasão escolar entre adolescentes e jovens também aumentaram, 3,1 milhões de jovens, meninas e meninos teriam sido abandonado a escola, faculdade ou universidade. O maior impacto será para os alunos do ensino superior devido ao custo associado a este nível de estudo (CEPAL, 2021, p. 26):

Tabela 1 - América Latina e Caribe (30 países): estudantes com risco de não retornar à educação - Projeções de Junho de 2020



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados no documento "*How many students are at risk of not returning to school? Advocacy paper*" (UNESCO, 2020b).

Atualmente, os efeitos da pandemia de Covid-19 evidenciaram a fragilidade dos sistemas de proteção social, saúde, educação e emprego, em especial, na América Latina e Caribe. Estima-se que haverá mais 45 milhões de pessoas em situação de pobreza, número que representará 37% da população da região (CEPAL; UNESCO, 2020a); no caso da juventude, essa repercussão é maior, pois somado aos desafios educacionais resultantes da suspensão das atividades presenciais das escolas e universidades. Além disso, há o impacto sobre o emprego, expresso nos 34 milhões de trabalhadores que perderam seus empregos, sendo que em 2020 o emprego diminuiu mais entre as mulheres, que representam 5%, e entre os mais jovens, que correspondem a 8,7% (OIT, 2021).

Especificamente no Brasil, a atual taxa de desocupação de jovens é de 30,6%, sendo que essa apresentou patamar elevado em relação à taxa média total do país de 11,1%, segundo a Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílio Contínua (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, referente ao primeiro trimestre de 2022. Referida taxa de desocupação referente ao grupo de idade entre 18 e 24 anos era de 16,4% ano 2012, 24,1% em 2016, 21,7 em 2021, até chegar à atual (IBGE, 2022).

Os estímulos e influências que irão formar os jovens da América Latina, assim como as referências que lhes são dadas para participar delinearão "cidadãos que irão

decidir, com sua ação ou com sua passividade, a qualidade dos sistemas democráticos latino-americanos" (Kliksberg, 2010, p. 213). Entretanto, o jovem latino-americano enfrenta questões locais, especialmente em razão do cenário socioeconômico decorrente do influxo neoliberal na região nos últimos anos, ao passo que representa relevante aporte ao consumo pelo fato de estar vivenciando a juventude no mundo globalizado, defrontando duras condições na transição entre a infância e a vida adulta e de acesso ao mercado de trabalho cada vez mais precarizado.

2.3 A juventude como questão social

A Lei nº. 12.852, de 5 de agosto de 2013, a qual institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE no Brasil, considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade (Brasil, 2013). Já no Chile não existe uma legislação que fixe uma faixa etária para a juventude.

Para Groppo (2016, p. 10) a compreensão dos significados sociais da juventude não deve se limitar a uma faixa etária, uma vez que essa não possui caráter absoluto e universal, sendo

> [...] um produto da interpretação das instituições das sociedades sobre a sua própria dinâmica.
> A juventude trata-se de uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatiza comportamentos, definir direitos e deveres. É uma categoria que opera tanto no âmbito do imaginário social, quanto é um dos elementos 'estruturantes' das redes de sociabilidade. De modo análogo à estruturação da sociedade em classes, a modernização também criou 'grupos etários homogêneos', categorias etárias que orientam o comportamento social, entre elas, a juventude. (Groppo, 2016, p. 10)

Bourdieu (2019, p. 137-139) realiza crítica no sentido de que a juventude é apenas uma palavra, uma vez que as classificações por idade dizem respeito ao poder, ou, mais especificamente, à divisão dos poderes – impõem limites e produzem uma ordem à qual cada um deve se conformar. Assim juventude e velhice são construções sociais, há complexidade nas relações entre idade social e idade biológica; não é possível utilizar o termo juventude que considera os jovens como uma unidade social dotada de interesses comuns e relacionar esses interesses a uma idade biológica.

A juventude é entendida como um período da vida caracterizado por uma exploração experimental da realidade e dos valores sociais, o que contrasta com a maturidade, fase em que o indivíduo avalia novas experiências sociais com base em padrões já estabelecidos de maneira mais racional e reflexiva. Essa análise sugere que os adultos tendem a ser mais resistentes à mudança social, pois a aceitação dela pode implicar a contestação de seus próprios quadros arraigados de referência pessoal e coletiva (Groppo, 2015, p. 8).

Já a cultura e a ação juvenis devem ser entendidas sob uma perspectiva macrossociológica que leve em conta as experiências individuais dos jovens simultaneamente (Melucci, 1996, p.5). Nesse sentido, uma série de fatores influenciam a construção do conceito de juventude, que é uma construção social – certamente marcada pela transitoriedade e por diversas tensões –, “ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens” (Esteves; Abramovay, 2007, p. 20).

> A natureza precária da juventude coloca para a sociedade a questão do tempo. A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: o direito de fazer retroceder o relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais (Melucci, 1996, p. 13).

Por isso, as juventudes se relacionam intimamente com o tempo, o qual também é uma questão social, um campo cultural e conflitivo no qual está em jogo o próprio significado da experiência temporal, e, nesse sentido as condições culturais e biológicas das juventudes as colocam como grupo social mais diretamente exposto aos dilemas do tempo, o grupo que os torna visíveis para a sociedade como um todo (Melucci, 1996, p. 8). Melucci (1996, p. 7) argumenta que atualmente o tempo se torna um elemento central nos conflitos e na mudança social. A juventude, posicionada biológica e culturalmente em estreita relação com o tempo, emerge como um ator crucial ao interpretar e traduzir para a sociedade os dilemas conflituais fundamentais.

Bauman (2013, p. 23) afirma que a juventude é o momento em que a necessidade de fazer escolhas é mais profunda e em que o ato de escolher é mais embaraçador – movido pela incerteza e pelo medo de não corresponder às expectativas e demandas impostas. Assim, a moratória social se trata de um “tempo doado” pela sociedade para os jovens experimentarem a condição adulta,

concedendo-lhes certa autonomia; contudo esse tempo varia de acordo com condição social dos sujeitos. A moratória social, portanto, é variável e ambígua, pois essa postergação afasta os jovens dos “jogos sociais de poder” e adia sua autonomia plena (Groppo, 2015, p. 19).

Há um reconhecimento crescente de que os jovens desempenham papéis significativos na sociedade e contribuem para novas identidades coletivas. Isso demanda a formulação e implementação de novos paradigmas em relação ao trabalho juvenil: o trabalho não deve mais ser visto apenas como uma forma de mitigar a pobreza ou como uma alternativa à marginalização e exclusão. Em vez disso, é entendido como um direito e um componente fundamental do desenvolvimento do jovem, tanto como indivíduo quanto como cidadão. No entanto, esse reconhecimento enfrenta desafios quando confrontado com a realidade do mercado de trabalho (Leite, 2003, p. 157).

> Como romper o círculo vicioso do “sem experiência não entra; não entrando, não tem experiência”?
> Por meio de uma política pública ampla, integrada, que enfrente o desafio do mercado, generoso em exigir experiência, avaro em proporcioná-la. Ou seja, através de políticas que proporcionem a trabalhadores em qualquer idade, em especial aos jovens, oportunidade de adquirir e comprovar qualificação e experiência que possam servir como credencial para o acesso no mercado de trabalho. (Leite, 2003, p.158)

As atuais tendências estão obviamente relacionadas à sociedade contemporânea e aos sistemas complexos existentes, os quais, segundo Melucci (1996, p. 6), constituem redes de informações de alta densidade e têm que contar com um certo grau de autonomia de seus elementos, de forma que se revelem os dois lados da mudança da sociedade: há um aumento da capacidade social de ação e de intervenção na ação enquanto tal, nas suas pré-condições e raízes, ao passo que a produção de significados está marcada pela necessidade de controle e regulação sistêmica. Assim, o autor aborda as redes conflituosas que são formas de produção cultural, desafios manifestam-se através de uma reversão de códigos culturais que são permeados pela lógica de meios, “Nos sistemas contemporâneos os signos tornaram-se intercambiáveis: o poder apoia-se de forma crescente nos códigos que regulam o fluxo de informação” (Melucci, 1996, p. 6).

Dessa maneira, os jovens ganham destaque enquanto agentes sociais da continuidade das disputas no panorama latino-americano atual, já que “é na condição de juventude que a história do passado ganha significado e, ao mesmo tempo,

ressignifica-se socialmente” (Guimarães; Duarte, 2020, p. 56). Sen e Kliksberg (2010, p. 246-247) apontam como um mito a ideia da juventude sem inquietações, pois, embora haja uma perda da confiança na capacidade e na vontade dos governos em resolver os problemas atuais, os jovens podem ser os primeiros a se rebelar em face de tais deturpações através de necessárias e novas práticas políticas, que sejam orientadas pela ética e que atraiam o interesse dos jovens.

Esses atualmente canalizam a sua participação por outras vias como a associatividade religiosa, a geração de novas formas de relacionamento no espaço virtual e modalidades associativas informais de novos tipos, sendo que a “suposta falta de inquietações esconde no fundo, muitas vezes, a procura por causas valiosas. Quando estas aparecem, os jovens costumam comparecer” (Sen; Kliksberg, 2010, p. 247).

Foracchi (2018, p. 39) argumenta que a juventude possui um significado que vai além de si mesma. Ela é vista como uma fase em que os jovens assumem um sacrifício arrogante, uma resposta à incapacidade dos adultos em construir uma vida mais plena e rica. As gerações mais velhas estão envolvidas em causas que são consideradas já condenadas e falidas, desde o imperialismo até à inibição sexual. No entanto, o autor ressalta que não há uma virtude inerente em ser jovem; simplesmente chegou o momento em que os jovens devem se inserir na história. Ao mesmo tempo, ele reconhece que ser jovem não é fácil, especialmente na sociedade moderna, onde há uma pressão para escolher o tipo de adulto que se tornarão. A sociedade oferece opções que podem ser limitadas e insatisfatórias, mas não deixa de enfatizar a importância dessa escolha.

E Abad (2003, 23-24) aborda o atual processo de desinstitucionalização dos jovens, elencando as seguintes causas: a multiplicação das novas formas de família diante da crise da família tradicional; o esgotamento da ilusão da mobilidade e da ascensão social; o surgimento massivo, plural e intenso de novos atores sociais; a impossibilidade do projeto populista de uma reprodução estável e ordenada de cultura; a precariedade das relações de trabalho; a emergência de novas formas de aldeia global através da massificação da tecnologia. A consequência disso é a construção da nova cultural juvenil em um cenário de crise de instituições tradicionalmente consagradas, acompanhada da perda de prestígio pelo não cumprimento das promessas; o que abre espaço, contudo, para um maior desdobramento da subjetividade juvenil: uma nova oportunidade de enriquecer identidades sociais e

culturais que se explica através do potencial transformador da juventude em áreas como “a participação social e política, a expressão artística, as concepções sobre o ócio e o uso do tempo livre, os consumos e as produções de objetos culturais, e as relações sexuais e afetivas, entre outras” (Abad, 2003, p. 25). Essas causas condizem com as tensões ou paradoxos listados pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) (2004, p. 17-20) para compreender fenomenologicamente o que acontece atualmente com a juventude ibero-americana: os jovens têm mais acesso à educação e menos acesso ao emprego; os jovens desfrutam mais acesso à informação e menos acesso ao poder; os jovens de hoje têm mais expectativas de autonomia e menos opções para materializá-la; os jovens são mais bem providos de saúde, mas menos reconhecidos em suas morbidades específicas; as mulheres jovens são mais flexíveis e móveis, mas ao mesmo tempo mais afetadas por trajetórias migratórias incertas; os jovens são mais coesos para o interior, mas com maior impermeabilidade para o exterior; jovens parecem ser mais adequados para a mudança dos modos de produção, mas mais excluídos deles; as juventudes ocupam um lugar ambíguo entre os destinatários das políticas e os protagonistas da mudança; na juventude há expansão do consumo simbólico e a restrição ao consumo material; e existe um contraste entre autodeterminação e protagonismo por um lado, e precariedade e desmobilização por outro.

Para Groppo (2017, p. 19) a juventude apresenta um caráter heurístico para as sociedades modernas, e, é uma categoria que costuma revelar dilemas, problemas, medos e esperanças dessas sociedades. Entender o destaque dos jovens como atores, isto é, sujeitos capazes de resolver problemas individuais e coletivos, “valorizar o que vivem e pensam os jovens, concretamente, aqui e agora, é um dos motes das pesquisas sobre socializações ativas” (Groppo, 2017, p. 136). Portanto, a garantia pela democracia de um espaço para que as vozes juvenis sejam ouvidas proporcionará aos jovens se tornarem importantes atores na inovação política e social da sociedade contemporânea.

2.4 Impactos do neoliberalismo nas juventudes latino-americanas

No início da década de 1970, no Chile havia apenas 8 universidades com sedes regionais, as quais ofereciam educação profissional e técnica. Na época, 80% do financiamento desses estabelecimentos advinha do Estado por meio de a Lei

Orçamentária e Leis Especiais. Os alunos não pagavam pela educação recebida, custeando apenas taxas de manutenção diferenciadas, pagas de acordo com a capacidade financeira de cada aluno e destinadas a despesas de material e alimentação. Em 1973, a cobertura atingia 140.000 alunos. Nos primeiros anos da ditadura militar houve a tomada das universidades pelos militares, seguida da implantação do modelo neoliberal; a partir de então a contribuição do Estado para os estabelecimentos públicos foi ostensivamente reduzida e houve o surgimento de instituições privadas em todos os níveis foi incentivado – na educação, assim como na saúde e previdência, entre diversas outras áreas (Kremerman; Páez; Sáez, 2021, p. 16).

Ao final da ditadura, entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990, além das 8 universidades anteriores, surgiram novas 12 universidades derivadas, 26 privadas e inúmeros institutos profissionais e centros privados de formação técnica. Em 1994, o documento do Banco Mundial "Higher Education: The Lessons of Experience" reiterava a experiência "exitosa" chilena de Pinochet e dos Chicago Boys (Sguissardi, 2014, p. 71), apresentando novas teses: a inadequação das universidades de pesquisa para países de economia frágil, recomendando a criação de universidades de ensino; a maior diferenciação institucional, especialmente com instituições privadas; e a diversificação das fontes de financiamento das IES públicas, incluindo a participação dos estudantes nos custos e a vinculação entre financiamento público e resultados (World Bank, 1994, p. 4 e 29). A promessa de maior acesso ao ensino superior foi cumprida, contudo foi acompanhada de muitas consequências negativas, especialmente para as juventudes chilenas.

No ano de 2005 - antes do início do funcionamento do Crédito con Aval del Estado (CAE), estavam matriculados 663.679 alunos, enquanto em 2020 esse número chega a 1.221.017. 72% desse aumento está concentrado em apenas 20 instituições que pertencem aos seguintes grupos educacionais: i) Laureate International; ii) São Tomás; iii) INACAP e iv) Pontifícia Universidade Católica. Além disso, nesta lista, existem algumas universidades investigadas com fins lucrativos, como a Universidade San Sebastian, Autonoma, Central, Desenvolvimento, entre outras. É exatamente nestas instituições em que 66,1% dos alunos que acessaram o CAE, as quais receberam 65,7% dos recursos por este canal desde 2006 considerado todo o Sistema de Ensino Superior chileno – o que equivale a US$ 4,35 bilhões de pesos chilenos

(cerca de 27 bilhões de reais). Somente o Grupo Laureate International recebeu mais de US$ 1,18 bilhão por meio do CAE (Kremerman; Páez; Sáez, 2021, p. 16-17).

O CAE foi criado em 2005, durante o governo de Ricardo Lagos, com Sergio Bitar como Ministro da Educação. O fluxo CAE funciona da seguinte forma: os alunos matriculados em estabelecimentos credenciados candidatam-se através da Comissão INGRESA, e, cumprindo os requisitos básicos, é atribuído o crédito para um valor máximo equivalente à taxa de referência do curso a ser realizado. A Comissão ENTERA licita o total de créditos aprovados aos bancos, uma vez que supostamente o Estado chileno não tem essa magnitude de recursos. Os bancos que vencem o concurso são os que oferecem a melhor oferta econômica, que se reduz basicamente a duas variáveis: i) o percentual de créditos que o Tesouro deve comprar assim que forem entregues às diferentes instituições de ensino; ii) o percentual de recarga ou sobretaxa que o Tesouro deve pagar aos bancos por essas compras (Kremerman; Páez; Sáez, 2021, p. 20). Paralelamente a isso, em março de 2021 no Chile existiam mais de 4,2 milhões de devedores inadimplentes, sendo que 17,3% correspondem a jovens entre 18 e 29 anos. O valor médio da dívida para jovens chilenos entre 25 e 29 anos é de $ 984.826 pesos chilenos - cerca de R$ 38.000,00. Ademais, 68% dos jovens entre 18 e 29 anos que declaram ter dívidas teriam acessado um crédito para poder ter uma universidade ou credencial técnica (Kremerman; Páez; Sáez, 2021, p. 27).

No Brasil, atualmente é possível observar um movimento de estagnação ou continuação da massificação de baixa qualidade do ensino e uma forte tendência à adoção de uma lógica comercial. O setor privado é responsável por “76% de mais de 8 milhões de matrículas em cursos de graduação – colocando o Brasil entre os países com a maior proporção de matrículas privadas em todo o mundo” (Araújo Filho, 2018, p. 25):

> De fato, a expansão do Ensino Superior no Brasil sempre ocorreu com a participação do setor privado, composto majoritariamente por Instituições de Ensino Superior (IES) comunitárias, religiosas e filantrópicas, e desempenhando um papel complementar ao setor público. Com o tempo, a situação progrediu e, em 1997, o setor privado foi responsável por 61% das matrículas. Com a legalização de instituições com fins lucrativos, o sistema ganhou uma nova dinâmica, resultando em 2.364 IES em 2015, entre as quais 2.069 eram privadas, com IES com fins lucrativos respondendo por cerca de 50% das matrículas.
> (...) Com o apoio de fundos de investimento – em sua maioria estrangeiros-, uma subseção das IES com fins lucrativos começou a adquirir instituições menores, fundindo-se a outras, lançando suas ações na bolsa de valores e transformando-se em grandes grupos comerciais. Onze desses grupos

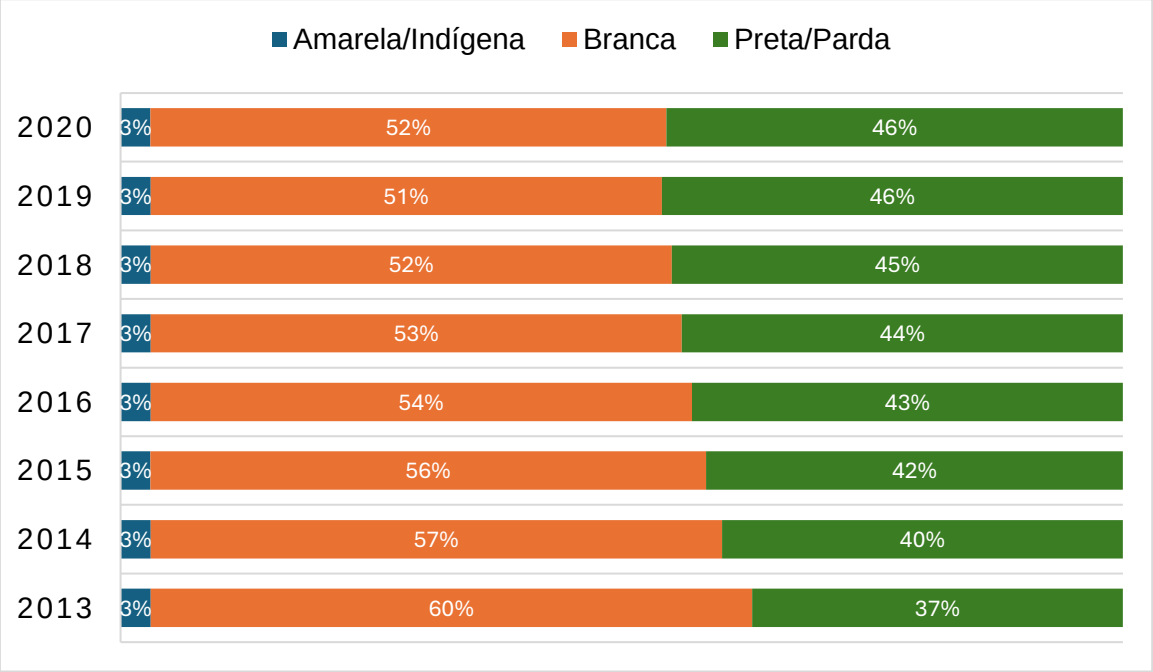
> detêm cerca de 40% das matrículas, com um deles detendo quase a metade desse percentual. (Araújo Filho, 2018, p. 26)

O cenário brasileiro atual aponta que os cursos na modalidade de ensino a distância (EAD) representam 61% das matrículas do total de ingressantes. O Centro-oeste é a região que mais reduziu o total de matrículas na modalidade presencial, enquanto os IES de maior porte sofreram menor impacto na queda da mesma modalidade. Além disso, a migração para o ensino à distância cresceu 78% na área de saúde, enquanto o curso de Direito é o de maior volume de matrículas na modalidade presencial – embora tenha ocorrido redução de 13% em 2020 (ABMES, 2022, p. 26). Esse cenário faz com que obter um diploma torna-se um fim em si mesmo para muitos jovens.

Com relação às idades dos ingressantes nos cursos de graduação no Brasil, nos cursos presenciais a idade mais frequente é de 19 anos – correspondente a 301.332 no total de 1.756.496) ingressantes; já nos cursos à distância, há 2.008.979 ingressantes com idade igual a 21 anos. Além disso, metade dos ingressantes presenciais tem até 21 anos e, no caso dos ingressantes de graduação a distância, até 30 anos. A média de idade dos ingressantes presenciais é de 24,4 anos enquanto a média de idade dos ingressantes à distância é de 31,6 anos (INEP, 2022, p. 26).

Quanto às declarações relativas à cor ou raça dos alunos do ensino superior, houve um aumento progressivo na declaração da cor preta/parda, que parte de 35% em 2011 e alcança o percentual de 46%, em 2020; já a declaração da cor branca apresentou decréscimo, saindo de 62% em 2011 para 52% em 2020; sendo que a cor amarela/indígena mantém declaração constante de 3% (INEP, 2022, p. 36)

Tabela 2 - Evolução dos percentuais de declarações relativas à cor/raça do aluno



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados no documento “Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020” (INEP, 2022).

A Lei nº 12.711 de 29 de agosto 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, completou 10 anos de vigência em 2022, surtindo efeitos positivos quanto às ações afirmativas no ensino superior brasileiro, embora ainda demande aperfeiçoamento.

De acordo com Godoi e Santos (2021, p. 26), o processo de inclusão e a presença de corpos negros na academia cria um espaço de diálogo e tensionamento de relações, trazendo à tona dilemas socioeconômicos, intelectuais, metodológicos e epistemológicos em um ambiente originalmente projetado para evitar essas questões. A academia, descrita como um terreno hegemônico agora maculado, tornou-se uma fronteira tanto material quanto imaterial com espaços de domínio colonial. Essa posição fronteiriça permite a convivência e o desenvolvimento integrado de grupos diversos, ao mesmo tempo que intensifica conflitos e exacerba diferenças. Muitas dessas disputas ocorrem no campo simbólico e não são captadas por pesquisas quantitativas, o que complica ainda mais o debate.

Com relação à evolução do número de matrículas em cursos de graduação da categoria privada, o número de matrículas financiadas através do Fies cresceu 504,1% de 2011 a 2015 e decresceu a partir de então chegando a 353.001 em 2020.

Quanto ao financiamento reembolsável próprio da IES, houve uma evolução ascendente até 2019, com crescimento de 445,1%; já em 2020 as matrículas financiadas caíram 61,7% em relação ao ano anterior, atingindo o total de 78.866 matrículas. No que se refere aos outros financiamentos reembolsáveis, verifica-se um pico em 2013, com 78.472 matrículas financiadas, seguido de queda entre 2014 e 2015, recuperação a partir de 2016, e nova queda a partir de 2018. Com relação ao Prouni – que é não reembolsável –, houve crescimento de 55,4%, sendo que de 2020 em relação a 2019, há queda de 8,0%. No caso do financiamento não reembolsável próprio da IES, foi verificado um aumento de 200,9% (INEP, 2022, p. 37).

A educação é correlata ao desenvolvimento do cidadão, em sua dimensão social e individual, assim, se configura um direito social que deve ser promovido e incentivado com a colaboração de toda a sociedade, tendo como fim o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já a questão da família é central nos argumentos neoliberais contra o investimento público em educação e fundamental para suas propostas de uma nova ordem econômica movida a investimentos privados e dívidas familiares, de forma que os mercados de crédito se expandiriam nas últimas décadas (Cooper, 2017, p. 219).

Para Bourdieu (2007, p. 135), o valor do diploma universitário está relacionado à posse de capital econômico, cultural e social, de modo que a origem social do jovem ganha mais destaque na determinação de sua posição futura do que seus esforços individuais em torno da sua qualificação formal. No Brasil, a desejada democratização do acesso ao ensino superior acabou representando desapontamento, através da manutenção de fatores de discriminação como sexo, raça, etnia e classe; houve massificação, e, posteriormente, segundo Santos (2011, p. 67), no período da alegada pós-massificação, houve uma forte segmentação do ensino superior caracterizada por práticas de dumping social de diplomas e diplomados, sem que medidas eficazes antidumping fossem implementadas.

Chesnais (2005, p. 35) demonstra que os mercados financeiros integrados entre si, tanto no plano doméstico quanto internacionalmente, repousam suas operações sobre “cadeias complexas de créditos e de dívidas”, especialmente entre bancos, apresentando-se assim uma configuração específica do capitalismo na qual o capital portador de juros está no centro das relações econômicas e sociais; esse capital se multiplica sem sair da esfera financeira, “sob a forma de juros de empréstimos, de dividendos e outros pagamentos recebidos a título de posse de

ações e, enfim, de lucros nascidos de especulação bem-sucedida” (Chesnais, 2005, p. 35).

> A economia de dívida surge assim como uma aposta para o futuro que exige gerar certezas para o credor. Mas do outro lado desse relacionamento, em particular o devedor, tem a subsistência própria e familiar afetada. À medida que sua família aumenta, o mesmo ocorre com sua carga financeira de pagamentos mensais do serviço da dívida (juros, comissões, etc.), bem como na mesma medida a sua capacidade de atender às necessidades familiares diminui.
> Portanto, quanto maior o fluxo de pagamento da dívida, mais se hipoteca a reprodução futura do seu lar, o que estabelece comportamentos previsíveis: restrições de gastos, sujeição laboral, horas extras, aceitação de bônus e condições de emprego precárias. Em relação a essa certeza, a dívida funciona como um mecanismo subjetivo de sujeição, gera culpa, consciência de responsabilidade e angústia. Todas as percepções associadas ao indivíduo devedor como único culpado (Kremerman; Páez; Sáez, 2021, p. 14 – tradução da autora).

A expansão do sistema educacional concomitante ao encolhimento da sociedade do trabalho, segundo Beck (2011, p. 228), indica “que se trata de uma refeudalização – só que agora acobertada precisamente pela educação – na distribuição de oportunidades e riscos no mercado de trabalho”. Ainda que o art. 203 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em de 5 de outubro de 1988, preveja como objetivos da assistência social a proteção à adolescência e a promoção da integração ao mercado de trabalho; e o art. 205 determine que a educação será incentivada visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, o que se vê é o aumento de questões críticas diretamente ligadas àquela realidade (Brasil, 1988).

Os princípios norteadores do Estatuto da Juventude, Lei nº. 12.852, de 5 de agosto de 2013, contemplam um conceito multidimensional de desenvolvimento humano das juventudes e o devido reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos universais, geracionais e singulares:

> Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios:
> I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
> II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
> III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
> IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
> V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
> VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
> VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e
> VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

> Parágrafo único. A emancipação dos jovens a que se refere o inciso I do caput refere-se à trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade, e não ao instituto da emancipação disciplinado pela Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil. (Brasil, 2013)

O artigo 4º do mesmo Estatuto garante aos jovens a participação social e política, assim como na formulação, execução e avaliação das políticas públicas direcionadas às juventudes, integrando na participação juvenil: a inclusão nos espaços públicos e comunitários a partir da concepção dos jovens enquanto sujeitos sociais ativos ocupantes de uma posição central nos processos políticos e sociais (Brasil, 2013). É possível afirmar, dessa forma, que a cidadania se apresenta como um potencial catalisador, podendo ser qualquer atitude cotidiana de responsabilidade coletiva que implique a manifestação de uma consciência de pertinência (Pinsky, 2011, p. 230). Ela depende da luta dos sujeitos por seus direitos, assim como das condições globais da sociedade:

> É a “identidade” (no movimento das inúmeras identificações) que compõe o indivíduo, que pode emergir e, ao mesmo tempo, é pensamento e ação para lidar com o mundo, para organizá-lo melhor na direção do que parece ser um sonho recôndito dos homens – a busca de formas possíveis de justiça e igualdade, liberdade e ao mesmo tempo individualidade, embora impliquem uma relação complexa, difícil de resolver. [...] Essa revolução interna é traço essencial para a existência da cidadania. Todavia, sua construção depende também de outras dimensões. É preciso haver uma educação para a cidadania (Cerquier-Manzini, 2013, p. 88-90).

As políticas neoliberais influenciam o processo de participação ativa dos jovens da América Latina para a conquista da cidadania jurídico-social, através da violação dos seus direitos sociais, com acentuamento da responsabilidade individual concomitantemente à precarização do seu trabalho, especialmente nas últimas décadas, na sociedade digital, de maneira que é necessário vislumbrar a importância do engajamento daqueles e as possíveis alternativas para tanto.

Conforme Bauman (2013, p. 78), os governos, enfraquecidos por bancos, empresas multinacionais e outras forças supranacionais, não conseguem abordar seriamente as causas das misérias das pessoas. Como resultado, a população perde a confiança na capacidade e vontade dos governos de resolver seus problemas, e os jovens, mais que os idosos, não esperam ajuda das autoridades, pois nunca tiveram razões para acreditar que essa expectativa seria atendida.

> Buscando desesperadamente por salvação, as pessoas não olham para cima, mas para os lados. E aqueles de nós que são jovens o fazem mais que os velhos; nunca em curtas existências tiveram a chance de esperar ajuda lá

> do alto – muito menos de ver essa expectativa concretizada (Bauman, 2013, p. 78).

O influxo neoliberal na região alcançou êxito, política e ideologicamente, além do esperado por seus idealizadores, especialmente do ponto de vista social, em que a "globalização da pobreza" colocou em evidência o aumento da exclusão em amplos setores da América Latina (Stein, 2006, p. 84-85). Retomando a perspectiva sociológica bourdieusiana[3], a universidade não é uma instituição neutra, uma vez que valoriza e exige dos alunos – de forma dissimulada – certas qualidades que são distribuídas de forma desigual entre as classes sociais, estando intimamente associada à cultura dominante e cumprindo de forma simultânea a função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais: a primeira no sentido de que os alunos que por sua origem dominam os códigos necessários alcançam êxito escolar, e, a segunda pela negação desse privilégio cultural (Bordieu, 1997, p. 39). Bordieu dialoga com conceitos marxistas, em especial o de classe social, na medida em que realiza uma crítica ao sistema de ensino como facilitador da mobilidade social.

> [O] efeito de legitimação provocado pela ocultação das bases sociais do sucesso escolar é duplo: manifesta-se tanto sobre os filhos das camadas dominantes quanto sobre os das camadas dominadas. Os primeiros, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo e de modo difuso, despercebido, insensível, teriam dificuldade de se reconhecer como "herdeiros". Suas disposições e aptidões culturais e linguísticas lhes pareceriam naturais, ou, em outros termos, componentes – até certo ponto inatos – de sua própria personalidade. O segundo grupo, por outro lado, sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou mais (fraqueza de vontade). (Nogueira; Nogueira, 2021, p. 75)

Já a mercadorização do ensino superior legitima uma falta de clareza de ideias e torna os sistemas escolares parte da sociedade de mercado, "pressionando a educação na direção da formação de "capital humano" e da preparação para o trabalho. Isso tem sido um dos mais indecorosos aspectos da globalização." (Standing, 2014, p. 110). A transnacionalização neoliberal das universidades e a transformação da educação superior em um bem de consumo têm gerado um sistema universitário global fragmentado e desigual. Assim, a universidade se torna capitalista

[3] Embora Bourdieu e Foucault tenham focos diferentes – o primeiro na reprodução social e o segundo na disciplina e biopoder – suas teorias oferecem uma crítica importante às formas como a educação e outras instituições sociais perpetuam e reforçam as desigualdades e estruturas de poder. Eles fornecem um quadro para entender não apenas como o conhecimento é transmitido, mas também como as relações de poder são mantidas e reproduzidas através de práticas educativas.

não apenas por servir à reprodução de uma sociedade capitalista, mas ao se transformar em uma corporação empresarial que produz um bem de consumo. O valor de mercado desse bem deriva de sua capacidade de criar outros valores de mercado, como diplomas que proporcionam acesso a empregos bem remunerados (Santos, 2020, p. 378-379).

Em contrapartida, Hooks (2017, p. 243) destaca a importância do poder de ação, do reconhecimento da capacidade de participar ativamente do processo pedagógico que pode ser adquirido pelas pessoas da classe trabalhadora que estão na academia, sem reforçar as ideologias do capital que geram grande parte do problema da desigualdade , ou mesmo, desvelar o conceito de pluriversidade, através do qual os acadêmicos consigam transpor sua luta para fora dos muros das instituições de ensino, encontrando aliados e formando alianças no âmbito da sociedade. A pluversidade – conforme cunhado por Santos (2020, p. 387) - surgirá como reação positiva a duas tensões, criadas pelo capitalismo e colonialismo universitário e congregarão “diferentes conhecimentos dentro de um quadro de total respeito pelas respectivas diferenças, procurando também convergências e articulações entre eles” (Santos, 2020, p. 390). O objetivo é abordar questões relevantes em termos sociais, políticos e culturais para as comunidades de cidadãos e grupos sociais, respeitando as diferenças entre diferentes tipos de conhecimentos e procurando convergências e articulações entre eles, mesmo que esses conhecimentos não possuam valor de mercado (Santos, 2020, p. 390).

O neoliberalismo aliado à lógica do capital financeiro tem conduzido diversas sociedades do mundo global a uma tragédia – cujas consequências estão ainda mais visíveis em razão da crise humanitária decorrente da pandemia de coronavírus (COVID-19) –, ou seja, a versão do capitalismo global dominante atualmente não tem futuro (Santos, 2021, p. 79). A realidade de exclusão e desigualdade social paralela à dinâmica de modernização nas sociedades latino-americanas e a sua crescente influência demográfica tornam os jovens atores sociais emergentes em uma crise referente à transformação das bases fundamentais da ideia do Estado sobre as noções de território, soberania e povo, as quais cedem espaço à mobilidade extraterritorial de capitais financeiros, sociais simbólicos e humanos: há uma emergência renovada e plural de multidão – em contraposição à noção hegemônica de povo (Abad, 2003, p. 18-19).

Léon (2003, p. 91-93) aponta algumas tensões das políticas de juventude, quais sejam: entre políticas públicas e políticas governamentais de juventude, sendo necessário nesse caso definir onde estão situados os atores determinantes e envolvidos na definição dessas políticas públicas; entre os beneficiários e os sujeitos jovens, direcionada ao protagonismo dos jovens dessas políticas; entre a técnica da atuação e a política de atuação dos atores; e, por fim, entre a oferta programática e a construção de políticas de juventude. Esse panorama aumenta ainda mais a necessidade de uma perspectiva generacional mais sistemática, que mostrará que o esperado progresso social é o produto de uma vontade coletiva intergeracional, um desejo dedicado a proteger as oportunidades que representam um futuro melhor para as próximas gerações (Duffy, 2022, p. 12).

Aqui, é possível aventar a fraternidade como um possível elemento qualificador para ordenar as obrigações recíprocas e buscar a unidade entre os membros de toda a comunidade, direcionando-a tanto para o entendimento de participação quanto para o entendimento dela na comunidade, visando, assim, a refletir sobre solidariedade construída com base na compreensão anexa à de solidariedade (Horita, 2018, p. 50-55). A fraternidade pode ser entendida como é um empenho que favorece o desenvolvimento “sem isolar na incerteza do futuro as categorias mais fracas, sem excluir outras do bem-estar, sem criar novas pobrezas; salvaguarda os direitos de cidadania e o acesso à própria cidadania, abrindo uma esperança a todos” (Lubich, 2003, p. 309-310). Daí a importância do desenvolvimento de uma nova sociabilidade que vise um futuro norteado por uma vida com mais sentido para os jovens latino-americanos, no sentido certamente contrário do projeto neoliberal implementado na região, em busca de uma nova lógica social, do fortalecimento e da qualificação do sistema educacional, da melhoria das condições de trabalho através de uma visão mais humanizada das relações laborais, e, do fomento de políticas públicas que garantam segurança com relação às eventuais situações de risco, bem como a preservação da solidariedade social.

As juventudes indicam formas de ser e de se relacionar que são reais – mesmo que apenas imaginadas ou desejadas por distintas camadas sociais –, e se relaciona a um conceito multidimensional de desenvolvimento humano. Assim, a expectativa sobre os jovens produzirem um futuro melhor e a possibilidade de uma sociedade mais equânime vai de encontro com o cenário atual que aponta para altas taxas de desemprego, precariedade, falta de perspectiva, endividamento e alto risco

de exclusão social. Diante de tais vulnerabilidades políticas e sociais que abarcam as juventudes na América Latina, quebram-se elos de solidariedade intra e entre gerações, bem desconsidera-se o devido reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos universais, geracionais e singulares.

3 DIREITOS DE CIDADANIA JURÍDICO-SOCIAL E O CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NO CHILE ENTRE 2005 E 2021

Os direitos humanos são concebidos não como algo inato, mas como uma construção, uma invenção humana em constante processo de desenvolvimento e reconstrução; originam-se da nossa história, do nosso passado e do nosso presente, emergindo de um espaço simbólico de luta e ação social, e destacam, acima de tudo, a aspiração por um horizonte moral fundamentado na gramática da inclusão, refletindo a plataforma emancipatória contemporânea (Piovesan, 2004, p. 259). A realização dos direitos sociais, por sua vez, está intimamente ligada à concretização da cidadania, visando reduzir as disparidades sociais através da busca por um conjunto mínimo de garantias sociais, as quais serão disponibilizadas por intermédio dos serviços do Estado. Entretanto, as desigualdades sociais persistem e se agravam na América Latina, tensionando essa efetivação. Os motivos desse tensionamento são diversos, de forma que indispensável A realização de um diálogo regional latino-americano que considere o modelo de desenvolvimento, os sistemas de integração e exclusão social, assim como os mecanismos de expansão da cidadania.

Os direitos civis, políticos e sociais dependem de uma correlação de forças econômicas e políticas para se efetivar, esse é um traço básico da cidadania, sendo que essa só vai existir diante da apropriação de espaços e da prática da reivindicação de direitos pelos cidadãos, que devem conhecer esses direitos e, assim, tornar a prática da cidadania uma relevante ferramenta para a construção de uma sociedade melhor (Cerquier-Manzini, 2013, p. 13-21).

A concepção de cidadania plena está continuamente ameaçada pelo esvaziamento desse conceito, especialmente levando-se em consideração o entrechoque entre a noção e o exercício possível daquela na era dos oligopólios.

> É preciso que ele tenha acesso aos bens que complementam sua vida (habitação, saúde, educação) e que compõem os chamados direitos sociais. Mas, antes, é necessário que os trabalhadores tenham direitos políticos, e que existam mínimas condições democráticas para reivindicar o seu direito de ser cidadão e de, enquanto tal, poder batalhar, por quaisquer de seus direitos. Por outro lado, é preciso que esses trabalhadores possam ser educados sobre a existência desses direitos, vendo, dessa forma, a amplidão do que há para construir em termos de uma sociedade sempre melhor (Cerquier-Manzini, 2013, p. 49-50).

Ademais, as juventudes estão no centro da cultura do consumo, entretanto, carecem de condições materiais e não mais se reconhecem nas vivências das

gerações anteriores, “que tinham o trabalho formal como horizonte moral, em que o operário de chão de fábrica tinha respeito enquanto sujeito e contava com a estabilidade da carteira assinada e a promessa do futuro seguro” (Hernandes; Gentilli; Helmer; Dias, 2020, p. 87).

Diante da conexão entre cidadania e mercado, os jovens também ocupam posição de destaque frequentemente vista como um novo mercado a ser explorado e comercializado, uma vez que a presença contínua de novas gerações representa um suprimento constante de recursos potenciais ainda não explorados, indispensável para a manutenção da economia capitalista e, principalmente, para o seu crescimento (Bauman, 2013, p. 52).

Segundo o estudo “Tendências Globais de Emprego para a Juventude 2020: Tecnologia e o futuro dos empregos” realizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 13 países da América Latina e Caribe, um em cada quatro jovens com idades entre de 15 e 24 tem o status não trabalha nem estuda, com a proporção aumentando para um em cada três no grupo com idade entre 18 e 24 anos de idade. Existem diferenças de gênero significativas, com mulheres jovens compondo a maioria dos jovens que não trabalha nem estuda na América Latina e no Caribe. A taxa combinada de desemprego jovem e força de trabalho potencial dos jovens entre 15 e 24 anos atualmente está em torno 20% em todo o mundo, sendo mais baixa na América do Norte, totalizando 10,9%, e, uma dos mais altas na América Latina e Caribe, onde chega a 26,7% – perdendo apenas para África do Norte e Estados Árabes. Isso destaca dois desafios simultâneos na região: o descontentamento da juventude e desigualdades de gênero (OIT, 2020, p. 29-37).

O Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico publicado em 2023 apontou o Brasil como o segundo país – de um total de 37 analisados –, com maior proporção de jovens que não estudam e não trabalham, perdendo apenas para a África do Sul (OCDE, 2023). Atualmente, dos 49 milhões de brasileiros com idades entre 15 e 29 anos, aproximadamente 20% não estão envolvidos em estudos ou empregos formais, o que representa uma ligeira redução em comparação com os 22,4% registrados em 2019. Além disso, 15,7% dos jovens estão estudando e trabalhando simultaneamente, enquanto 25,2% estão focados em estudos, sem envolvimento em atividades de trabalho, e 39,1% estão empregados, mas não estão matriculados em instituições de ensino. Entre os principais motivos apontados pelos jovens por terem abandonado ou nunca frequentado a escola estão

a necessidade de trabalhar como motivo primordial (40,2%), mesmo que nem sempre consigam encontrar emprego, a gravidez (22,4%) e a necessidade de realizar tarefas domésticas ou cuidar de outras pessoas (10,3%) – as últimas apareceram com frequência entre as mulheres (IBGE, 2023).

Embora a discussão sobre o conceito de cidadania possa ser considerada em grande parte superada, é relevante abordar questões práticas, como as ações em andamento para expandir a cidadania a todos na região, quem as está realizando, os obstáculos enfrentados, os apoios recebidos e os desafios futuros para aqueles que se dedicam à prática da cidadania.

3.1 Discussão sobre o conceito de direitos de cidadania e os impactos variados nas suas dimensões, considerando aspectos psicológicos, sociais e econômicos

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que a discussão a seguir não busca esgotar o conceito de cidadania nem aprofundar sua construção e história. Em vez disso, concentra-se em analisar os pontos de conexão entre a cidadania e o ensino superior, destacando as influências políticas, sociais e econômicas que contribuem para a formação de uma visão de cidadania na América Latina.

A cidadania é um vínculo entre a pessoa e a sociedade, conferindo-lhe direitos e exigindo responsabilidades, ou seja, trata-se de um conceito relacionado à sua pertença a uma determinada comunidade política ou nação. Ela representa a participação ativa e consciente dos cidadãos na vida pública, incluindo o exercício de direitos civis, políticos e sociais. Ela pode ser exercida em diferentes níveis, desde a participação local até a esfera nacional e internacional. Além disso, o conceito de cidadania também pode variar em diferentes culturas, contextos históricos e sistemas políticos, refletindo a diversidade de abordagens para a organização da vida em sociedade.

Segundo Martín (2005, p. 51) desde as análises iniciais de Marshal, o conceito de cidadania tem sido predominantemente abordado como um ideal normativo de identidade compartilhada, com foco na integração dos indivíduos na comunidade ou no Estado. No entanto, foram identificadas duas intenções distintas: uma que priorizava o status legal do indivíduo em relação ao Estado e outra que enfatizava o direito individual à participação política direta. Ambas representam uma abordagem

de cidadania integrada. Recentemente, tem surgido a noção de cidadania diferenciada, que busca abordar o problema das minorias sociais ou culturais. Para essas minorias, o conceito de cidadania integrada implica na eliminação de sua identidade diferenciada (social ou cultural). Portanto, torna-se necessário articular um conceito de cidadania que possibilite a integração das minorias sociais desfavorecidas e das minorias étnicas, religiosas ou culturais ao Estado, sem que estas percam suas características distintivas. É imperativo um conceito de cidadania que viabilize a integração diferenciada de tais minorias, não apenas como indivíduos, mas também - e especialmente - como grupos específicos.

De acordo com Cerquier-Manzini (2013, p.86), a categoria cidadania é dependente da ação dos sujeitos e dos grupos em conflito, assim como das condições globais da sociedade. Ao longo da história, diversos modelos de desenvolvimento enfatizaram ora os sujeitos, ora as estruturas e seus mecanismos como agentes históricos. A sua concepção de cidadania, assim, possibilita avançar na perspectiva da dialética marxista, na medida em que os indivíduos moldam a história em conformidade com circunstâncias estruturais específicas. Essa abordagem oferece a oportunidade de estabelecer uma conexão entre os desejos e necessidades individuais e coletivas, desde o nível local, como bairros, fábricas, sindicatos e partidos, até a esfera global da sociedade.

Entre as suas dimensões fundamentais estão os direitos sociais, na medida em que se relaciona ao acesso a serviços e benefícios sociais que garantem o bem-estar e a igualdade, o que incluiu direitos à educação, saúde, previdência social, moradia e outros elementos que promovem uma vida digna; e, além dos direitos, a cidadania também implica em obrigações e responsabilidades para com a comunidade, o que compreende o respeito às leis, o pagamento de impostos, o engajamento cívico e a participação ativa na construção de uma sociedade justa.

Para Pinsky (2013, p. 10), a cidadania emerge a partir de processos de lutas que resultaram na Independência dos Estados Unidos da América do Norte e na Revolução Francesa. Estes eventos representaram uma ruptura com o princípio de legitimidade baseado nos deveres dos súditos, passando a estruturar a cidadania com base nos direitos do cidadão. A partir desse momento, diversas lutas foram travadas para expandir o conceito e a prática de cidadania, buscando inclusão para mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais e etárias.

> A cidadania é pois, um *status*. O termo cidadania apresenta uma conotação especial já que remete a alguns dos problemas comuns que se revestem de uma particular importância nas sociedades contemporâneas: a desigualdade e igualdade políticas, as formas de convivência possíveis em um mundo social crescentemente diverso, o caráter das instituições públicas, o processo de integração ou marginalização dos diferentes, a ação ameaçadora dos homens sobre a natureza, a diferença de culturas e de crenças que, em muitos casos, suscitam reações de intolerância e barbárie e tantas outras.
> O que não cabe dúvida é que, de uma perspectiva histórica, a cidadania tem sido um dos grandes motores da história. (Martín, 2005, p. 21)

Por ser um conceito historicamente variável no tempo e no espaço, não existe uma definição estanque para cidadania. Contudo, em uma acepção ampla, ser cidadão representa a concretização prática do exercício da democracia. Isso implica ter direitos à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei, resumindo-se nos direitos civis. Além disso, envolve participar ativamente no destino da sociedade, através do exercício de direitos políticos, como o direito de votar e ser votado. No entanto, os direitos civis e políticos por si só não asseguram a democracia; é necessário considerar também os direitos sociais, que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva. Esses direitos incluem o acesso à educação. Dessa forma, exercer a cidadania plena significa usufruir de direitos civis, políticos e sociais (Pinsky; Pinsky, 2013, p. 9-10).

Esses direitos civis, políticos e sociais, por sua vez, dependem de uma correlação de forças econômicas e políticas para se efetivar, esse é um traço básico da cidadania, sendo que essa só vai existir diante da apropriação de espaços e da prática da reivindicação de direitos pelos cidadãos, que devem conhecer esses direitos e, assim, tornar a prática da cidadania uma relevante ferramenta para a construção de uma sociedade melhor (Cerquier-Manzini, 2013, p. 13-21).

No que tange às noções fundamentais de cidadania, é possível apontar duas grandes matrizes: a greco-romana e a romano-imperial. Os marcos da antiguidade e da modernidade projetaram a concepção de cidadania passiva e de cidadania ativa. Assim, na modernidade houve a retomada da concepção de cidadania ativa, baseada nos ideários do antropocentrismo e da agência humana, na medida em que indivíduos deixam de ser súditos para serem cidadãos, através da proteção dos seus direitos civis (Bello, 2010, p. 135).

Marshall, por sua vez, desenvolveu uma concepção liberal-democrática ampliada de cidadania, alargando a abrangência do seu conceito:

> A cidadania exige um elo de natureza diferente, um sentimento direto de participação numa comunidade baseado numa lealdade a uma civilização que é um patrimônio comum. Compreende a lealdade de homens livres, imbuídos de direitos e protegidos por uma lei. (...) Esses direitos civis se tornaram, para os trabalhadores, um instrumento para elevar seu status econômico e social, isto é, para firmar a reivindicação segundo a qual eles, como cidadãos, estavam habilitados a certos direitos sociais. Mas o método normal de assegurar os direitos sociais é o exercício do poder político, pois os direitos sociais pressupõem um direito absoluto a um determinado padrão de civilização que depende apenas do cumprimento das obrigações gerais de cidadania (MARSHALL, 1967, p. 84-86).

É inegável que a cidadania se desenvolveu juntamente com capitalismo, vinculada à visão de classe que a instaurou, a classe burguesa, a qual aponta a valorização do trabalho como o primeiro marco para a existência daquela.

De acordo com Martín (2005, p. 47), a cidadania tem sido frequentemente caracterizada como "fragmentada, limitada e ilusória". O termo "fragmentada" refere-se à sua base tradicional no Estado-nação, que está atualmente sob pressão de movimentos centrípetos, como o surgimento de entidades supranacionais, e centrífugos, incluindo o ressurgimento de nacionalismos e particularismos. Ambos os casos implicam em uma transferência de soberania estatal, exigindo um novo conceito de cidadania. A qualificação de "limitada" surge em decorrência da quebra do Estado de Bem-estar, resultando em dois tipos de cidadãos: os ativos, com capacidade e interesse em participar na vida pública, e os passivos, desprovidos de meios e proteção estatal, e, consequentemente, carentes de motivação para tal participação. Por fim, a qualificação de "ilusório" da cidadania destaca sua aparência como um mero status jurídico formal, negligenciando a dimensão dos direitos fundamentais e suas garantias, incluindo não apenas os direitos sociais, mas também os civis e políticos para determinados coletivos ou grupos minoritários.

No âmbito jurídico, sob a designação do Estado Democrático de Direito, observa-se uma concepção estática de cidadania associada à ideia de que a garantia dos direitos formalmente estabelecidos seria suficiente para sua efetivação por meio da interpretação, desconsiderando as condições políticas, sociais, históricas e econômicas. Desta forma, questiona-se a abstração e a impessoalidade do conceito moderno de cidadania, especialmente diante da disparidade entre normas e realidade nas sociedades contemporâneas, evidenciada pelos avanços e retrocessos em diferentes direitos e pela desigualdade na distribuição de riqueza. A evolução da cidadania na América Latina fornece contribuições substanciais para a reflexão contemporânea sobre esse conceito, considerando sua relação com a questão social

e o surgimento de demandas político-culturais recentes. Tais demandas indicam a formação de novos sujeitos políticos e sociais, a construção de identidades coletivas e a manifestação de interações diferenciadas entre Estado, sociedade civil e cidadãos (Bello, 2012, p. 23).

Ocorre que os sistemas jurídicos latino-americanos têm tido dificuldade em estabelecer efetivamente a aplicação de direitos sociais, embora haja tentativas de lançar as bases de um Estado de bem-estar com direitos sociais efetivos, tais tentativas, muitas vezes esbarram na barreira, ideológica e prática, de financiamento (Cavallo, 2020, p. 153). Isso ocorre, pois, na verdade, as ideias neoliberais acabam minando e redefinindo as noções de obrigações do Estado no que diz respeito a garantir os benefícios dos direitos sociais aos seus cidadãos, sob o argumento fiscal, mas sem dar um suporte informativo que demonstre obediência aos princípios dos direitos humanos e conduza a uma análise econômica transversal (Cavallo, 2020, p. 166).

Contemporaneamente, os direitos sociais assumem papel de grande destaque conforme sinaliza Cerquier-Manzini:

> (...) é precisamente sobre esses direitos que os detentores do capital e do poder têm construído a sua concepção de cidadania.com ela, procuram administrar a classe trabalhadora, mantendo-a passiva, “receptora” desses direitos, que supostamente devem ser agilizados espontaneamente pelos capitalistas e pelos governantes. Mas, ao mesmo tempo, essa concepção de cidadania faz parte de um conjunto de modificações do capitalismo contemporâneo que pode acenar com uma sociedade melhor.
> Se, de um lado, isso pode ser um engodo, de outro pode vir a se tornar realidade se os trabalhadores e demais cidadãos subalternizados reverterem o quadro, ao procurarem ocupar efetivamente os espaços acenados para os direitos. (2013, p. 19)

Para Martín (2008, p. 73) a cidadania social está sob crescente ataque e crítica, assim como a política social, os direitos sociais e os serviços sociais. Atualmente, a cidadania está fundamentada em um "Estado de bem-estar parcial", que exclui grandes grupos dos direitos sociais. Anteriormente, a cidadania era entendida como sustentando a base igualitária dos direitos e exigindo a eliminação de obstáculos à independência pessoal necessária para ser um bom cidadão. No entanto, as mudanças resultaram em um fortalecimento dos direitos individuais em relação aos sociais. Isso levou a uma dualização social entre os cidadãos com empregos estáveis e acesso a proteção social forte e os "cidadãos sem", os não integrados, que enfrentam instabilidade no emprego e mínima assistência social. Para

combater a exclusão e promover a integração social, é necessário reconhecer os direitos de todas as pessoas, independentemente de sua relação com o trabalho, o que é essencial para evitar a exclusão social e promover uma cidadania inclusiva.

> A luta contra a exclusão e o ideal de integração social frequente ao modelo de dualização descrito exige aprofundar que o reconhecimento dos direitos é agora, independente do nexo laboral. A proposta de reconhecimento de todos os direitos a todas as pessoas é um passo prévio e necessário para evitar a exclusão social. Este seria o caminho da cidadania inclusiva. A exclusão é dirigida a alguns grupos específicos, ainda que amplos: os adultos, sejam homens ou mulheres, que estejam desvinculados do mundo do trabalho; as crianças e jovens que herdaram situações familiares de exclusão e marginalidade; as mulheres; as minorias étnicas ou imigrantes. A integração supõe reconhecimento de condições mínimas de dignidade para todas as pessoas e em todos os âmbitos. (Martín, 2008, p. 73)

"Na conjuntura atual, o conceito de cidadania ganha adjetivos de multicultural, cosmopolita, global, pós-nacional e geralmente aparece envolto pelo discurso dos direitos humanos" (Brito, 2018, p. 135), sendo que esse conceito, fundamental para o Estado Moderno, é considerado um dos pilares, juntamente com a tripartição de poderes e o mito do contrato social. Entretanto, esse discurso de cidadania reflete uma perspectiva eurocêntrica sobre a socialidade e as estruturas institucionais. À luz do fato de que o projeto iluminista não concretizou as promessas da modernidade e o tão desejado progresso social, torna-se imperativo uma reinterpretação do conceito de cidadania a partir da perspectiva dos sujeitos historicamente excluídos, como o colonizado, o não proprietário, o feminino, o negro, entre outros. Dessa forma, rever o pacto moderno implica em conceder voz aos sujeitos marginalizados e, ao mesmo tempo, questionar a gênese excludente do próprio conceito de cidadania. Nesse contexto, a ambiguidade do discurso de cidadania se manifesta ora pelo aspecto conservador que adota, ora pela potência emancipatória que cria fissuras no sistema oficial. Os limites desse conceito, portanto, espelham os limites do próprio Direito. Assim, seria equivocado afirmar que o direito é exclusivamente um instrumento de dominação social, pois a cidadania e os direitos humanos proporcionam um espaço de luta e compensação de danos (Brito, 2018, p. 136-137).

A concepção de cidadania plena, por sua vez, está continuamente ameaçada pelo esvaziamento desse conceito, especialmente levando-se em consideração o entrechoque entre a noção e o exercício possível daquela na era dos oligopólios, especialmente no Brasil e demais países que compõem a América Latina:

> É preciso que ele tenha acesso aos bens que complementam sua vida (habitação, saúde, educação) e que compõem os chamados direitos sociais. Mas, antes, é necessário que os trabalhadores tenham direitos políticos, e que existam mínimas condições democráticas para reivindicar o seu direito de ser cidadão e de, enquanto tal, poder batalhar, por quaisquer de seus direitos. Por outro lado, é preciso que esses trabalhadores possam ser educados sobre a existência desses direitos, vendo, dessa forma, a amplidão do que há para construir em termos de uma sociedade sempre melhor (Cerquier-Manzini, 2013, p. 49-50).

Segundo Gohn (2006, p. 152), essa "cidadania ampliada" emerge a partir dos movimentos sociais e dos novos atores político-sociais da cidadania. Esses atores se manifestam por meio de uma organização composta por movimentos coletivos heterogêneos, formados no seio da sociedade civil. Eles buscam autonomia e independência em relação ao Estado, ao mesmo tempo em que apresentam demandas sociais variadas, fundamentadas em valores como pluralismo e diversidade.

Entretanto, as especificidades do processo de modernização e do desenvolvimento capitalista na região latino-americana expressam a construção da cidadania a partir do Estado. Ao contrário da experiência europeia, onde inicialmente houve uma concessão de cidadania seguida por uma noção regulada, seletiva e restrita aos indivíduos com ocupações formalmente disciplinadas pelo Estado, a conjuntura latino-americana apresenta uma cidadania invertida, de acordo com a concepção marshalliana. Isso se deve à sua própria ordem de formação dos direitos sociais, civis e políticos (Bello, 2012, p. 23-24).

Carvalho (1999, p. 321-345) indica que as peculiaridades do processo de modernização na América Latina, bem como as características do seu desenvolvimento capitalista denotam uma tradição de “estadania”, isto é, expressa a construção da cidadania a partir do Estado. Na realidade latino-americana, a inclusão dos indivíduos na cidadania não se deu de maneira universal, nem através do reconhecimento amplo de direitos políticos e civis, mas sim de forma seletiva, por meio da concessão de direitos sociais. A condição dos indivíduos como membros da comunidade política foi condicionada às suas posições no processo produtivo, determinando se teriam ou não um status de cidadania baseado na titularidade de direitos (Bello, 2012, p. 38).

Para Garretón (2006, p 51-52), na América Latina, além das formas constitucionais de cunho liberal, historicamente houve uma ênfase na reivindicação do povo como sujeito, às vezes em detrimento do cidadão como sujeito. Os

populismos são exemplos desse movimento de afirmação popular combinado com desconfiança nas instituições cidadãs. Ademais, recentemente, houve uma mudança cultural na região, que passou a considerar a cidadania como um conjunto de direitos individuais, o que é significativo. No entanto, as transformações econômicas de cunho neoliberal acabaram associando essa mudança a um individualismo radical ligado ao consumo, mercado e competição, enfraquecendo a dimensão da cidadania como um sujeito coletivo. Além disso, a globalização, ao minar a soberania do estado-nação como único referencial de poder interno, tem provocado transformações que impactam a concepção e o exercício tradicional da cidadania.

Assim, o autor pontua que a cidadania neoliberal apresentas duas significativas consequências. A primeira diz respeito à existência de dois tipos de cidadania: as "novas cidadanias imaginadas ou desejadas" e as "cidadanias institucionalizadas clássicas". As "novas cidadanias imaginadas ou desejadas", referem-se às reivindicações de direitos que são percebidas como legítimas, mas que não possuem base constitucional para serem exercidas; o que ocorre porque há diversos campos de poder nos quais não está claro se é o Estado quem concede e reconhece direitos, ou se são os próprios indivíduos que reivindicam esses direitos, indo além da relação tradicional com o poder político ou estatal. Já as "cidadanias institucionalizadas clássicas" parecem estar perdendo conteúdo devido a tensões entre diferentes tipos de direitos e ao enfraquecimento de organizações e instituições que os sustentam, como, por exemplo, os sindicatos e o sistema de voto. A segunda grande consequência diz respeito às exclusões que essas transformações também têm gerado tanto nos novos campos de poder quanto nos clássicos, pois, na América Latina e em outras partes do mundo, há uma expansão da aspiração cidadã que coexiste com a exclusão de grandes setores da sociedade. As exclusões contemporâneas não são apenas definidas em termos de conflito e dominação, mas também em termos de marginalização e distanciamento progressivo, onde os excluídos não são subordinados ou oprimidos na sociedade em busca de emancipação, mas simplesmente não são incluídos ou são dispensáveis. Isso implica em uma dimensão cultural da modernidade presente naqueles que são excluídos dela (Garretón, 2006, p. 52-53).

> Se gera, assim, um novo padrão de duplo conflito. Por um lado, entre incluídos e excluídos. Por outro lado, por acessos a novas cidadanias. Porém, o próprio conceito de conflito é ambíguo, uma vez que não existe uma definição clara de quem são os adversários e a comunicação e a consulta

> não podem ser dispensadas. A isto devemos acrescentar que a constituição de um novo corpo de cidadãos em defesa e promoção dos direitos clássicos e novos, e da sua representação política, ainda não está resolvida, o que definimos como o problema do sujeito. (Garretón, 2006, p. 53)

Especificamente no contexto brasileiro, sob uma perspectiva político-social, observa-se o surgimento de uma nova concepção de cidadania, denominada "cidadania ampliada". Esta foi moldada durante a transição democrática nas décadas de 70 e 80, caracterizando-se pela reivindicação de direitos humanos, que incluem demandas por distribuição socioeconômica e reconhecimento político-cultural (Bello, 2012, p. 24).

A Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 elenca a cidadania como fundamento do Estado Democrático de Direito em seu primeiro artigo, bem como dispõe sobre a educação como direito de todos “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” no artigo 205 (Brasil, 1988). A carta constitucional estabeleceu, desde o seu preâmbulo, que os representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte, criavam um Estado Democrático destinado a garantir o exercício dos direitos sociais e individuais, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, entre outros valores fundamentais de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, baseada na harmonia social e comprometida com a ordem interna e internacional. A construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, a redução das desigualdades sociais e regionais, e a promoção do bem de todos, sem discriminação de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma, são descritos como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988); assim “como expressão da vontade popular, fundamentou-se na ideia de dignidade da pessoa humana e, em razão disto, operou clara opção pela criação de um Estado de feição social” (Serau Junior, 2011, p. 174).

Entretanto, durante um período em que os direitos sociais eram cada vez mais reivindicados e ocorria um processo de redemocratização institucional na região, simultaneamente o neoliberalismo ganhava força no campo econômico. Esse movimento, que se intensificava globalmente, teve impacto significativo na América Latina, que enfrentava crises financeiras, levando a um aumento significativo nos empréstimos em dólares de instituições supraestatais (Bello, 2012, p. 59).

No Chile, o modelo de desenvolvimento adotado e a consequente diminuição do papel do Estado, juntamente com a mudança nas regras de atuação deste, não só tiveram impacto no aspecto econômico, mas também no político, resultando em um aumento significativo do mercado como mecanismo de distribuição de recursos. A relação entre política e mercado se intensifica, e os governos precisam desenvolver estratégias para garantir a estabilidade e o crescimento macroeconômico, atraindo investimentos e gerando recursos adicionais para investir em políticas públicas que, em última análise, visam melhorar as condições para a projeção política futura (Fuente; Acunã, 2023, loc. 3051-3073).

Dessa forma, o Estado chileno reorientou sua atuação na área social, focalizando seus esforços nos grupos mais vulneráveis como idosos, deficientes, inválidos e trabalhadores de baixa renda, enquanto transferia outras responsabilidades para o sistema privado. As políticas sociais passaram a não ser mais vista como um instrumento de redistribuição de renda, sendo essa função atribuída ao sistema tributário, ao mesmo tempo em que foi conferida aos chilenos uma grande responsabilidade em relação às suas decisões e escolhas – tal qual o ideário neoliberal (Braga, 2020, p. 88).

A atual Constituição Política da República do Chile, em vigor desde 11 de março de 1981 em caráter transitório e de forma plena a partir de 11 de março de 1990, foi aprovada em um plebiscito em 11 de setembro de 1980.

Assim como sua antecessora, a atual Constituição define a cidadania principalmente em termos políticos – vinculado ao exercício dos direitos civis e políticos –, identificando-a como um conjunto de direitos e deveres políticos reconhecidos pelo ordenamento jurídico de um estado ao indivíduo. No artigo 13 e seguintes, a Constituição de 1980 mantém o requisito de ser chileno, ter completado 18 anos de idade e não ter sido condenado a uma pena aflitiva[4] como características para se tornar cidadão. Além disso, a cidadania é perdida por condenação por crimes terroristas ou relacionados ao tráfico de drogas. Ao contrário da Constituição anterior, esta não exige a inscrição nos registros eleitorais como condição para a cidadania. A ideia de cidadania vinculada ao exercício de direitos políticos é ratificada pelos direitos

[4] Segundo o artigo 37 do Código Penal do Chile, “Para los efectos legales se reputan aflictivas todas las penas de crímenes y, respecto de las de simples delitos, las de presidio, reclusión, confinamiento, extrañamiento y relegación menores en sus grados máximos”.

que são concedidos ao cidadão, como o direito de voto, de concorrer a cargos eletivos e de associar-se a um partido político (Cuevas; Gamboa, 2013, p. 32).

> Neste sentido, é possível argumentar, pelo menos hipoteticamente, que a história constitucional recente do Chile apresenta um padrão de dependência em relação à cultura jurídica e política tradicional, no que se refere à constituição jurídica do sujeito político como cidadão.
> [...] Na Constituição de 1980, enfatiza-se menos do que na de 1925 a imagem do cidadão como o sujeito político com direito a voto, e em vez disso, desenvolve-se um pouco mais a figura do cidadão como sujeito de direitos e obrigações. No entanto, a Constituição está longe do maximalismo, pois define a cidadania em termos restritos do ponto de vista dos direitos aos quais associa a condição de cidadania. No entanto, não é menos verdade que o sistema institucional consagra um conjunto de direitos constitucionais aos quais os cidadãos evidentemente têm acesso. (Cuevas; Gamboa, 2013, p. 32-33 – tradução livre da autora)

Diante desse cenário marcado pelo avanço do mercado e pela redução do papel do Estado, surge a discussão sobre a reforma do Estado como uma tarefa inacabada para os governos no Chile. No contexto chileno atual, onde a economia cria formas artificiais e simuladas de proteção ao indivíduo contra a desigualdade distributiva, por meio do acesso ao crédito, que oferece uma esperança concreta e tangível que as grandes narrativas abstratas não podem proporcionar, é fácil cair na tentação de uma vida marcada pela rotina entre o trabalho e o lazer no shopping ou diante da televisão. Portanto, para promover uma mudança no sentido e na configuração da participação política, é necessário considerar a influência de um desenho político institucional que tem favorecido a manutenção das maiorias políticas e a sobre representação da segunda força política em detrimento das minorias (Fuente; Acunã, 2023, loc. 3051-3073).

A diferenciação ideológica resultou em uma divisão entre o passado ideologizado e um futuro não ideologizado no país, levando a um consenso valorizado socialmente, mas sem uma proposta compartilhada para o futuro devido ao medo de reviver conflitos passados. A imagem do público e do mundo político tem declinado, com os partidos perdendo relevância e dificultando a criação de novos movimentos sociais. O enfraquecimento das ONGs também é observado, devido à diminuição dos recursos internacionais e à necessidade de gerar atores políticos para recuperar a democracia. A baixa participação cidadã e a falta de valorização da atividade pública são desafios para a governabilidade democrática. A matriz sociopolítica atual do Chile se caracteriza por partidos políticos com discurso não ideológico, mas com diferenças no modelo de desenvolvimento. O país experimentou a implementação de uma

política econômica neoliberal, que persiste na redemocratização, resultando em um modelo híbrido com um regime democrático ainda incompleto e um caráter extrativista no desenvolvimento. Refundar a ordem socioeconômica e política e formar um sujeito político e social capaz de realizá-la são desafios para superar o caráter híbrido da matriz sociopolítica chilena (Fuente; Acunã, 2023, loc. 3051-3073).

Para Cerquier-Manzini (2010, p. 86-87) a categoria cidadania é influenciada pela ação dos sujeitos e dos grupos básicos em conflito, bem como pelas condições globais da sociedade. Ao longo da história, diferentes modelos de desenvolvimento enfatizaram ora os sujeitos, ora as estruturas e seus próprios mecanismos, como agentes da história. A categoria cidadania permite avançar no pressuposto dialético marxista de que os homens fazem História segundo determinadas circunstâncias estruturais, o que implica não favorecer nem os sujeitos nem as estruturas. Isso significa que há uma ligação entre os desejos e as necessidades das pessoas, tanto como indivíduos (subjetividades) quanto como sujeitos grupais no bairro, nos sindicatos, nos diretórios acadêmicos, até o âmbito global da sociedade

A autora defende que a democracia se constrói a todo instante nas relações sociais e que é necessária uma revolução interna, a qual não é simples e pode ocorrer por meio de terapia, religiosidade ou expressão artística. Quando se refere à terapia, exclui terapias que buscam apenas adaptar as pessoas ao mundo e considera terapias que mantenham a perspectiva histórica e fortaleçam os indivíduos para serem autênticos, melhorarem as relações sociais e lidarem com o mundo de forma a contribuir para seu avanço. Quanto à religiosidade, ocupa-se do traço espiritual que ajuda as pessoas a entenderem seu lugar no universo e a promover mudanças. Além disso, a expressão artística diz respeito a qualquer pessoa sensível que possa desenvolver conexões entre o mundo interno e externo, preocupando-se com o universo como um todo. Para a autora, esses elementos têm a capacidade de expressar a subjetividade no mundo, buscando uma identidade que inclua o indivíduo e seu pensamento e ação para melhor organizar o mundo em direção à justiça, igualdade, liberdade e individualidade, embora isso envolva uma relação complexa e difícil de resolver (Cerquier-Manzini, 2010, p. 86-88).

> Na perspectiva interna de quem sofre o processo, a internalização da racionalidade formal, exigida para viver no capitalismo, ou o que aparece no marxismo como processo de alienação, cria na alma do indivíduo uma parte morta ou amortizada. Os três propiciadores mencionados acima podem ajudá-lo a vivenciar, tornar vivido o que o amortalha. Nesse espaço interno

> vivificado pode-se vislumbrar o vínculo com a área do desejo. É o desejo que motiva o ser humano a agir dessa ou daquela forma, como expressão do próprio fluxo da vida.
> É preciso resgatar o desejo. Insisto, o que chamei de propiciadores da revolução individual pode ajudar no desbloqueio e de norteamento do desejo. Os meios de comunicação por exemplo veiculam estilos de vida como forma de viver. Entretanto, cada indivíduo deve encontrar a sua forma de viver.
> [...] Essa revolução interna é traço essencial para a existência da cidadania. Todavia, sua construção depende também de outras dimensões. É preciso haver uma educação para a cidadania. (Cerquier-Manzini, 2010, p. 89)

Entretanto, o jovem latino-americano enfrenta questões locais, especialmente em razão do cenário socioeconômico decorrente do influxo neoliberal na região nos últimos anos. Ao passo que representam relevante aporte ao consumo pelo fato de estarem vivenciando a juventude no mundo globalizado, defrontam duras condições na transição entre a infância e a vida adulta.

3.2 A relação entre o acesso ao ensino superior e fortalecimento dos direitos de cidadania jurídico-social dos jovens na América Latina

O cenário de desenvolvimento previsto para a América Latina nas próximas décadas é de alto risco. Os padrões de desenvolvimento estabelecidos pelo capitalismo dependente na região promovem práticas que aprofundam a superexploração, resultam em perspectivas de crescimento econômico medíocres ou insustentáveis, geram vulnerabilidades políticas e sociais, degradam o meio ambiente, afetando o equilíbrio ecológico, e estão vinculados a uma diretriz de expansão do sistema mundial que é decadente e enfrenta uma crise civilizatória (Martins, 2011, p. 341).

Segundo Gacel-Ávila, Jamaramillo, Knight e Wit (2005, p. 373), uma análise da dimensão internacional do ensino superior na América Latina deve levar em consideração diversas influências históricas, como o legado colonial, que inclui a língua e a cultura comuns, a adoção de modelos acadêmicos europeus e a coexistência de universidades nacionais e privadas. Além disso, destaca-se o impacto do movimento de Córdoba (Reforma Universitária de Córdoba, de 1918) na autonomia universitária, a limitada inserção internacional das universidades no século XIX e a influência da cooperação para o desenvolvimento e da assistência técnica na estruturação do ensino superior na região.

Embora haja atualmente uma crescente conquista de liberdades e direitos civis, essa não é incompatível com a persistência de desigualdades sociais, inclusive com o seu agravamento. Para entender os motivos que levam a tais tensões, é indispensável realizar um diálogo regional latino-americano, levando em consideração o seu modelo de desenvolvimento, seus sistemas de integração e exclusão social, mecanismos de expansão da cidadania e elementos de construção da identidade nacional (Goméz, 1999, p. 431).

> É o que se vê em especial pelo questionamento prático de direitos até então ligados à cidadania, a começar pelo direito à proteção social, que foi historicamente estabelecido como consequência lógica da democracia política. “Nada de direitos se não houver contrapartidas” é o refrão para obrigar os desempregados a aceitar um emprego inferior, para fazer os doentes ou os estudantes pagarem por um serviço cujo benefício é visto estritamente como individual (...) A figura do “cidadão” investido de uma responsabilidade coletiva desaparece pouco a pouco e dá lugar ao homem empreendedor (Dardot; Laval, 2016, p. 380-381).

De acordo com a perspectiva apresentada, a juventude contemporânea está associada à busca pela maturidade como objetivo principal, à conquista da independência e autonomia como trajetória, ao desenvolvimento de uma identidade singular como ponto central, à importância das relações entre gerações como fundamento para alcançar esses propósitos e à interação entre jovens como parte essencial do processo de socialização e formação de identidade. Sendo assim, as experiências pessoais, trajetória escolar, preparação para o trabalho, interações com adultos e com outros jovens, bem como o engajamento social dos jovens, devem ser vistos como formas de exercer a cidadania (Abramo, 2014, p. 20).

A globalização tem contribuído para reforçar a sociedade consumista e individualista, mas também facilitou a comunicação e a colaboração em rede, especialmente para a geração digital. Participar ativamente da sociedade não é apenas uma questão de vontade, mas também está ligado ao contexto histórico e social. No Brasil, onde os direitos sociais ainda estão em desenvolvimento, a cidadania depende muito das lutas sociais e da capacidade das pessoas se mobilizarem; apesar disso, os processos políticos têm avançado na participação juvenil, “com presença destacada em propostas de orçamento participativo, conselhos municipais e estaduais de juventude, formando um quadro de gestores qualificados” (Abramo, 2014, p. 92). Já no Chile, o movimento estudantil representa um marco significativo em um contexto de suposta apatia política até então, tendo se

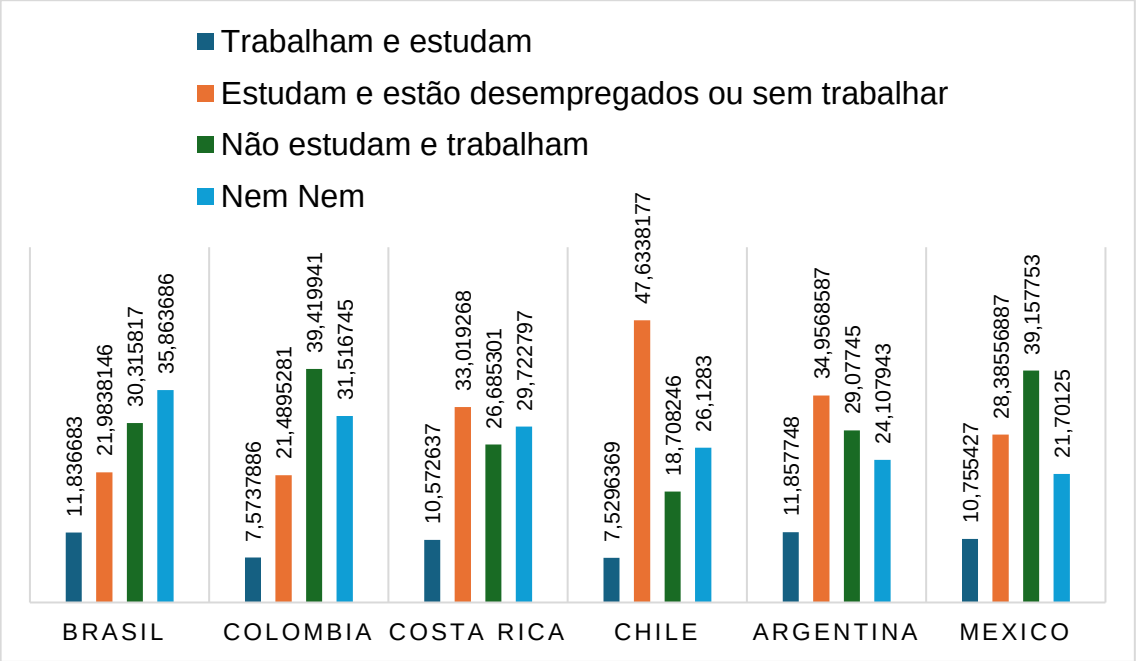
manifestado de forma mais evidente a partir de abril de 2006, embora sua formação já estivesse em curso anteriormente, e, destacando-se como um movimento político que trouxe à tona questionamentos sobre o modelo neoliberal e enfatizou a preocupação com a desigualdade no sistema educacional (Falabella, 2008, p. 8).

Entretanto, diversas das atuais pesquisas direcionadas às juventudes restringem a classificação dos jovens a categorias limitadas da seguinte forma: jovens que trabalham, jovens que estudam, jovens que trabalham e estudam, e, jovens que não trabalham nem estudam. Essa limitação atribuída à avaliação classificatória considera a vivência das juventudes, em uma fase de complexa transição, algo restrito a searas do estudo e do labor. A partir disso, o termo “nem-nem” é atribuído de forma comumente aos jovens que não trabalham nem estudam – "nem trabalha, nem estuda". Na língua espanhola equivale ao termo *nini – ni estudia, ni trabaja*.

Quando se faz referência aos jovens no contexto educacional, considera-se aqueles que frequentam a educação em regime parcial ou integral, enquanto os excluídos são os que participam de atividades educacionais informais ou programas de curta duração. O conceito de emprego é delineado de acordo com as Diretrizes da OCDE/OIT, abrangendo todas as pessoas que desempenharam atividade remunerada por pelo menos uma hora durante uma semana de referência da pesquisa ou que ficaram temporariamente ausentes desse trabalho. Portanto, os jovens categorizados como "nem-nem" podem estar desempregados, inativos e não envolvidos em nenhum programa educacional ou de formação (OCDE, 2023).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou o índice “*Education at a Glance 2022”*, que forneceu alguns dados sobre a situação de jovens entre 18 e 24 anos que não estudam nem trabalham, sendo os seguintes dados relativos especificamente aos países latino-americanos:

Tabela 3 - Distribuição de jovens de 18 a 24 anos por status educacional e de trabalho EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA (dados trimestrais de 2021)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados no documento “Education at a Glance 2022” publicado pela OCDE em Dezembro de 2022.

Assim, a expressão "nem-nem" não é resultado de um processo intencional de desenvolvimento baseado em um quadro teórico, mas surge como uma consequência da interseção de categorias usadas para mensurar outros conceitos. Essas definições são principalmente aplicáveis no contexto das estatísticas socioeconômicas e demográficas, onde o indicador gera o próprio conceito, identificando os jovens "nem-nem" com base em sua participação na população economicamente ativa ou na frequência ao sistema formal de ensino (Comari, 2014, p.3).

> Como romper o círculo vicioso do “sem experiência não entra; não entrando, não tem experiência?
> Por meio de uma política pública ampla, integrada, que enfrente o desafio do mercado, generoso em exigir experiência, avaro em proporcioná-la. Ou seja, através de políticas que proporcionem a trabalhadores em qualquer idade, em especial aos jovens, oportunidade de adquirir e comprovar qualificação e experiência que possam servir como credencial para oi acesso no mercado de trabalho. (Leite, 2003, p.157-158)

Dadas as perspectivas econômicas e sociais precárias associadas a ser “nem-nem” como jovem, a prevenção deveria ser um objetivo-chave, uma vez que, segundo a OCDE (2022, p. 48), aumentar a educação enquanto mantém altos padrões de qualidade é uma ferramenta poderosa para alcançar isso. Há uma forte

associação entre educação e status de “nem-nem”, sendo que jovens que não concluíram o ensino secundário têm o maior risco de permanecerem nessa condição. Em média, nos países da OCDE, 42,2% dos jovens de 25 a 29 anos sem uma qualificação de ensino secundário superior são “nem-nem”. Dessa forma, obter uma qualificação de ensino secundário superior ou pós-secundário não superior está associado a um risco muito menor de ser “nem-nem” (20,0% em média nos países da OCDE) (OCDE, 2022, p. 48).

Se não há nada de especial em ser jovem, talvez seja justo considerar que ser jovem é uma tarefa bastante desafiadora. No entanto, há uma preocupação de longa data com o que agora é chamado de jovem “nem-nem". Reflexões anteriores sobre jovens desempregados ou fora da escola, assim como sobre aqueles que se envolvem em gangues e grupos, indicam uma crescente apreensão em relação à inatividade de certos segmentos da juventude. Ao longo do tempo, esses jovens passaram a ser vistos como um problema, levando ao surgimento de propostas para lidar com a questão da inatividade juvenil (Silva Júnior; Mayorga, 2019, p. 13).

Esse conceito, contudo, limita a existência das juventudes à produtividade na economia capitalista, desconsiderando o conceito multidimensional de desenvolvimento humano das juventudes e o devido reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos universais, geracionais e singulares.

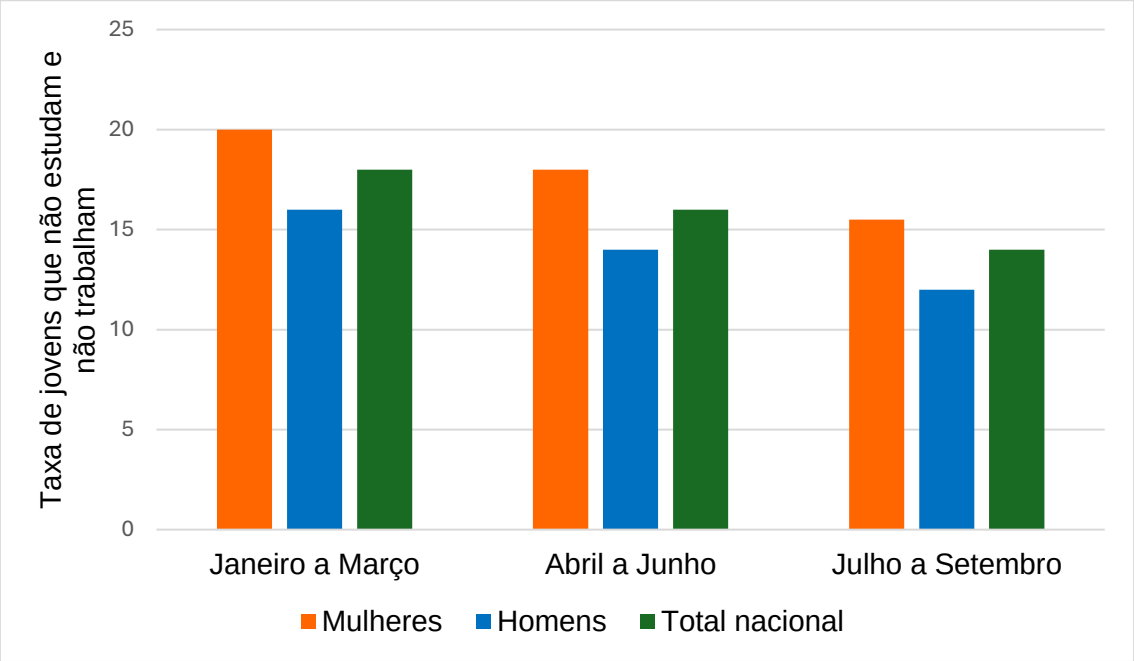
> Nesse sentido, destacamos a importância da análise crítica ao termo ‘geração nem-nem’, pois se trata de jovens que estão ociosos nos campos educacionais e laborais não por opção, mas por falta de políticas públicas que lhes garantam acesso e permanência nas instituições de ensino e trabalho. A superficialidade do termo pode sugerir acomodação e falta de interesse dos jovens por outras perspectivas de vida, o que se mostra, pelas pesquisas realizadas na área, hipóteses injustas e equivocadas. (Rovaron, 2020, p. 85)

A situação de exclusão social caracterizada pela ausência de estudo e trabalho impõe um significativo ônus às juventudes, sendo que os impactos dessa exclusão na faixa etária de 16 a 18 anos indicam que os nem-nem provavelmente enfrentarão menor probabilidade de emprego contínuo e remuneração inferior em comparação aos demais. Na América Latina, as principais fontes de risco para os jovens incluem a pobreza, a escassez de oportunidades de trabalho e a desigualdade social (Álvarez, 2016, p. 2-3).

Quando realizado o recorte de gênero e raça, fica evidente a influência do tema na desigualdade na região. No Chile há uma maior proporção de mulheres do que de homens jovens que não estudam e não estão ocupados, com uma diferença

de gênero significativa de 42,75 mil pessoas, especialmente a partir do trimestre móvel janeiro-março de 2021. Para os homens, a principal razão para não estudar nem trabalhar é estar se preparando para estudar de forma autônoma, enquanto para as mulheres, a principal razão é ter responsabilidades familiares permanentes, representando 37,9% do total (ENE, 2021).

Tabela 4 - Porcentagem de jovens (15-24 anos) que não estudam e não trabalham, segundo sexo, em 2021, no Chile



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Instituto Nacional de Estatísticas do Chile (ENE), disponível em: < https://www.ine.gob.cl/>

Em 2022, no Brasil, segundo a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, 10,9 milhões de jovens entre 15 e 29 anos não estavam estudando nem trabalhando, o que equivale a 22,3% desse grupo etário, ou um em cada cinco jovens. Dentro desse grupo, 43,3% eram mulheres pretas ou pardas, 24,3% eram homens pretos ou pardos, 20,1% eram mulheres brancas e 11,4% eram homens brancos. Entre esses jovens, 4,7 milhões não estavam procurando trabalho e não tinham interesse em trabalhar, sendo que 2 milhões eram mulheres que cuidavam de parentes e realizavam afazeres domésticos. Dos 10,9 milhões de jovens que não estudam nem estão ocupados, 61,2% eram pobres. Entre os jovens pobres que se encaixam nessa categoria, 47,8% eram mulheres pretas ou pardas (IBGE, 2023).

> Nos dias atuais enquanto uma parcela da juventude se prepara para a vida adulta apenas por meio da educação, outras juventudes buscam condições

> para combinar educação e trabalho. Contudo, para todos, está colocada a questão da entrada e permanência no mundo do trabalho cada vez mais caracterizado pela irregularidade, pela intermitência, pela precariedade de salários e pela informalidade.
> Se é verdade que é na juventude que existem maiores probabilidades de romper a cadeia da reprodução de desigualdades, trata-se de formular políticas públicas que possam contribuir para a superação de condicionamentos sociais de origem e para o rompimento de estigmas geradores de preconceitos e discriminação social. É nesta perspectiva que devem ser pensados os programas e as ações voltadas para a inclusão social de jovens brasileiros. (Abramo, 2014, p. 43)

A Lei nº. 12.852, de 5 de agosto de 2013, que instituiu o Estatuto da Juventude, elenca como princípios norteadores das políticas públicas de juventude em seu art. 2º: a promoção da autonomia e emancipação dos jovens; a valorização e a promoção da participação social e política; a promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do Brasil; o reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; a promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; o respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; a promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e a valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (Brasil, 2013).

Esses princípios direcionam para um pensamento geracional mais dinâmico, sistêmico e com uma perspectiva a longo prazo que demonstre que o autêntico problema não é o confronto entre as gerações, pois o ressentimento das pessoas com outras gerações está mais relacionado à natureza mutável das desigualdades econômicas, domésticas e sanitárias. Dessa maneira, emerge a explicação de como e porque a cultura está mudando, sobretudo no que diz respeito a questões chave como raça e identidade de gênero (Duffy, 2022 p. 12).

As políticas neoliberais influenciam o processo de participação ativa dos jovens da América Latina para a conquista da cidadania jurídico-social, através da violação dos seus direitos sociais, com acentuamento da responsabilidade individual concomitantemente à precarização do seu trabalho, especialmente nas últimas décadas, de maneira que é necessário vislumbrar a importância do engajamento daqueles e as possíveis alternativas para tanto.

> Os governos, privados de grande parte de seu poder pelos bancos, empresas multinacionais e outras forças supranacionais, são incapazes de prestar atenção seriamente às verdadeiras causas das misérias das pessoas, e estas reagem, como se poderia esperar, perdendo a confiança na capacidade e na vontade dos governos de resolver seus problemas. Buscando desesperadamente por salvação, as pessoas não olham para cima, mas para

> os lados. E aqueles de nós que são jovens o fazem mais que os velhos; nunca em curtas existências tiveram a chance de esperar ajuda lá do alto – muito menos de ver essa expectativa concretizada (Bauman, 2013, p. 78).

O influxo neoliberal na região alcançou êxito, política e ideologicamente, além do esperado por seus idealizadores, especialmente do ponto de vista social, em que a "globalização da pobreza" colocou em evidência o aumento da exclusão em amplos setores da América Latina (Stein, 2006, p. 84-85). Por isso, é necessário redefinir a cidadania para evitar que ela se torne uma categoria egoísta e não solidária, o que poderia resultar na deterioração dos direitos fundamentais e até mesmo da democracia (Martín, 2005, p. 111).

> Os novos desafios da cidadania são complexos, numerosos, difíceis de lidar, mas devem ser enfrentados a partir de uma atitude de cooperação e solidariedade "com o outro" e não "à custa de outro" ou "contra o outro". O cidadão deve sentir-se participante e protagonista dos projetos políticos e jurídicos que acompanham o paradigma da globalização. A cidadania exige uma atitude de todos. (Martín, 2005, p. 111)

A participação dos jovens não ocorre em um vácuo cultural e histórico, mas em sociedades concretas com suas próprias histórias e desafios presentes. Neste contexto, compreender a participação dos jovens latino-americanos envolve questionar como cada um se percebe como parte de uma sociedade tão desigual. Portanto, a participação política está intimamente relacionada às condições subjetivas que influenciam o sentimento de pertencimento a um grupo e como esse grupo é representado pelas pessoas. Esse processo de integração gradual de cada pessoa à ideia de pertencimento e responsabilidade coletiva é fundamentado na formação de laços sociais que não dependem da semelhança entre as pessoas ou de laços familiares, mas sim da identificação com metas consideradas significativas para o coletivo (Barão; Resegue; Leal, 2021, p. 308).

Para que as juventudes se reconheçam enquanto participantes e protagonistas de projetos políticos e jurídicos, investidos de uma responsabilidade coletiva, é necessária uma compreensão por parte de todos que abranja a realidade dos múltiplos estímulos que os cercam no mundo globalizado – os quais são consideravelmente mais numerosos e diversos se considerados os estímulos das gerações anteriores. Esses estímulos são hoje pautados pelo ideário neoliberal.

Além de ser um direito das juventudes, a participação na vida da sociedade e a contribuição com a definição dos seus rumos é também uma responsabilidade que precisa ser viabilizada. Para isso,

> [o] seu aguçado senso de justiça e desejo de contribuir para a melhora social são indispensáveis para qualquer sociedade que queira enfrentar os novos desafios que se apresentam em todo o mundo. Por meio da participação dos jovens, é possível encontrar novas soluções e possibilidades, muitas vezes rompendo com formas tradicionais e já desgastadas de abordar os problemas. (Barão; Resegue; Leal, 2021, p. 290)

Tanto a noção de exclusão quanto as iniciativas para promover a inclusão social são diversas e variam ao longo do tempo e em diferentes contextos geográficos, acadêmicos e políticos. Em relação às juventudes, é mais útil considerar situações de exclusão na sociedade, marcadas pela precariedade dos bens públicos e das redes sociais existentes, do que a exclusão da sociedade em si. Promover a inclusão dos jovens significa fortalecer redes sociais participativas, valorizar a diversidade, desenvolver sistemas ambientais sustentáveis e fomentar relações de apoio e solidariedade próximas. As políticas públicas voltadas para a inclusão social da juventude devem garantir a vigência da cidadania e a aplicação efetiva dos direitos humanos em suas dimensões econômicas, sociais, culturais e ambientais (Abramo, 2014, p. 47-48).

A participação em coletivos e grupos é uma experiência vital não só para a juventude, mas para todos, já que todos temos responsabilidade na vida coletiva. As conquistas ou retrocessos nas agendas de direitos têm uma vinculação direta com o contexto sociopolítico mais amplo. As últimas décadas trouxeram grandes mudanças no cenário mundial, com o aprofundamento da globalização dos mercados, a desterritorialização dos processos produtivos e a flexibilização das relações de trabalho, gerando transformações econômicas, tecnológicas e culturais que afetaram diretamente as juventudes (Abramo, 2014, p. 91-92).

A Declaração da Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998, intitulada “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” e firmada em 09 de dezembro de 1998, em Paris, dispôs no preâmbulo que a educação superior enfrentava desafios sem precedentes e uma diversificação significativa, sendo vital para o desenvolvimento sociocultural e econômico, assim como para preparar as novas gerações com habilidades, conhecimentos e ideais; sendo que a expansão da educação superior era notável, com o número de estudantes aumentando consideravelmente desde a década de 1960. No entanto, essa expansão já era desigual entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento, com disparidades significativas em termos de acesso e recursos (UNESCO, 1998).

> Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade.
> A educação superior tem dado ampla prova de sua viabilidade no decorrer dos séculos e de sua habilidade para se transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade. Devido ao escopo e ritmo destas transformações, a sociedade tende paulatinamente a transformar-se em uma sociedade do conhecimento, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações (UNESCO, 1998).

Já a Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada de 5 a 8 de julho de 2009 também em Paris, reconheceu que os resultados e a Declaração da Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998 mantêm toda a sua relevância, e, considerando as conclusões e recomendações das seis conferências regionais (Cartagena de Índias, Macau, Dacar, Nova Delhi, Bucareste e Cairo), bem como os debates e resultados da presente conferência, intitulada “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”. No documento foi destacado que investir na educação superior é fundamental para construir uma sociedade inclusiva e promover o conhecimento diversificado, bem como para impulsionar a pesquisa, inovação e criatividade; outrossim, que a última década mostrou que a pesquisa e o ensino superior desempenham um papel crucial na erradicação da pobreza, no desenvolvimento sustentável e no progresso, contribuindo para o alcance das metas internacionais de desenvolvimento, incluindo aquelas estabelecidas nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e na Educação para Todos (EPT) (UNESCO, 2009).

> 2. Diante da complexidade dos desafios mundiais atuais e futuros, a educação superior tem a responsabilidade social de avançar nosso conhecimento multifacetado sobre várias questões, que envolvem dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e nossa habilidade de responder a tais questões. A educação superior leva a sociedade a gerar conhecimento global para atingir os desafios mundiais, com relação a segurança alimentar, mudanças climáticas, uso consciente da água, diálogo intercultural, fontes de energia renovável e saúde pública.
> 3. Instituições de ensino superior, através de suas funções principais (pesquisa, ensino e serviços comunitários) estabelecidas no contexto de autonomia institucional e liberdade acadêmica, devem aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa. Isso contribuiria para o desenvolvimento sustentável, a paz, o bem estar e a realização dos direitos humanos, incluindo a igualdade entre os sexos.
> 4. A educação superior não deve apenas fornecer práticas sólidas para o mundo presente e futuro, mas deve também contribuir para a educação de

> cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores de democracia. (UNESCO, 2009)

É importante lembrar que a participação dos jovens tem diversos significados e sentidos, refletindo as diversas experiências sociais e políticas desse grupo, ademais, o debate sobre a sua participação social e política é essencial, pois abre espaço para discussões sobre diversas outras demandas.

3.3 Descrição das características gerais dos atuais sistemas de ensino superior no Brasil e no Chile

Como resultado da abertura democrática da década de 80 e do seu modelo de cidadania, foi desenvolvida uma normativa constitucional na América Latina com foco democrático na questão social. Esse modelo é baseado no Estado Social e Democrático de Direito, inspirado nas constituições de Portugal (1976) e Espanha (1978) (Bello, 2012,p. 90). No entanto, de acordo com Julios-Campuzano (2009, p. 99), a diminuição da importância do texto constitucional na organização social e sua crescente incapacidade de impor normas aos processos socioeconômicos agravam a crise do direito regulador e do Estado Social – o qual é obrigado a se submeter às demandas da economia transnacional e às exigências da nova ordem global.

Em meados dos anos 1990, a educação superior começou a passar por transformações profundas, comparáveis em impacto às mudanças ocorridas no surgimento da universidade de pesquisa no século XIX, o qual se caracteriza pela dinâmica de mercantilização do ensino superior – enfatizando os movimentos de financeirização e oligopolização – e pela redução das fronteiras entre o público e o privado para recebimento de recursos, caracterizando forte desvio dos princípios fundamentais da educação pública.

O ano de 1994 marcou a redefinição dos objetivos estratégicos do Banco Mundial e da Unesco em relação à formação para o trabalho em países periféricos, destacando a educação superior como parte essencial das estratégias de alívio da pobreza e coesão social. A meta de "educação para todos" passou a incluir segmentos crescentes da população em uma educação superior adaptada ao século XXI, focada no trabalho complexo[5]. As diretrizes políticas do BM-Unesco priorizaram o desmonte

[5] Segundo a perspectiva marxista, o trabalho complexo se refere a formas de trabalho que envolvem uma combinação de habilidades intelectuais e físicas, bem como uma compreensão mais profunda

do modelo educacional vigente e a privatização do ensino superior, com estímulo à criação de instituições não universitárias públicas e privadas. Essas mudanças foram parte de um processo mais amplo de mudança social, visando a uma formação para o trabalho complexo em um "mundo em transformação". A privatização e fragmentação da educação superior foram respostas aos imperativos de privatização, focalização e descentralização das políticas sociais propostos pelo BM-FMI. Embora o BM-Unesco atribua a evolução do modelo de formação para o trabalho complexo às relações sociais contemporâneas, suas diretrizes políticas indicam uma intencionalidade privatista e fragmentária, com ênfase na diferenciação das instituições, diversificação das fontes de financiamento e maior autonomia administrativa, incluindo intervenção privada no planejamento e execução de políticas educacionais (Neves; Pronko, 2008, p. 105-108).

Neves e Pronko (2008, P. 51-52) destacam o papel relevante dos Organismos Internacionais na mudança da formação para o trabalho complexo no Brasil. Órgãos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), as Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) colaboraram no desenho de diretrizes internacionais para os países capitalistas dependentes, voltadas para a reforma superestrutural dos países periféricos.

No Brasil, a educação, conforme estabelecido no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil, é considerada um bem de todos e um dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Segundo Siqueira (2019, p. 25), o ponto de partida para a descrição de uma estrutura jurídica da educação nacional é admitir que a educação ostenta a condição de um direito fundamental de dimensão social, e que, pelas suas características, se traduz em dever prestacional atribuído ao Estado, de forma que sua base político-normativa estará expressa na Constituição Federal por meio de uma estrutura jurídico-constitucional cujos elementos intrínsecos devem permitir extrair um sentido jurídico compatível com a sua natureza e de bem educacional: público, cultural e histórico.

---

das relações sociais e dos processos de produção. Essa forma de trabalho é característica de sociedades mais avançadas em termos de desenvolvimento das forças produtivas, onde a divisão do trabalho é mais complexa e especializada. O trabalho complexo contrasta com formas mais simples de trabalho, que são repetitivas e exigem menos habilidades intelectuais e conhecimento. Marx via o desenvolvimento do trabalho complexo como parte do processo de desenvolvimento histórico que levaria eventualmente à superação do modo de produção capitalista.

O direito à educação, enquanto direito fundamental de dimensão social, está disposto na Constituição Federal de 1988 no título denominado “Da Ordem Social". A ordem social, de acordo com o art. 193, “tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais” (Brasil, 1988). A educação abrange os fundamentos da ordem social brasileira em duas dimensões: a escolar, que inclui as disposições jurídico-constitucionais relativas à educação nos artigos 205 a 214 da Constituição Federal; e a não escolar, que engloba as disposições jurídico-constitucionais relacionadas à cultura, desporto, ciência, tecnologia e inovação (Siqueira, 2019, p. 27).

Nesse ponto do estudo, interessa mais a primeira dimensão, especialmente o ensino superior, onde, atualmente, coexistem no país instituição públicas, privadas e comunitárias. Essa classificação tríplice foi consumada pela Lei nº. 12.881, de 12 de novembro de 2013, a qual dispôs sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES)[6]; sendo que as universidades comunitárias brasileiras não seguem um padrão homogêneo, havendo características distintas, por exemplo, entre as universidades regionais (vinculadas a entidades locais/regionais) e as universidades confessionais (ligadas a instituições religiosas) (Schmidt, 2018, p. 44).

O artigo 209 da Constituição Federal estabelece que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que atendidas as condições previstas, quais sejam: o

---

[6] Art. 1º As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características:
I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público;
II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público;
III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos:
a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título;
b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais;
c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão;
IV - transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º ;
V - destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênere.
§ 1º A outorga da qualificação de Instituição Comunitária de Educação Superior é ato vinculado ao cumprimento dos requisitos instituídos por esta Lei.
§ 2º Às Instituições Comunitárias de Educação Superior é facultada a qualificação de entidade de interesse social e de utilidade pública mediante o preenchimento dos respectivos requisitos legais.
§ 3º As Instituições Comunitárias de Educação Superior ofertarão serviços gratuitos à população, proporcionais aos recursos obtidos do poder público, conforme previsto em instrumento específico.
§ 4º As Instituições Comunitárias de Educação Superior institucionalizarão programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade.

cumprimento das normas gerais da educação nacional e a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (Brasil, 1988).

O artigo 214 da Constituição Federal, por sua vez, determina que o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, será estabelecido por lei e com o objetivo de articular o sistema nacional de educação e a colaboração entre os poderes públicos para estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação visa garantir a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas. Essas ações deverão conduzir à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho, à promoção humanística, científica e tecnológica do país e ao estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a educação superior entrou em uma nova fase que exigia que os profissionais das instituições de educação superior públicas e privadas desenvolvessem ações acadêmicas e ações de gestão com o objetivo de consolidar o debate sobre a qualidade da educação no setor (ABMES, 2019, p. 9). A LDB listou no artigo 43 as finalidades e um conjunto de propósitos da educação superior no país:

> Art. 43. A educação superior tem por finalidade:
> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
> III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
> VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização

> de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (Brasil, 1996)

Essa lei, contudo, não abordou prognósticos de qualidade do ensino superior, apesar de todos os avanços promovidos na educação. A preocupação com a qualidade e seus indicadores foi prevista expressamente na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

> Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:
> I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
> II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
> III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
> IV – a comunicação com a sociedade;
> V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
> VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
> VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
> VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;
> IX – políticas de atendimento aos estudantes;
> X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.
> § 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no caput deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
> § 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, entre os quais a autoavaliação e a avaliação externa in loco, presencial ou virtual, com georreferenciamento. (Redação dada pela Lei nº 14.375, de 2022)
> § 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.
> § 4º O disposto no § 2º deste artigo referente às modalidades de avaliações externas in loco não se aplica aos cursos de medicina, psicologia, odontologia e enfermagem e a outros cursos superiores estabelecidos nos termos de

> regulamento, para os quais as avaliações externas in loco serão unicamente presenciais. (Incluído pela Lei nº 14.375, de 2022) (Brasil, 2004)

Com relação às alterações relativas à avaliação das instituições de educação superior incluídas pela Lei nº 14.375, de 21 de junho 2022, em especial nos parágrafos 2º e 4º, destaca-se a flexibilização das análises para presenciais ou virtuais – anteriormente a previsão legal tinha o destaque para a necessidade da realização in loco –, com a ressalva dos cursos de medicina, psicologia, odontologia e enfermagem e a outros cursos superiores estabelecidos nos termos de regulamento. Essas alterações indicam um aumento do distanciamento entre a definição e a implementação de padrões de controle de qualidade pelo Estado, ao mesmo tempo em que promovem ações para introduzir maior flexibilidade nas IES privadas. O então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro[7] adotou abertamente essa abordagem, buscando implementar mudanças legais que não apenas permitissem maior flexibilidade na regulação das IES privadas, mas também possibilitassem a criação de um sistema de autorregulação, reduzindo a intervenção do governo federal nesses processos.

No Brasil, a expansão da Educação Superior federal começou com a fase I, que se deu entre 2003 e 2007, focada na interiorização do ensino através da criação de novas universidades e da expansão de campi para regiões não metropolitanas. A fase II, de 2008 a 2012, viu a implementação do Reuni, com o objetivo de reestruturar e expandir as instituições federais de ensino superior (Ifes). Na fase III, entre 2012 e 2014, houve um foco na conclusão das novas unidades e na implementação de políticas específicas de integração, fixação e desenvolvimento regional (Paula; Almeida, 2020, p. 1057).

O crescimento do ensino superior no Brasil foi impulsionado significativamente pelo setor privado, que inicialmente era composto principalmente por instituições de ensino superior (IES) comunitárias, religiosas e filantrópicas. Essa expansão privada, que já dura mais de meio século, é evidenciada pelo aumento na taxa bruta de matrículas, juntamente com a crescente participação das instituições privadas no total

[7] Jair Messias Bolsonaro foi o 38.º presidente do Brasil, de 1º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022, tendo sido eleito pelo Partido Social Liberal (PSL). De acordo com Lima, Barbosa, Oliveira e Santos (2023, p. 38), "[a]o analisar a proposta de plano de governo apresentado pelo então candidato Jair Messias Bolsonaro em 2018, sob título "O Caminho da Prosperidade", de pronto pode-se visualizar com clareza uma desvalorização do ensino superior, a ênfase nos ensinos básico e técnico, e o indicativo de que ações seriam voltadas para combater a "doutrinação" na educação."

de matrículas, as quais podem ter finalidades lucrativas ou não, segundo Levy (2018, p. 24).

Entretanto, a instituições comunitárias se localizam fora da dicotomia público-privado e do seu anacronismo, de maneira que Schmidt (2018, p. 61) reforça o pertencimento dessas instituições à sociedade civil e seu caráter não-mercantil, pois a legislação e a natureza social tornam as instituições comunitárias e as beneficentes de assistência social, juntamente com as universidades públicas, um importante obstáculo à mercantilização da educação superior no Brasil. O autor resume as características dos modelos público estatal, comunitário e privado na educação superior brasileira da seguinte forma:

Tabela 5 - Características dos modelos público estatal, comunitário e privado na educação superior brasileira

	IES Públicas	**IES comunitárias**	**IES privadas (particulares)**
Iniciativa de criação	Governo federal, estadual ou municipal	Entidades e lideranças da sociedade Civil	Grupo privado (empresarial ou familiar)
Responsabilidade pela manutenção	União, estados ou Municípios	Entidades da sociedade civil e entes do poder público local	Grupo privado (empresarial ou familiar)
Natureza e finalidade	Pública estatal	Pública não estatal	Privada
Destinação dos resultados econômicos	Reinvestimento na universidade	Reinvestimento na universidade	Apropriação privada
Forma de escolha dos dirigentes	Nas IFES, nomeação pelo Presidente da República	Eleição (em certas instituições)	Nomeação pela mantenedora

	a partir de lista tríplice	ou nomeação pela mantenedora (em outras)	
Tipo de pessoa jurídica	Pessoa jurídica de direito público	Pessoa jurídica de direito privado	Pessoa jurídica de direito privado
Forma de constituição	Autarquia ou fundação pública	Mantida por associação ou fundação	Mantida por sociedade empresária (anônima ou limitada)
Amparo na Constituição Federal	Art. 206, 207 e 211	Art. 205 e 213	Art. 205 e 209

Fonte: Schmidt, 2018, p. 45.

Nesse cenário, a Lei nº. 13.005, de 21 de junho de 2014, estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) com um prazo de dez anos – para período compreendido até o ano 2024 –, visando cumprir o que está determinado no art. 214 da Constituição Federal. Paralelamente, encontra-se em tramitação na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei Complementar nº. 25 de 2019, que tem como objetivo regulamentar a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), conforme previsto no PNE. As diretrizes previstas foram a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a melhoria da qualidade da educação; a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; a valorização dos profissionais da educação; e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

As metas relacionadas à educação superior são duas: a décima segunda e a décima terceira. A meta 12 do PNE é elevação da taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, com a garantia da manutenção da qualidade da oferta e expansão, reservando, pelo menos, 40% das novas matrículas para o segmento público. Já a meta 13 visa a elevar a qualidade da educação superior, ampliando a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores (Brasil, 2014).

Segundo Tavares (2019, p. 118), o PNE trouxe uma mudança significativa na compreensão do conceito de bem público na história da educação superior brasileira ao permitir recebimento de recursos por instituições públicas e privadas, indicando que no século XXI, a dinâmica de mercantilização no setor de ensino superior eliminou as restrições (legais e políticas) que antes limitavam a distinção entre o financiamento público e privado.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, representou um desvio dos princípios fundamentais da educação pública e

> (...) representou uma nova etapa no processo de destruição da educação pública e anunciou um processo de mercantilização que não tinha paralelo na história da educação brasileira, por meio da ressignificação da concepção de bem público, permitindo que instituições públicas e privadas recebessem recursos – afinal, o que importa na concepção de educação terciária é o acesso aos “serviços educacionais”. (Tavares, 2019, p. 118)

A Conferência Nacional de Educação (Conae)[8] 2024 aprovou contribuições para o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034. O documento final, com propostas discutidas desde setembro de 2023 nas conferências estaduais, municipais e distrital, foi entregue pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) ao Ministério da Educação em fevereiro de 2024, para subsidiar o Projeto de Lei que visa a formulação do PNE 2024-2034 a ser enviado ao Congresso Nacional.

Já o Chile, de acordo com Falabella (2015), ilustra diferentes versões da nomenclatura na educação, que tem oscilado entre um regime ditatorial e governos

[8] A Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2024 foi convocada de forma extraordinária pela Presidência da República através do Decreto Presidencial nº 11.697/2023. Com o tema "Plano Nacional de Educação 2024-2034: Política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável", a Conae será promovida pelo Ministério da Educação (MEC) e coordenada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), com a realização de conferências estaduais, distritais e municipais. A conferência terá sete eixos temáticos para discussão, visando a formulação do PNE 2024-2034.

democráticos de centro-esquerda e direita. Os discursos e dispositivos políticos que compõem um esquema deste tipo tornaram-se mais sofisticados ao longo do tempo, passando de um “mercado selvagem”, com um projeto de privatização e de controle autoritário-conservador, para um mercado pré-formativo, em que um Estado supervigilante é consolidado e orientado pelos princípios da Nova Gestão Pública (NGP). O sistema educacional chileno apresenta uma evolução peculiar, refletindo a transição gradual dessa NGP no país. Inicialmente desregulamentado seguindo preceitos monetaristas neoliberais, o sistema passou por fases que o levaram a ser controlado pelo Estado, que atua como árbitro do mercado escolar por meio de políticas de padronização, fiscalização e responsabilização. Embora as mudanças no modelo tenham nuances e ênfases específicas, as bases de um mercado escolar são mantidas, resultando em uma versão mercantilizada da NGP; a centro-esquerda, representada pela Concertação, mantém o modelo herdado, equilibrando mercado e Estado para garantir princípios como a liberdade de ensino e a eficiência[9], porém, diferenças políticas surgem em relação à regulação do sistema, enfatizando o papel do Estado na garantia de qualidade e equidade, enquanto a direita confia mais no mercado e no setor privado.

A Constituição Política da República do Chile de 1980, dispõe no artigo 10 sobre direito à educação, no sentido de que a educação tem por objeto o pleno desenvolvimento da pessoa nas diferentes etapas de sua vida, sendo que os pais têm o direito preferencial e o dever de educar seus filhos e ao Estado cabe conceder proteção especial ao exercício desse direito; cabendo também ao Estado fomentar o desenvolvimento da educação em todos os seus níveis, estimular a pesquisa científica e tecnológica, a criação artística e a proteção e aumento do patrimônio cultural (Chile, 1980).

No início dos anos 70, no Chile, havia apenas oito universidades regionais que ofereciam educação profissional e técnica; 80% do financiamento dessas instituições vinha do Estado por meio da Lei Orçamentária e Leis Especiais. As

[9] Segundo García-Huidobro (2011, p.1), a política da Concertação de Partidos pela Democracia (1990-2010) comprometeu-se fortemente com três grandes objetivos: o primeiro foi a transição para a democracia e a reinstalação do sistema político em um quadro de governabilidade; o segundo foi dar continuidade ao crescimento econômico que havia começado nos últimos anos do governo militar, garantindo a estabilidade macroeconômica que o tornava possível; e o terceiro foi uma mudança de rumo no modelo econômico, conferindo-lhe um caráter próprio que garantisse sua natureza democrática e enfatizasse sua orientação para a equidade social, o que foi chamado de crescimento com igualdade ou crescimento com equidade.

pessoas não precisavam pagar pela educação recebida e apenas pagavam taxas de manutenção diferenciadas de acordo com a capacidade de pagamento de cada estudante, para custear materiais e alimentação. Essas taxas eram conhecidas como "Taxas de Solidariedade". Nos primeiros anos da ditadura cívico-militar, as universidades foram intervencionadas e começou a se gestar uma revolução no Sistema de Educação Superior chileno. Assim como ocorreu na educação escolar, saúde e previdência, houve uma redução significativa da contribuição do Estado para as instituições públicas e promoveu-se o surgimento de instituições privadas em todos os níveis. Dessa forma, ao término da ditadura, além das 8 universidades tradicionais, surgiram 12 universidades derivadas, 26 privadas e um número incontável de Institutos Profissionais e Centros de Formação Técnica privados. No entanto, em 1990, após 17 anos, a matrícula total cresceu apenas um pouco mais de 100.000 estudantes (Kremerman; Páez; Sáez, 2023, p. 16).

> O Estado diminui progressivamente sua contribuição para as instituições e o antigo sistema de financiamento é substituído por outro que incorpora três pilares: i) Um Aporte Fiscal Direto (AFD) para as universidades que pertencem ao Conselho de Retores (tradicionais e derivadas); ii) Um Aporte Fiscal Indireto (AFI) para todas as instituições que captam os estudantes de melhor desempenho no exame de admissão; e iii) Um Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FONDECYT) que financia projetos individuais dos professores.
> Por outro lado, cada aluno deve pagar sua mensalidade e aqueles com baixa renda e matriculados em uma das universidades do Conselho de Reitores podem optar pelo Crédito Fiscal Universitário, que a partir de 1987 passou a ser administrado por cada universidade. É nesse momento que a política de subsídio à demanda começa a se tornar, nos anos seguintes, a coluna central do sistema de financiamento do Ensino Superior. (Kremerman; Páez; Sáez, 2023, p. 16)

O Estado chileno assume um papel de supervisão e proteção do consumidor, garantindo a qualidade da educação em um ambiente de mercado. Esse Estado "supervigilante" não é uma criação recente, mas evoluiu desde os anos 1980, quando foi concebida a ideia de uma "liberdade regulamentada". A política educacional pós-2006 ampliou os dispositivos de controle e concorrência no mercado, fortalecendo a dualidade Estado-mercado. Já as políticas pós-2010, como o Sistema de Garantia da Qualidade e a Lei de Inclusão Escolar, mantiveram o mercado como regra, gerando críticas e mobilizações estudantis contra a privatização da educação subsidiada (Falabella, 2015).

De acordo com Corvalán, Carrasco e García-Huidobro (2016, local. 95), a distância entre mercado e escola começou a se atenuar tanto no Chile como a nível

mundial desde a metade do século XX e com força decisiva a partir da década de 1980. Isso não ocorreu só em termos de eventuais empréstimos semânticos mútuos, mas e sobretudo, por uma adopção pela instituição educativa de parte da terminologia e com isso do *modus operandi* do mercado. Particularmente em casos como o chileno, durante algumas décadas falar de educação passou a ser sinônimo de falar de economia da educação e mais especificamente - ao referir-se ao sistema educativo - de um mercado educativo. Esse câmbio se tratou, em parte, de uma perspectiva analítica e sobretudo performativa: o ato de se referir ao sistema educativo dessa maneira não foi só parte de uma análise acadêmica, mas também mediante ela se instalou - por diversos economistas e *policy makers* - a ideia de que ela era a única forma possível para compreender e especialmente melhorar a educação. Assim, ao apontar a solução desde uma lógica e semântica de mercado educativo, se construíram e validaram implicitamente os problemas educativos desde tal e às vezes única perspectiva.

> Com isso se assumiu também que as dificuldades que haviam surgido com a massificação educativa a partir da segunda metade do século XX se deviam a consideração de todo o processo em termos econômicos-mercantis e que, portanto, sua regulação devia se dar em torno de conceitos emanados dessa concepção, como já mencionado, de eficiência. Se instalou com força crescente uma discussão que esse processo de massificação educativa e sua complexação se deviam ao excesso de demanda, à constrição da oferta, à falta de informação adequada para o consumidor educativo e a incentivos desalinhados para os operadores do sistema entre outros argumentos.
> No Chile essa concepção de educação foi uma operação da ditadura militar cuja influência se deu a nível de ideias e também de feitos, ambos impostos pela força através da transformação institucional do sistema educativo do país em termos de um grande mercado escolar. Nas últimas décadas, o peso das ideias econômico-mercantis na educação impactou de grande maneira o Chile e em grande parte do mundo em, por exemplo, a naturalização de sua linguagem. É assim como vemos que se começou a falar de capital humano, competência entre escolas e eficiência educativa como se fossem termos evidentes e neutros para dar conta de como funciona e do que é produzido pelo sistema escolar. (Corvalán; Carrasco; García-Huidobro, 2016, local. 95 - 117)

A educação superior chilena está configurada como um sistema de vários níveis e setores. A divisão vertical por níveis corresponde à diferenciação legal dos graus acadêmicos e títulos profissionais e técnicos que as instituições podem oferecer. Neste eixo existem as universidades, os institutos profissionais e os centros de formação técnica. As universidades têm competência para oferecer todos os graus e títulos da escala; possuem direito exclusivo para conceder os graus superiores (licenciaturas, mestrados e doutorados) e para ministrar aquelas carreiras profissionais cujo título exige a prévia obtenção de uma licenciatura. Os institutos

profissionais ministram as carreiras profissionais não reservadas às universidades e podem conferir títulos técnicos nas áreas em que oferecem cursos profissionais. Os centros de formação técnica oferecem carreiras com duração não superior a três anos, conduzindo ao título de técnico superior (Brunner; Cox, 1995, p. 16-17).

A divisão horizontal por setores corresponde à diferenciação entre diferentes regimes jurídicos e de financiamento a que estão sujeitas as instituições de diversos níveis. As instituições do setor público são criadas por lei, quando são de gestão estatal, ou são reconhecidas mediante um estatuto especial no caso daquelas de gestão privada. Todas são parcialmente financiadas pelo Estado através de subsídios públicos, incluindo uma contribuição fiscal direta, de caráter permanente e de destino institucional. Instituições públicas de gestão privada existem apenas no nível universitário. Por outro lado, não existem instituições públicas no nível dos centros de formação técnica. As instituições do setor privado estão excluídas do financiamento fiscal direto, de caráter institucional, e são criadas sob regimes especiais de supervisão (Brunner; Cox, 1995, p. 18-19).

De 1990 a 2005, três governos da Concertação se sucederam no Chile, começando a fazer modificações no sistema de educação superior, porém mantendo a filosofia e o modelo herdados da ditadura militar. Durante esse período, foram adicionados ao financiamento institucional os seguintes elementos: Fondo de Desarrollo Institucional, Fondo Competitivo para El Mejoramiento de la Calidad y Desempeño de la Educación Superior (MECESUP) e outros programas CONICYT. Em 1990, a distribuição das diferentes partes do orçamento da Educação Superior era a seguinte: 56,2% para AFD, 25,6% para ajudas estudantis (bolsas e créditos) e 18,2% para AFI. Em 2005, após 15 anos de governos pós-ditatoriais, a educação superior chilena estava organizada da seguinte forma: 25 universidades do Conselho de Reitores (16 delas estatais), 36 universidades privadas, 47 institutos profissionais e 111 centros de formação técnica. A matrícula total era de 663.679 estudantes, dos quais apenas 25,8% eram de instituições estatais, recebendo em média um financiamento do Estado por meio de Aporte Fiscal Direto e Indireto de 20%, além de alguns fundos institucionais. Em relação ao orçamento da educação superior, o subsídio à demanda (bolsas e créditos) representava agora 34,1% do gasto total (Kremerman; Páez; Sáez, 2023, p. 16).

> Dessa forma, um sistema majoritariamente privatizado e mercantilizado foi estabelecido. No entanto, com a criação do Crédito com Aval do Estado (CAE) em 2005 (no governo de Ricardo Lagos, com Sergio Bitar como

> Ministro da Educação), foi dado o golpe final à governança do sistema de educação superior chileno e o endividamento foi consolidado como o meio para acessar o tão sonhado diploma universitário ou técnico. Desde 2006, o Estado do Chile será o garantidor de empréstimos concedidos pela banca a todas as pessoas que estudam em instituições credenciadas, independentemente de sua propriedade, acelerando a privatização e a mercantilização do sistema a níveis quase irreversíveis e sem paralelo comparativo. A desculpa usada para tomar essa decisão foi atribuída à escassez de recursos estatais e à importância de aumentar o acesso ao ensino superior. (Kremerman; Páez; Sáez, 2023, p. 16 – tradução livre da autora)

Kremermann (2007, p. 5) demonstra que o financiamento fiscal diminuiu significativamente no Chile, chegando a 17,4% dos ingressos totais das instituições. Se considerarmos o financiamento público, esse percentual chegava a apenas 25,9%. Em resumo, enquanto em 1972, oito em cada dez pesos chilenos recebidos pelas universidades eram provenientes de aportes públicos, em 2005, essa contribuição se reduziu para apenas um em cada quatro pesos chilenos. Para lidar com as múltiplas dificuldades enfrentadas pelos alunos para pagar suas mensalidades, os governos da Concertación gradualmente implementaram um sistema de bolsas e fortaleceram o sistema de Créditos Fiscais, que passou a se chamar Fondo Solidario de Crédito Universitario. O autor resume as características da história da educação superior no Chile da seguinte forma:

Tabela 6 - História da educação superior no Chile

	Antes de 1973	**1973-1980**	**1980-1990**	**1990-2005**
Estabelecimentos	8 universidades tradicionais com sede regional	8 universidades intervenção tradicionais	8 universidades tradicionais, 12 universidades derivadas e 26 universidades privadas + Emergência massiva de CFT e PI	25 universidades pertencente ao Conselho de Reitores (16 estados), 36 universidades privadas, 47 IP e 111 CFT
Financiamento	Financiado pela Lei Orçamentári	Financiado pela Lei Orçamentári	Diminuição ostensiva no financiamento às instituições	AFD, AFI, Fundo de Desenvolvimento Institucional,

	a e Leis Especiais (1973: 79,4% de financiamento público médio)	a e Leis Especiais (1980: 66,2% de financiamento público médio)	por parte do Estado. A partir de 1981, os principais aportes são o Aporte Fiscal Direto (AFD), o Aporte Fiscal Indireto (AFI) e o FONDECYT.	MECESUP, Programas CONICYT. (2005: 17,4% de financiamento fiscal médio e 25,9% de financiamento público).
Pagamento feito pelo estudante	Universidades gratuitas. Apenas taxas diferenciadas de manutenção devem ser pagas (taxas de solidariedade).	Universidades gratuitas. Apenas taxas diferenciadas de manutenção devem ser pagas (taxas de solidariedade).	Cada pessoa deve pagar a mensalidade correspondente. Criação do Crédito Fiscal Universitário, para estudantes de baixa renda, que em 1987 passou a ser administrado por cada universidade pertencente ao Conselho de Reitores.	Cada pessoa deve pagar a taxa correspondente. Criação de Bolsas de Mensalidade, Bolsas Novo Milênio, Fundo Solidário de Crédito Universitário, Créditos Corfo de graduação e pós-graduação. Expansão de bolsas e auxílios estudantis (Nascem as Bolsas de Estudos).
Cobertura	139.999 de estudantes	118.978 de estudantes em 1980	249.482 de estudantes em 1990	663.679 de estudantes em 2005
Institucionalidade	Conselho de Reitores e Ministério da Educação	Reitores designados em cada universidade (4 da Marinha, 3 do Exército e 1 da Força	Conselho de Reitores, Conselho Superior de Educação (CSE), Divisão de Educação Superior do	Conselho de Reitores, CSE, Divisão de Educação Superior do MINEDUC, Comissão

		Aérea), Conselho de Reitores, Ministério da Educação. Muitas mudanças, intervenção extrema.	MINEDUC (1990).	Nacional de Acreditação de Graduação (CNAP), Comissão Nacional de Acreditação de Pós-Graduação (CONAP).

Fonte: Kremermann, 2007, p. 5 – tradução livre da autora.

Em 17 agosto de 2009 foi promulgada a Lei Geral de Educação (Lei nº. 20.370), um marco legal que estabeleceu o direito à educação de qualidade para todos, garantindo educação gratuita desde a pré-escola, definindo direitos e deveres da comunidade educacional, estabelecendo padrões de qualidade, requisitos rigorosos para mantenedores, medidas de inclusão e não discriminação, currículo moderno e a criação de órgãos como a Agência de Qualidade e a Superintendência de Educação (Chile, 2009).

A criação do Crédito com Aval do Estado em 2005 consolidou a tendência de privatização e mercantilização, com o Estado garantindo créditos concedidos pelos bancos a todos os estudantes, acelerando o endividamento como meio de acesso à educação superior. Em 2022, o número de estudantes no ensino superior aumentou para 1.301.925 (Kremerman; Páez; Sáez, 2023, p. 17).

Durante o segundo mandato de Michelle Bachelet[10], houve uma proposta para eliminar as práticas de mercado que influenciam o sistema educacional, tanto no ensino básico quanto no superior, visando criar um sistema mais inclusivo e de melhor qualidade. Em 2014, foi aprovada a Lei de Inclusão (Lei nº 20.845) – foi assinada e publicada em 29 de maio de 2015 e entrou em vigor em março de 2016 – , que proíbe o lucro (os responsáveis pelas escolas particulares subsidiadas devem operar como organizações sem fins lucrativos), a seleção de alunos (seja por desempenho acadêmico ou por afinidade com a proposta educacional) e o financiamento compartilhado (as escolas não podem cobrar taxas das famílias) (Barrientos;Ilabaca, 2016).

[10] Verónica Michelle Bachelet Jeria foi Presidente da República do Chile entre 11 de março de 2006 e 2010, e assumiu novamente o cargo em 11 de março de 2014 até 11 de março de 2018.

De acordo com Benavides-Moreno, Ortiz-González e Reyes-Araya (2021), o Chile possui um dos sistemas educacionais mais segregados do mundo, onde as oportunidades educacionais dos estudantes são condicionadas pelo seu nível socioeconômico, cognitivo, religioso ou comportamental. Neste contexto, e com o objetivo de torná-lo mais inclusivo, foi promulgada a Lei de Inclusão Escolar em 2015, estabelecendo diretrizes para todas as instituições de ensino que recebem financiamento do Estado, com três eixos fundamentais: fim da seleção de estudantes, eliminação do financiamento compartilhado (pagamento dos pais) e proibição do lucro na educação escolar.

Apesar de, desde 2016, no Chile ter sido iniciada a implementação gradual de uma política de financiamento para estabelecer a gratuidade no sistema de Ensino Superior, ainda se debate seu alcance e seu poder transformador, uma vez que não se passou diretamente das bolsas, dos créditos e das mensalidades para contribuições básicas para as instituições públicas, que permitam desmercantilizar e superar a definição particular e autoritária da educação como bem de consumo. Entre 2016 e 2022, a política do CAE gerou mais de 350 mil novas pessoas endividadas por estudarem. Em dezembro de 2022, chegou-se ao número histórico de 464.652 pessoas endividadas em situação de inadimplência no pagamento do Crédito com Aval do Estado, o que implica o pagamento de taxas de juros mais altas e a redução do consumo presente para poder pagar pelo acesso ao "bem de consumo" do ensino superior, mesmo estudando em instituições públicas (Kremerman; Páez; Sáez, 2023, p. 16).

3.4 Análise das transformações na educação superior consequências das políticas neoliberais: a mercantilização da educação sobre os direitos de cidadania jurídico-social

A predominância financeira impacta significativamente a economia global, promovendo o aumento da finança especulativa que beneficia exclusivamente os detentores de capital financeiro. Nesse novo regime de acumulação, a alta administração das grandes corporações impõe critérios de rentabilidade sob o domínio dos acionistas, majoritariamente representados por fundos de investimento e fundos mútuos. Esta etapa marca uma maior inserção das economias no capitalismo financeiro mundial, com a lógica acionista e os fundos de investimento estrangeiros

desempenhando papéis crescentes e a financeirização da gestão empresarial (Silva Junior; Sguissardi, 2013, p. 124).

Ao contrário de uma mobilidade individual através da economia de mercado e do aumento da qualificação, a realidade é diversa: há o crescente endividamento dos jovens chilenos e de suas famílias, sucedido pelo ingresso em um mercado de trabalho precário, mesmo que com credenciais da força de trabalho. O ano de 2005 foi fixado como marco temporal porque foi quando se deu a criação do Crédito com Garantia do Estado (CAE), mecanismo de financiamento através do qual o Estado do Chile passou a garantir os créditos dos estudantes perante os bancos, independentemente de seu patrimônio, acelerando a privatização e mercantilização do sistema a níveis quase irreversíveis, sob o argumento da escassez de recursos do Estado e da importância de aumentar o acesso ao ensino superior. Já no Brasil foi publicada a Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, a qual institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e regulou a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior do país.

Esse programa veio complementar o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e de acordo com os demais critérios legais, instituído pela Lei nº. 10.260, de 12 de julho de 2001, posteriormente alterada pela Lei nº. 12.202, de 14 de janeiro de 2010, pela Lei nº. 12.513, de 26 de outubro de 2011, e, pela Lei nº. 13.530, de 7 de dezembro de 2017. Tais alterações ocorreram sob o argumento do ajuste fiscal, instituindo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como agente operador do programa e aumentando o percentual e o fluxo de financiamento.

Paralelamente a isso foi publicada a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispondo sobre o ingresso nas universidades federais através de cotas, mediante a previsão da obrigação das instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação a reservarem, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que, no preenchimento dessas vagas, devem ser reservadas 50% (cinquenta por cento) aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (Brasil, 2012).

Se verifica, entretanto, também no Brasil uma forte tendência à mercadorização, isto é, à adoção de uma lógica comercial referente ao ensino superior, de forma que necessária a reflexão sobre qual é a identidade social oferecida para os jovens através do ensino superior.

Em que pese as críticas direcionadas ao PNE, a ampliação da participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, a garantia das condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, e, a consolidação e o aumento de programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior também são trazidas como relevantes estratégias para o alcance da meta 12 (Brasil, 2014). À vista disso, o PNE também esquematiza a expansão do atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações (Brasil, 2014).

Com relação à meta 12 do PNE, segundo Araújo Filho (2018, p. 25), a esperada democratização de acesso parece não ter acompanhado o aumento de matrículas de forma equilibrada, além de que é possível observar um movimento de estagnação ou continuação da massificação de baixa qualidade do ensino e uma forte tendência à adoção de uma lógica comercial, uma vez que o setor privado é responsável pela maior parte de matrículas, o que coloca o país entre os com a maior proporção de matrículas privadas em todo o mundo.

> Além dos elementos já apresentados – especialmente a alta concentração de matrículas em certos programas –, esses indicadores revelam que obter um diploma geralmente torna-se um fim em si mesmo. Ou seja, é provável que os estudantes procurem qualquer diploma, independentemente da qualidade do treinamento, considerando que a sua escolha de programa é frequentemente determinada pela facilidade de acesso ou pela falta de opções alternativas. Além disso, eles também revelam que a expansão das matrículas no setor privado não implica democratização de acesso, uma vez que as opções disponíveis são bastante restritas. (Araújo Filho, 2018, p. 26)

Ainda que tenha ocorrido a democratização do acesso ao ensino superior nas últimas décadas, essa inclusão não garantiu acesso equânime a todas as carreiras universitárias e, consequentemente, ao mercado de trabalho, de acordo com estudo realizado por Ribeiro e Schlegel (2015, p. 133-162), de forma que há clara estratificação no sistema de ensino superior brasileiro:

> Embora as desigualdades de gênero tenham diminuído e as raciais tenham permanecido inalteradas, os cursos com menor prestígio continuam sendo os que incluem mais mulheres, mais pretos e pardos. Além disso, os retornos financeiros são desiguais em termos de gênero e raça. As mulheres, os pretos e os pardos ganham em média salários mais baixos do que os homens e os brancos que completaram os mesmos cursos. As carreiras com mais mulheres também são as com mais pardos e mais pretos e tendem a ter renda média menor do que as carreiras com mais homens e mais amarelos e mais brancos. Essas desigualdades diminuíram ao longo dos anos, mas permanecem existindo (Ribeiro; Schlegel, 2015, p. 161-162).

Em 1997, o setor privado representava 61% das matrículas no ensino superior. Em 2015, a validação das instituições com fins lucrativos resultou em 2.364 Instituições de Ensino Superior (IES), das quais 2.069 eram privadas. As IES com fins lucrativos passaram a ser responsáveis por cerca de 50% das matrículas, transformando-se em grandes grupos comerciais com o apoio de fundos de investimento. Em 2018, onze desses grupos detinham aproximadamente 40% das matrículas, sendo que um deles controlava quase metade desse percentual (Araújo Filho, 2018, p. 26).

Segundo Standing (2014, p. 110) a mercadorização do ensino superior é vista como um fenômeno que contribui para a falta de clareza de ideias, ao mesmo tempo em que integra os sistemas educacionais como parte integrante da sociedade de mercado, direcionando a educação para a formação de capital humano e a preparação para o trabalho; esse processo é considerado um dos aspectos mais preocupantes da globalização.

A transnacionalização neoliberal da universidade e a transformação simultânea do ensino superior em um produto comercial estão dando origem a um sistema universitário global altamente fragmentado e desigual, de forma que a universidade é considerada capitalista não apenas porque está envolvida na reprodução de uma sociedade capitalista, mas sim quando se transforma em uma entidade corporativa que produz um produto comercial cujo valor de mercado está ligado à sua capacidade de gerar outros valores de mercado, como diplomas que garantem acesso a empregos bem remunerados (Santos, 2020, p. 378-379).

Contudo, a educação representa um meio de acumulação significativo para se contar com oportunidades de desenvolvimento. Há evidente superioridade competitiva de países com maior êxito na educação, melhores oportunidades para família com níveis educacionais mais elevados e maior renda para as pessoas que possuem capital educacional superior, de forma que a educação auxilia na

constituição do capital social e constitui um cenário de inclusão social (Kliksberg, 2010, p. 229).

De acordo com Santos (2013, p. 376-377), as supostas contradições nas funções do sistema educacional podem, na verdade, ocultar conexões mais profundas entre este e outros subsistemas sociais. Essas conexões podem ser observadas nas distinções entre funções econômicas e sociais, ou entre funções instrumentais e simbólicas. Mesmo com as dificuldades reconhecidas na adequação do sistema educacional às necessidades futuras do mercado de trabalho, o que resulta em um desempenho deficiente das funções econômicas e instrumentais das universidades, estas instituições ainda conseguem desempenhar de forma adequada funções sociais e simbólicas. Por exemplo, elas inculcam nos estudantes valores positivos em relação ao trabalho e à organização econômica e social, além de ensinar regras de comportamento que facilitam a integração social ao longo das trajetórias individuais. As universidades também promovem formas de sociabilidade e redes de contatos que continuam a acompanhar os estudantes muito tempo depois de deixarem a instituição, indo além do mercado de trabalho. Além disso, elas promovem interpretações da realidade que legitimam os modelos dominantes de desenvolvimento e os sistemas sociais e políticos que os sustentam.

Desde o início do século XXI, houve uma transição de uma sociedade industrial para um modelo de desenvolvimento informacional baseado no conhecimento. Isso está redefinindo aspirações, valores, organizações e formas de produção. A produtividade de um país depende cada vez mais da formação de seus cidadãos e da aplicação do conhecimento na produção de bens e serviços. A educação tornou-se uma aspiração, projetando as pessoas para um futuro melhor, com acesso a conhecimentos e conteúdo que valorizam escolhas curriculares e promovem a busca por níveis mais elevados de formação. Essas mudanças estão gerando novas demandas sociais e econômicas, reorganizando o setor educacional em uma perspectiva global e local (Dowbor; Blandy, 2022, p. 802).

Percebe-se, assim, que a mercadorização do ensino superior é um fenômeno complexo, com repercussões profundas na sociedade. Ela não apenas influencia o futuro das juventudes, como também impacta diretamente a estrutura e a função das universidades, transformando-as em entidades comerciais que produzem diplomas como produtos comerciais. No entanto, a educação também é vista como um meio de acumulação significativo e uma ferramenta importante para a inclusão social e o

desenvolvimento individual e coletivo. Portanto, é essencial considerar não apenas os aspectos econômicos e comerciais da educação, mas também suas dimensões sociais e simbólicas, para compreender plenamente seu papel na sociedade contemporânea.

4 ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO E RESULTADOS DAS POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NO CHILE NO PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE 2005 E 2021

O estudo das políticas públicas, segundo Schmidt (2018, p. 120-121), tem suas origens após a Segunda Guerra Mundial, tornando-se uma subárea da ciência política norte-americana na década de 1950. Este campo passou por uma mudança de foco nas investigações sobre a política, evoluindo para a predominância da orientação à solução de problemas entre as décadas de 1960 e 1980. Atualmente, as pesquisas em políticas públicas oferecem categorias analíticas para compreender os problemas sociais. A importância prática desse estudo envolve aspectos como a eficácia da participação cidadã e a capacidade de discernir as complexidades da gestão pública. Um conhecimento sólido das políticas permite uma ação cidadã mais informada e eficaz, exigindo que os cidadãos compreendam os mecanismos, a base legal e a implementação das políticas públicas que os afetam, assim como os interesses e forças envolvidos. Por outro lado, o estudo científico das políticas públicas ajuda a perceber a complexidade da gestão pública, evitando simplificações que poderiam levar a soluções autoritárias. A política pública tem conceito ambientado ao Estado contemporâneo, contudo, há um liame com o passado na medida em que configura uma forma de cuidar do que é público. Dessa forma, “[o] entendimento do que é uma política pública deve começar pela compreensão do que lhe é essencial: as demandas sociais vinculadas a problemas políticos” (Schmidt, 2018, p. 122).

Souza (2006, p. 22) analisa que a política pública, como campo de estudo e disciplina acadêmica, teve seu surgimento nos Estados Unidos, diferenciando-se da tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área. Enquanto na Europa os estudos sobre política pública surgiram como um desdobramento das análises sobre o Estado

e suas instituições, com foco na produção dos governos, nos EUA a área emergiu no meio acadêmico sem estabelecer relações diretas com as bases teóricas sobre o papel do Estado, concentrando-se diretamente nos estudos sobre a ação dos governos.

> O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes (Souza, 2006, p. 22).

Embora as políticas públicas no Brasil e no Chile sejam diversas, os países enfrentam desafios importantes relativos à desigualdade e à pobreza, de maneira que é essencial considerar as circunstâncias de origem, a evolução ao longo do tempo e as contradições políticas e tendências ao analisar as políticas públicas nesses países. Além disso, levando-se em conta que o desenvolvimento latino-americano no século XXI se dá em um contexto mundial de rápidas transformações, com as fronteiras entre regiões e entre passado, presente e futuro se diluindo, é crucial considerar a prospectiva histórica, o planejamento e as razões para avançar nas ciências sociais na região, superando abordagens anacrônicas. A conceituação de política pública é intrincada e multifaceta, assim como as relações entre o político e o social são interdependentes e marcadas por intensa tensão e complexidade, exigindo investigações plurais.

4.1 Um breve panorama sobre políticas públicas no Brasil e no Chile

As políticas públicas no Brasil e no Chile têm muitas semelhanças e têm diferenças significativas devido a contextos históricos, culturais, econômicos e políticos distintos. Os países têm trajetórias políticas diferentes, a começar: o Brasil passou por um longo período de ditadura militar (1964-1985), seguido por um retorno à democracia, enquanto o Chile experimentou uma ditadura liderada por Augusto Pinochet (1973-1990), com uma transição para a democracia nos anos seguintes. Quanto ao modelo econômico, é possível observar que o Brasil adotou políticas econômicas variadas ao longo do tempo, incluindo períodos de intervenção estatal mais forte e outros de maior abertura econômica, e, o Chile, por outro lado, implementou reformas econômicas liberais mais profundas ainda sob influência do

governo de Pinochet, adotando uma abordagem neoliberal que influenciou muitas de suas políticas públicas. Especialmente o sistema educação de ambos são diferentes, uma vez que o Chile passou por reformas que introduziram um sistema de ensino superior mais privatizado, enquanto o Brasil tem um sistema público de ensino superior gratuito em universidades federais, em que pese também se verifique um processo de mercantilização do ensino superior no país. Não seria possível esgotar semelhanças e diferenças entre ambos, dado que é importante considerar que esses sistemas são complexos e estão em constante evolução. Ambos os países enfrentam desafios significativos em relação à desigualdade e à pobreza. Genericamente, é factível pontuar que o Brasil implementou programas sociais abrangentes[11] para combater a pobreza, enquanto o Chile tem focado mais em políticas de mercado e programas de transferência de renda mais limitados.

A democracia brasileira enfrenta desafios significativos, incluindo a consolidação de suas instituições democráticas e a ampliação da cidadania baseada na dignidade humana. Essas dificuldades são atribuídas, em parte, a valores conservadores e práticas políticas tradicionais arraigadas em feudos oligárquicos, que historicamente têm influenciado o país, além da falta de sincronia entre a economia, a política e a cultura, que não se modernizaram de forma simultânea (Leal, 2020, p. 31).

Já o Chile, conforme Ovalle, Lillo e Aburto (2017, p. 7-8), apresenta uma realidade complexa e multifacetada, em que pese tenha havido avanços significativos em termos de educação e acesso a bens materiais, também surgiram desafios como o individualismo, a desconfiança, a discriminação e a falta de tolerância. A pobreza diminuiu consideravelmente, porém o país ainda enfrenta altos níveis de desigualdade. A participação política nas eleições tem diminuído, mas as manifestações nas ruas têm aumentado. As expectativas e os medos da população têm mudado ao longo dos anos, refletindo em maior capacidade de consumo e endividamento. A confiança nas instituições políticas também tem declinado, com a

[11] Como, por exemplo, o Bolsa Família, que foi criado durante o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, posteriormente convertida em lei pela Lei Federal nº. 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Seu objetivo é fortalecer o acesso das famílias a direitos básicos como saúde, educação e assistência social por meio de transferências condicionadas à manutenção dos filhos na escola e à regularidade das vacinas, entre outras. Em 2021, foi substituído pelo Auxílio Brasil, mas após a reeleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2022, o programa voltou a se chamar Bolsa Família, sendo relançado em 2023 com transferências financeiras de pelo menos 600 reais mensais para as famílias incluídas.

legitimidade das instituições públicas sendo questionada e a qualidade da esfera política pública tem sido comprometida pela busca de benefícios individuais em detrimento do bem comum, bem como pelo aumento da intolerância e desqualificação no debate político. Apesar disso, muitos chilenos têm a percepção de não estarem participando de forma significativa nas decisões que afetam a comunidade política.

De acordo com Parada (2004, p. 7), a política e as políticas públicas são entidades distintas, porém, influenciam-se reciprocamente, sendo ambas buscadas na opacidade do sistema político. Tanto a política quanto as políticas públicas estão relacionadas ao poder social, mas enquanto a política é um conceito amplo, ligado ao poder de forma geral, as políticas públicas representam soluções específicas para lidar com os assuntos públicos. O inglês reflete essa distinção entre *politics* e *policies*. As políticas públicas são um elemento comum na política e nas decisões do governo e da oposição. Assim, a política pode ser vista como a busca por estabelecer políticas públicas sobre temas específicos ou influenciar essas políticas. Por sua vez, uma parte essencial da atuação governamental envolve o desenho, gestão e avaliação das políticas públicas.

Bittencourt e Reck (2021, p. 633) distinguem políticas públicas de Governo e políticas públicas de Estado, sendo as primeiras marcadas por um caráter transitório e eleitoral, estando ligadas às disputas entre partidos políticos pelos caminhos das ações governamentais; e as segundas definidas pela Constituição, com a intenção de serem estáveis e superiores aos conflitos internos de uma comunidade específica, de forma que, por estabelecerem missões ligadas à soberania do Estado, consequentemente, estão acima dos interesses governamentais momentâneos.

Para compreender o campo da política pública, é fundamental considerar dois conceitos-chave: o problema público e a política pública. O problema público refere-se à intenção ou objetivo de resolução, enquanto a política pública representa o meio ou mecanismo para alcançar essa resolução. O problema público é frequentemente descrito como a diferença entre o status quo e uma situação ideal possível para a realidade pública. Esse problema só é reconhecido como tal quando incomoda uma quantidade significativa de atores. Por sua vez, uma política pública é uma diretriz desenvolvida para lidar com um problema público específico. Assim, a política pública é um conceito abstrato que se concretiza por meio de instrumentos tangíveis, como leis, programas e campanhas, entre outros (Secchi, 2022, p. 6).

> Uma das principais maneiras de os governos intervirem na realidade, a fim de proporem resoluções para problemas existentes ou de refinarem as ações governamentais em voga, é a partir da promoção de políticas públicas. Logo, as políticas públicas têm sempre um caráter transgressor do status quo, que terá maior ou menor magnitude dependendo das ambições políticas dos governos e da demanda da sociedade, bem como da qualidade das políticas empreendidas. (Bonifácio; Silva; Rocha, 2018, p. 33)

Nirenberg (2013, p. 23) define políticas públicas como o conjunto de objetivos, decisões e ações empreendidas por um governo para resolver os problemas que, em determinado momento histórico, são considerados prioritários pelos cidadãos e pelo próprio governo. Elas consistem em estratégias intencionais direcionadas a metas a serem alcançadas, envolvendo uma visão e uma ação de longo prazo, com impactos também a curto e médio prazos.

De acordo com Silva (2022, p. 01), as políticas públicas são consideradas instrumentos que efetivam os direitos ao moldar a intenção do Estado por meio de uma estrutura institucional e normativa específica. Elas refletem as ações concretas realizadas pelo Estado. Portanto, compreender a metodologia empregada pelos Estados nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas é de grande importância.

Schmidt (2018, p. 127) propõe, dentre as várias definições de políticas públicas, a que sintetiza pontos centrais, tais como: ações isoladas, mesmo que importantes, não configuram uma política, que é sempre um conjunto de ações e decisões; na execução prática a coerência entre as ações pode ser frágil ou mesmo inexistir, mas é preciso que exista uma intencionalidade prévia a congregá-las; as ações podem ser executadas diretamente pelo poder público ou delegadas a organizações sociais ou privadas; ações de interesse público executadas pela sociedade civil somente constituem uma política pública se integrarem um rol de ações coordenadas pelo Estado. Sendo assim, o autor chega ao seguinte conceito: “política pública é um conjunto de decisões e ações adotadas por órgãos públicos e organizações da sociedade, intencionalmente coerentes entre si, que, sob coordenação estatal, destinam-se a enfrentar um problema político” (Schmidt, 2018, p. 127).

As políticas públicas estão, ou pelo menos deveriam estar, em constante processo de implementação, adaptação e avaliação para garantir sua efetividade, sendo moldadas de acordo com o contexto social, econômico, político e cultural vigente. Nos dias de hoje, especialmente nos países de cultura latino-americana, a

perspectiva jurídica mantém sua relevância baseada no legalismo característico de seus sistemas sociais, o que resulta em uma visão estática do Estado e da administração pública. Esse enfoque dificulta o avanço qualitativo no aperfeiçoamento das políticas públicas (Silva, 2022, p. 30).

Para Secchi (2022, p. 10), a análise de políticas públicas (*policy* analysis) tem como objetivo principal a geração e a sistematização de informações relevantes para o processo decisório, visando fornecer subsídios informativos para que as políticas públicas possam resolver ou mitigar problemas públicos.

> Fazer análise de política pública significa gerar informações, argumentos e consensos que forneçam uma base mais sólida à tomada de decisão pública. As decisões que exigem níveis mais elevados de sofisticação e profissionalismo são aquelas que usam métodos, evidências, critério e parâmetros, ou seja, baseiam-se numa análise consistente do problema público e da política pública.
> Sem usar métodos analíticos, uma decisão pública é pautada pela repetição, imitação, preconceito e autointeresse. Ocasionalmente, nossa sociedade e nossos governos tomam decisões assim. Fazem o que sempre foi feito no passado. Copiam soluções de outros lugares de forma acrítica. Planejam sem informações suficientes. Tomam decisões que beneficiam certas pessoas ou grupos à revelia do interesse público. (Secchi, 2022, p. 3)

Já quanto à avaliação dentro do ciclo[12] de políticas públicas, Coelho, Lolli e Bittencourt (2022, p. 16-17) destacam um elemento crucial: ela não se resume a verificar se os objetivos da política pública foram alcançados, mas também deve ser vista dentro do contexto do processo decisório. Os critérios que serão utilizados na avaliação dependem das áreas que serão examinadas. No processo de avaliação, a concepção teórica subjacente aos métodos e técnicas de pesquisa social é determinante; portanto, não é apenas descritivo, mas também prescritivo. A avaliação de políticas públicas deve ser compreendida como uma pesquisa social, permeada por elementos presentes em cada debate sobre a definição dos critérios de avaliação, especialmente no aspecto qualitativo além do quantitativo. Ademais, todo o processo

[12] "Embora haja certo consenso em relação à importância do ciclo, há diferentes concepções teóricas sobre o número e a definição das fases que o compõem. A mais difundida na literatura é a que identifica 5 (cinco) fases a seguir identificadas: a) percepção e definição de problemas; b) formação da agenda decisória; c) formulação de programas e projetos; d) implementação das políticas; e e) monitoramento e avaliação das ações executadas (Schmidt, 2018, p. 13; Raeder, 2014, p. 128)." (Coelho; Lolli; Bittencourt, 2022, p. 14-15). Destaca-se que não se pretende abordar as concepções teóricas acerca do ciclo e modelos teóricos de políticas públicas, pois, embora a temática seja indiscutivelmente importante para sua análise e avaliação, não seria possível esgotá-la sem ampliar além do possível o objeto do presente estudo. Sendo assim, de forma a delimitar o campo de pesquisa no capítulo, optou-se por não aprofundar os assuntos referidos.

de avaliação precisa estar alinhado com o planejamento da política pública e conectado aos objetivos estabelecidos constitucionalmente.

Ainda sobre finalidade da avaliação de uma política pública, Schmidt (2018, p. 137) destaca que envolve a análise dos sucessos e das falhas do processo de implementação, fornecendo um *feedback* e podendo influenciar na continuidade, mudança ou interrupção da política. É um julgamento que atribui valor, nunca sendo neutro ou puramente técnico. Mesmo que seu foco seja econômico, o modelo de avaliação deve levar em conta as características gerais do governo, do programa apresentado aos eleitores, dos valores que orientam os políticos e gestores, e das relações estabelecidas interna e externamente.

No Brasil, as políticas públicas ganharam destaque no Brasil a partir da promulgação da Constituição da República Federativa de 5 de outubro de 1988, no período de democratização após um longo período marcado pela ditadura militar, com o desafio de elevar o patamar civilizatório da sociedade brasileira (Bucci, 2013, p. 22). O período que se convencionou chamar de “ciclo de políticas públicas” despertou o interesse de acadêmicos e dos atores governamentais no país (Bonifácio; Silva; Rocha, 2018, p. 33).

Esse período de democratização foi acompanhado pela onda neoliberal que atingiu a América Latina e o Brasil. Segundo Bonifácio, Silva e Rocha, (2018, p. 34), o aumento significativo no *status* da avaliação de políticas públicas foi impulsionado pelo relativo sucesso dessa abordagem, que influenciou a transformação da gestão pública em direção a um viés gerencialista e orientou as ações de organismos transnacionais para o financiamento de projetos de intervenção social que enfatizassem tanto a focalização do público-alvo quanto a análise econômica de seus resultados.

De fato, Dagnino (2004, p. 401-402) cunhou a expressão “confluência perversa” para designar a convergência na América Latina entre um projeto participativo construído em torno da extensão e aprofundamento da democracia e o projeto neoliberal diante de uma reconfiguração do Estado com redução responsabilidades sociais. Daí a perversidade: ainda que em direções opostas e até antagônicas, ambos projetos precisam de uma sociedade civil ativa e proativa. Assim, embora a participação cidadã tenha se difundido na região, acabou sendo apropriada pelo Estado como parte de uma estratégia para implementar ajustes neoliberais.

> Um ingrediente particularmente importante para essa confluência perversa é precisamente a noção de cidadania, agora definida novamente por meio de uma série de deslocamentos discursivos a fim de torná-la adequada para um novo uso por forças neoliberais. Essa nova definição, como se mencionou previamente, é parte de uma luta entre os distintos projetos políticos, e constitui um testemunho do poder simbólico da noção de cidadania e da capacidade de mobilização que foi demonstrada na organização de setores subalternos em torno de projetos de democratização. A necessidade de neutralizar essas características assumidas pela cidadania, buscando simultaneamente reter seu poder simbólico, fizeram de sua apropriação um imperativo para as forças neoliberais. (Dagnino, 2004, p. 402 – tradução livre da autora)

No Chile, a política de modernização da gestão pública adotada por governos pertencentes à mesma coalizão política[13], introduziu mudanças significativas na forma de gerir o Estado. Embora não tenha surgido de demandas explícitas da sociedade, seus resultados afetaram a efetividade do aparato administrativo do Estado e a satisfação da sociedade com as intervenções estatais. Segundo Barzelay, Gaetani, Cortázar e Cejudo (2003, p. 39), as políticas de gestão pública englobam regras e rotinas institucionais que impactam não apenas pessoas, organizações e procedimentos, mas também o planejamento, execução, auditoria e revisão do gasto público, influenciando assim outros setores de atividade do governo e outras reformas empreendidas. Portanto, compreender a origem dessa política auxilia na compreensão do funcionamento do governo e de outras políticas públicas, assim como de reformas em outros setores estatais.

Dávila e Soutullo (2011, p. 15-16) destacam que para a América Latina em geral e o Chile em particular surge a questão sobre o mecanismo através do qual o

---

[13] "O Chile, desde 11 de março de 1990, teve quatro governos de coalizão formados pelos partidos da Concertación por la Democracia, integrada pelos partidos Demócrata Cristiano (PDC), de centro, o pequeno Radical Social Demócrata (PRSD), e o Socialista (PS) e Por la Democracia (PPD), ambos de esquerda. Os dois primeiros presidentes foram do PDC, Patricio Aylwin (1990-2004) e Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000), e os outros foram da esquerda, Ricardo Lagos, PS-PPD (2000-2006) - o primeiro presidente proveniente dessa corrente depois de Salvador Allende (PS), do governo da Unidad Popular (1970-1973), derrubado pelo golpe de estado -, e Michelle Bachelet, socialista (2006-2010). Embora os partidos da Concertación tenham ganhado todas as eleições parlamentares desde 1989, obtendo a maioria das cadeiras na Câmara Baixa, não obtiveram maioria no Senado devido aos nove senadores designados pelo regime anterior, que se somavam aos 38 eleitos. Foram, portanto, governos divididos2. Os presidentes foram capazes de chegar a acordos e compartilhar o poder, sem cair no imobilismo pressagiado por Lijphart nem em graves conflitos com o Congresso previstos pelos críticos dos governos de coalizão no presidencialismo.
O presidencialismo de coalizão manteve-se até 2010, quando houve alternância de poder devido à derrota da Concertación nas eleições desse ano, pois o presidente Sebastián Piñera (RN), o primeiro mandatário de centro-direita eleito desde 1958, é acompanhado no exercício do Poder Executivo pela UDI, outro partido de centro-direita." (Huneeus, 2012, p. 878)
Após houve alternância dos governos de Sebastián Piñera (RN) – que governou de 11/03/2010 a 11/03/2014 e de 11/03/2018 a 11/03/2022 –, Michelle Bachelet (PS) – que governou novamente de 11/03/2014 a 11/03/2018. Em 11/03/2022 Gabriel Boric (CS, Convergência Social) assumiu o cargo de Presidente da República do Chile.

enfoque de políticas públicas se expande ou se difunde, se é um efeito da modernização, quem e como difunde esse conhecimento e quem são os agentes modernizadores (por exemplo, organismos internacionais e elites associadas a eles). Relacionado a isso, outra novidade em relação à utilização do enfoque de políticas públicas é que ele foi adotado por organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Eles têm fornecido várias receitas de políticas relacionadas à implementação e consolidação na região do modelo de livre mercado através do desenho e avaliação de políticas públicas específicas (por exemplo, educação, pensões, entre outras). Recentemente, organismos como o BID têm valorizado os fatores políticos como fundamentais para explicar a variação dos resultados das políticas públicas na América Latina. Assim, é possível verificar como esse enfoque, com mais ou menos força, se tornou uma perspectiva que permite discutir globalmente sobre as ações do Estado, como crises econômicas, déficits fiscais, reformas na saúde, educação, entre outros, mas todos sob um mesmo paradigma econômico.

Ainda de acordo com esses autores, o uso do conceito de políticas públicas no Chile começou a se popularizar nos anos 1990, mas apenas recentemente o termo se tornou amplamente difundido no discurso público. Parte da discussão tem se concentrado no papel dos tecnocratas ou especialistas na elaboração e avaliação de políticas públicas, especialmente no âmbito macroeconômico. A tecnocracia é vista como um fenômeno político, ocupando espaços de decisão tradicionalmente ocupados por políticos e sendo vista como oposta à democracia devido à natureza não eleita desses atores. A relação entre políticos e tecnocratas é um tema de longa data, complexificando a governança estatal chilena. No Chile, os economistas têm um papel proeminente na tecnocracia, influenciando políticas públicas e ocupando cargos de destaque com base em sua expertise técnica (Dávila; Soutullo, 2011, p. 16-18).

> (...) no caso chileno, é esperado que o valor atribuído ao conhecimento especializado em economia tenha um correlato com o valor atribuído a ele na formação de especialistas em políticas públicas. Ou seja, deveria haver uma certa coerência entre o valor dado ao conhecimento especializado em economia pelas elites governamentais e políticas em geral e a concentração de estudos de políticas públicas em áreas vinculadas às escolas de economia.
> Um bom exemplo disso seria o caso da Corporação de Estudos para a América Latina (CIEPLAN), que teve uma influência determinante na formação de equipes e políticas públicas no primeiro governo da Concertação (1990-1994) e que atualmente concentra importantes economistas e tecnocratas desta coalizão governamental que ocupou o poder no Chile por vinte anos.

> Fica para mais tarde a pergunta de quão massificado está esse enfoque no Estado chileno. (Dávila; Soutullo, 2011, p. 19)

Huneeus (2001, p. 316-318) realiza a análise das políticas públicas em relação à democracia e à governança no Chile, destacando a importância da transparência e da prestação de contas na formulação e implementação de políticas públicas eficazes. O autor fundamenta sua avaliação no fato de o regime de Pinochet não ter uma experiência antidemocrática que falhou em sua gestão econômica, como aconteceu em outras ditaduras na América Latina. Pelo contrário, foi uma ditadura modernizante que teve um bom desempenho econômico, embora tenha sido alcançado em um contexto de extrema falta de liberdade e violência. Os empresários chilenos estavam identificados com o regime autoritário não apenas pelo conteúdo de suas reformas, mas também pelo que foi considerada por eles uma experiência traumática do governo de Salvador Allende. Mesmo após a transição para a democracia, muitos empresários continuaram a apoiar abertamente Pinochet. Isso se refletiu em uma estreita cooperação entre os empresários e o governo militar, com muitos empresários ocupando altos cargos no regime. Essa identificação política dos empresários com o regime autoritário teve importantes consequências no sistema político chileno, dificultando a consolidação da democracia e o aperfeiçoamento do sistema econômico.

Assim, "[a] importância de analisar o papel político dos empresários não vem apenas de suas causas internas, ou seja, do novo caráter do sistema econômico, que os transformou em seus principais atores" (Huneeus, 2001, p. 318). Isso inclui o contexto institucional que lhes proporciona maiores recursos devido ao enfraquecimento da autoridade do Estado por privatizações e pela crise do estado de bem-estar social, bem como as mudanças nos valores e atitudes dos cidadãos devido à revolução da informação e das telecomunicações. De igual sorte, se reflete na baixa confiança nas instituições e na prevalência de interesses particularistas e individualistas, resultando no enfraquecimento das organizações e instituições, com uma queda na filiação aos partidos, sindicatos, igrejas e associações voluntárias. As grandes empresas agora têm mais capacidade de influenciar o processo político e consequentemente a formulação de políticas públicas (Huneeus, 2001, p. 318).

Nesse sentido, Minte, Ramm e Gideon (2021, p. 364-365) enfatizam a importância da equidade e da justiça social na formulação de políticas públicas no Chile, destacando a necessidade de políticas que reduzam as desigualdades

socioeconômicas e promovam a inclusão social. Para as autoras o caso do Chile é ilustrativo, mostrando as contradições de uma sociedade que, por um lado, apresenta um profundo liberalismo de mercado junto com um marcado conservadorismo social. “O caso chileno ilustra a distância entre uma narrativa própria de uma sociedade que aspira a ser mais justa e igualitária, com uma institucionalidade que permita ou lidere essa mudança” (Minte; Ramm; Gideon, 2021, p. 365). Além disso, a síntese neoliberal-conservadora do caso chileno, que se baseia em um Estado subsidiário e na fraqueza e limitações de políticas públicas universais, significa uma sobrecarga para as famílias (Minte; Ramm; Gideon, 2021, p. 367).

Para Rengifo (2016, p. 60) “[n]o Chile, a família tem estado tão imbricada na política pública desde a formação do Estado nacional que dificilmente as transformações experimentadas por este poderiam ser compreendidas sem considerá-la”. Segundo a análise, a família é fundamental na agenda do Estado de bem-estar como uma unidade social básica para a implementação das políticas públicas. No entanto, estudos sobre os estados de bem-estar têm relegado a família a uma posição secundária, não a considerando como um objeto relevante de análise. A família é muitas vezes vista como receptor da política social ou como vítima da desigualdade socioeconômica, sem considerar sua importância na configuração política do bem-estar (Rengifo, 2016, p. 57).

Especificamente quanto à política de juventude, León (2003, p. 84) elenca alguns elementos centrais a serem considerados para avançar na construção de uma política pública de juventude: ter como ponto de partida a noção precisa do sujeito social destinatário; especificar o marco ético-político em que se insere; indicar os objetivos principais a serem cumpridos – a longo, médico e curto prazos; identificar opções prioritárias dentro do conjunto social dos destinatários; determinar mecanismos e procedimentos de participação dos sujeitos e/ou atores destinatários da política; atentar para o desenvolvimento institucional político, jurídico, financeiro, organizacional e de recursos humanos adequado às demandas decorrentes da política; engendrar alinhamentos base de um plano de ação que funcione nos Âmbitos contemplados.

Finalmente, ressalta-se o entendimento de Nirenberg, Braweman e Ruiz (2005, p. 24) no sentido de que o processo pelo qual os problemas são politizados, discutidos socialmente ou colocados na agenda pública reflete os valores que uma sociedade prioriza, dá conta de sua história sociopolítica e depende principalmente do

funcionamento de um complexo campo de forças no qual os grupos, movimentos, partidos, organizações e indivíduos priorizam ou escolhem certas questões de acordo com suas posições na sociedade. Assim, é possível considerar as políticas públicas como um conjunto de ações e omissões que evidenciam uma forma particular de intervenção do Estado em uma questão que envolve interesses de vários atores da sociedade civil. A partir dessa perspectiva, o Estado é o ator que mais intervém no campo de forças onde decide os temas e os métodos de resolução, ou as políticas públicas. Portanto, o processo de formulação de políticas é considerado uma construção social na qual intervêm vários atores, cada um com sua própria esfera ou setor (Nirenberg; Braweman; Ruiz, 2005, p. 24).

> Enquanto a política social, em seu aspecto mais amplo pode ser pensada como um conjunto de ações públicas e/ou privadas relacionadas com a distribuição de recursos de todo tipo em uma sociedade particular, cuja finalidade é a provisão do bem-estar individual e coletivo. A determinação dos beneficiários principais e a modalidade de financiamento constituem aspectos centrais da forma de concebê-la. É possível afirmar que as políticas públicas assim delineadas têm sempre, em maior ou menor medida, conteúdos sociais. (Nirenberg; Braweman; Ruiz, 2005, p. 25 – tradução livre da autora)

Em relação à educação superior, o Chile introduziu um sistema mais privatizado, enquanto o Brasil mantém um sistema público de ensino superior gratuito, apesar da mercadorização crescente. A democracia brasileira enfrenta desafios de consolidação institucional e ampliação da cidadania, enquanto o Chile, apesar de avanços em áreas como educação e acesso a bens, enfrenta desafios como individualismo, desconfiança e desigualdade. O estudo das políticas públicas de acesso ao ensino superior é crucial em ambos os países, refletindo suas histórias e abordagens políticas.

4.2 Análise das abordagens adotadas pelo Brasil e pelo Chile para promover o acesso ao ensino superior no período entre 2005 e 2021

No Brasil, para cumprir o artigo 214 da CRFB, a Lei no. 13.005, de 21 de junho de 2014, criou o Plano Nacional de Educação (PNE) com duração de dez anos. Nesse plano duas metas são relacionadas à educação superior: a décima segunda e a décima terceira. A meta 12 do PNE é garantir a manutenção da qualidade da oferta e a expansão, elevando a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% para a população de 18 a 24 anos. Além disso, é necessário

reservar pelo menos 40% das novas matrículas para o segmento público. Para alcançar esse objetivo, a estratégia inclui a expansão das políticas de assistência e inclusão estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), instituído pela Lei nº. 10.260, de 12 de julho de 2001:

> [...]12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;
> 12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador;
> (...)12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. (Brasil, 2014)

O FIES é um programa contábil destinado a fornecer financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores que não são gratuitos e têm avaliações positivas. A Lei no 8.436, de 25 de junho de 1992, instituiu o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), que foi substituído pela MP no 1.827, de 25 de maio de 1999. Inicialmente houve a fixação de um teto inicial de R$ 400 milhões (quatrocentos milhões de reais) em títulos da dívida pública, sendo os aportes da Lei Orçamentária Anual e os recursos dos concursos lotéricos da Caixa Econômica Federal as fontes. As instituições de ensino superior privado poderiam, por sua vez, utilizar esses títulos para o pagamento de tributos devidos ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Posteriormente, ocorreram reedições através das MPs nº. 1.865 de 26 de agosto de 1999, nº. 1.972 de 10 de dezembro de 1999 e nº. 2.094-28 de 13 de junho de 2001, convertida na Lei nº. 10.260, de 12 de julho de 2001, a qual substitui todas as MPs anteriores.

Considerando que a primeira Medida Provisória previa a criação do FIES como um fundo contábil, com a emissão de Certificados Financeiros do Tesouro Nacional (CFTN), também conhecidos como títulos públicos ou dívida, para a

remuneração das mantenedoras das IES credenciadas, é evidente que o FIES estabeleceu e manteve a expansão da dívida pública como um instrumento exclusivo do poder executivo por mais de dois anos. Com mais de 154 mil beneficiários atendidos pelo FIES após dois anos, o Congresso Nacional não poderia deixar de aprovar a Lei nº. 10.260/2001 sem causar problemas eleitorais posteriores (Gerhardt, 2021, p. 123).

Assim, o FIES passou a permitir que as instituições de ensino superior devidamente cadastradas para esse fim pelo MEC financiassem até setenta por cento dos encargos educacionais dos alunos, em contraprestação aos cursos de graduação em que estivessem regularmente matriculados, tendo como fontes de receita: as dotações orçamentárias consignadas àquele Ministério, 30% da renda líquida dos concursos de prognósticos administrados pela CEF, bem como a totalidade dos recursos de premiação não procurados pelos contemplados dentro do prazo de prescrição, encargos e sanções contratualmente cobrados nos financiamentos concedidos ao amparo da referida lei, taxas e emolumentos cobrados dos participantes dos processos de seleção para o financiamento, encargos e sanções contratualmente cobrados nos financiamentos concedidos no âmbito do Programa de Crédito Educativo, rendimento de aplicações financeiras sobre suas disponibilidades, e, receitas patrimoniais, além de outras receitas (Brasil, 2001). Em 12 de março de 2004, a Lei nº 10.846 reformulou o artigo 2º da Lei nº 10.260, permitindo que os débitos do FIES fossem renegociados entre os estudantes e os credores do FIES, que eram o Centro de Estudos e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2004). Em 8 de julho do mesmo ano, a Portaria Interministerial no 177 estabeleceu novas obrigações para as partes envolvidas e para o processo de contratação do FIES. Além disso, os Certificados Financeiros do Tesouro Nacional (CFTN) foram emitidos. Esses certificados devem ser entregues às IES e usados para pagar tributos e contribuições ao INSS (Brasil, 2004b).

De acordo com Gerhardt (2021, p. 123-124), essa norma teve o objetivo claro de ampliar a base de beneficiários do FIES, sendo que essa intenção ficou mais evidente a partir de 2007, quando foram operadas diversas modificações na legislação referente ao programa, as quais refletiram políticas diversas sob os aspectos de abrangência de públicos, com relação ao grau de formação e à renda das famílias, bem como de incentivo à abertura de novas vagas de FIES pelas IES (Gerhardt, 2021, p. 123-124). A Lei nº. 11.552, de 19 de novembro de 2007, determinou no art. 4º uma

expansão significativa ao FIES, ao ampliar concessão de 70% para 100% dos encargos educacionais cobrados dos estudantes por parte das IES, em contraprestação aos cursos de graduação, de mestrado e de doutorado em que estejam regularmente matriculados (Brasil, 2007).

A chamada Reforma Universitária proposta pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, centrada no Programa Universidade Para Todos (Prouni), visava democratizar a educação superior no Brasil. No entanto, o Prouni passou por várias alterações desde sua proposta inicial até a versão final da Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, as quais resultaram em uma redução dos benefícios e da amplitude do programa, que também incentivou a expansão das IES privadas. Além do Prouni, referida reforma incluiu medidas como a ampliação das universidades federais e a instituição de cotas para alunos da rede pública, com subcotas para negros e indígenas em IES federais (Catani; Hey; Gilioli, 2006, p. 126-127). De acordo com Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 127-129), o Prouni, no entanto, focou mais no acesso do que na permanência do estudante na universidade, sendo orientado pela concepção de assistência social e oferecendo benefícios, não direitos, aos bolsistas; ademais, a qualidade dos cursos superiores oferecidos pelas IES privadas e filantrópicas foi questionada, muitos deles voltados para as demandas imediatas do mercado. A engenharia administrativa do Prouni visava promover o acesso à educação superior com baixo custo para o governo, atendendo à meta do PNE de aumentar a proporção de jovens matriculados em curso superior, no entanto, essa abordagem era criticada por encobrir a pressão das associações representativas do setor privado e por se basear em políticas fiscais restritivas, evitando investimentos maciços nas universidades públicas (Catani; Hey; Gilioli, 2006, p. 128-129).

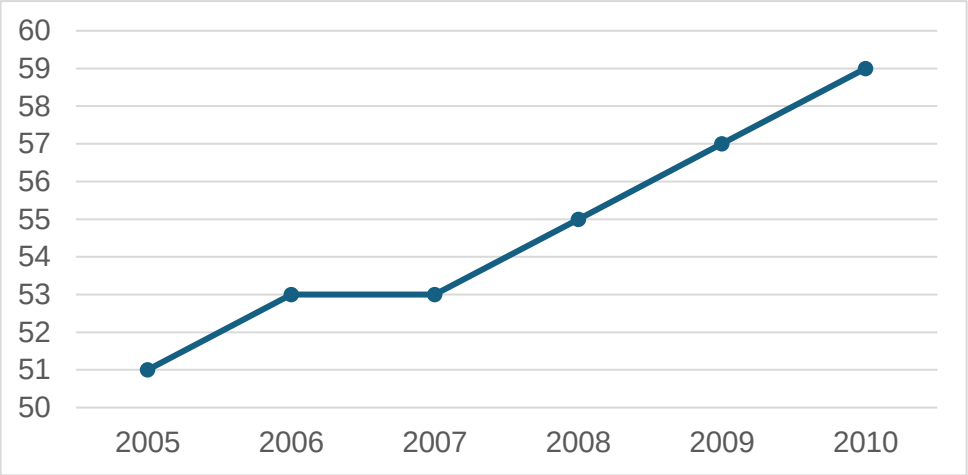
> Para atender à crescente demanda por ensino superior, em 2003, o MEC iniciou o processo de Reforma da Educação Superior, com a intenção de popularizar o acesso ao ensino superior, refinanciar a universidade pública e transformá-la em referência para toda a educação superior, além de estabelecer novo equilíbrio entre os sistemas público e privado e inserir a universidade no projeto de desenvolvimento nacional. Os programas FIES e PROUNI tem colaborado para a expansão da educação superior privada, enquanto as diretrizes do REUNI, que serão descritas na sessão seguinte, objetivam maior número de matriculados na rede federal de ensino superior (Maranhão; Fernandes; Pereira; Maranhão, 2018, p. 60).

Em 24 de abril de 2007, o Decreto nº. 6.096 instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o

objetivo de criar condições para ampliar o acesso e a permanência na educação superior de graduação, otimizando a estrutura física e os recursos humanos existentes nas universidades federais. A meta global do programa era, ao longo de cinco anos, aumentar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e a relação de alunos por professor para dezoito (Brasil, 2007).

Com relação ao REUNI, a expansão da Rede Federal de Educação Superior começou em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais, aumentando o número de municípios atendidos de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Nesse período, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi, ampliando as vagas e possibilitando a criação de novos cursos de graduação, conforme tabela:

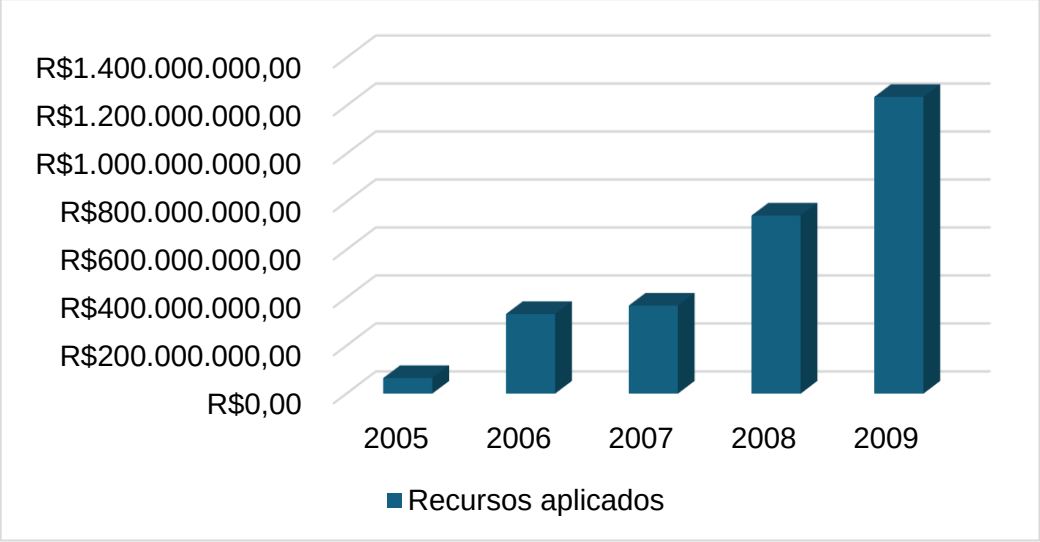
Tabela 7 - Universidades federais no Brasil



Fonte: Mapa da Expansão das Universidades e Institutos Federais disponível no site do REUNI, https://reuni.mec.gov.br/expansao. Acesso em 16 de maio de 2024.

De acordo com Maranhão, Fernandes, Pereira e Maranhão (2018, p. 62-70), as políticas públicas brasileiras de educação buscavam democratizar o acesso e garantir o desenvolvimento e a permanência de crianças, adolescentes, jovens e adultos, utilizando recursos progressivos para viabilizar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), bem como observam que o investimento público direto em educação, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), aumentou de 3,9% em 2000 para 5% em 2009. Houve aumento de 90% nos recursos financeiros disponibilizados entre os anos 2005 e 2009.

Tabela 8 - Recursos financeiros do programa Reuni disponibilizados pelo Ministério da Educação



Fonte: Maranhão; Fernandes; Pereira; Maranhão, 2018, p. 70.

O Prouni, por sua vez, foi instituído com bolsas integrais para estudantes de baixa renda de escolas públicas ou professores da rede pública. As IES privadas e filantrópicas que aderissem ao programa recebiam incentivos fiscais, o que foi visto como uma retomada de políticas de renúncia fiscal que beneficiavam mais o setor privado do que induziam políticas públicas democratizantes. As instituições que descumprissem as regras do Prouni poderiam ser multadas e até desvinculadas do programa.

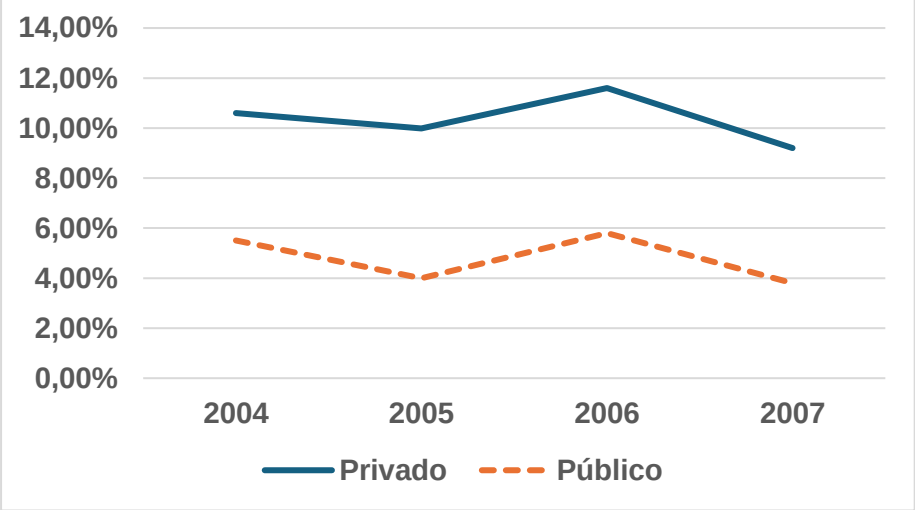
A expansão descontrolada do setor privado de ensino superior, observada em períodos anteriores resultou em um excesso de vagas disponíveis, superando o número de formandos no ensino médio. Esse cenário de incerteza foi agravado pela inadimplência e desistência dos estudantes, que enfrentavam dificuldades financeiras devido à queda nos rendimentos e ao alto desemprego. O FIES não vinha sendo suficiente para reverter essa tendência de esgotamento do setor privado. Nesse contexto, o PROUNI surgiu como uma iniciativa de justiça social, oferecendo bolsas de estudo para estudantes carentes, com critérios baseados na renda familiar e na origem escolar. O programa também priorizava a formação de professores e a inclusão de pessoas com deficiência, negros e indígenas. A alta demanda pelo PROUNI, evidenciada pelo número de inscrições e pela pressão de associações do setor privado, refletia a necessidade de acesso ao ensino superior e a sua legitimidade social. Durante sua tramitação no Congresso, o programa recebeu apoio efetivo de

representantes das instituições de ensino privadas, que veicularam publicamente seu suporte ao programa (Carvalho, 2006, p. 985-986).

De acordo com Carvalho (2006, p. 986), ao longo do processo de formulação da política pública do PROUNI, desde o Projeto de Lei até a Lei final e o decreto de regulamentação, foram observadas alterações que resultaram na flexibilização de requisitos e sanções, bem como na redução das exigências das instituições privadas. A redação final refletiu um compromisso político no qual o Ministério da Educação teve que ceder para acomodar interesses privados, embora estes atores não tenham sido completamente atendidos. No entanto, as instituições privadas foram afetadas pela ação estatal, tanto pelas regras de concessão de bolsas quanto pela isenção de tributos federais, o que gerou um interesse diversificado em participar do programa, uma vez que algumas instituições já estão isentas ou imunes a alguns desses tributos.

Esse cenário de expansão acelerada do ensino superior perdeu força na época, conforme:

Tabela 9 - Taxas de crescimento anual do ensino superior no Brasil (médias tri anuais)



Fonte: Schwartzman, 2010, p. 37.

Segundo o Costa e Ferreira (2017, p. 145), o valor de R$ 3.621.382.027,00 corresponde ao montante de isenção fiscal gerado pelo PROUNI, representando a ausência de arrecadação, pela União, das contribuições do IRPJ, CSSLL, COFINS, PIS/PASEP, durante os anos de 2006 a 2012. Nesse contexto, os impactos dessa renúncia fiscal, do ponto de vista financeiro, favorecem a expansão do setor privado e resultam na não captação dos tributos destinados ao Fundo Público Federal (FPF), responsável por financiar as atividades essenciais prestadas pelo Estado à sociedade.

Diante disso, a Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010, possibilitou que as instituições de ensino utilizassem débitos com o INSS como crédito para o FIES, além de permitir o abatimento do saldo devedor do FIES para profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família. Também foi autorizado o financiamento integral para estudantes de nível médio técnico, mestrado e doutorado com boas avaliações, ampliando o número de beneficiários. Adicionalmente, houve uma redução dos juros sobre o saldo devedor dos contratos já firmados, e foi determinado que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assumisse o papel de agente operador do FIES em até um ano, enquanto a Caixa Econômica Federal (CEF) continuaria desempenhando suas funções durante esse período (Brasil, 2010a). E nesse mesmo sentido, a Portaria Normativa nº. 1, de 22 de janeiro de 2010, aboliu o teto de financiamento por mantenedora e permitiu a recompra de CFTNs que superavam os débitos de contribuições ao INSS, bem como autorizando a contratação de FIES sem levar em consideração o limite de renda familiar (Brasil, 2010b). Por outro lado, a Portaria Normativa nº. 21, de 20 de outubro de 2010, estabeleceu diretrizes operacionais para a adesão das mantenedoras ao Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC). A Portaria Normativa também estabeleceu como as mantenedoras serão remuneradas se os contratos dos seus estudantes não forem cumpridos (Brasil, 2010c).

Com a aprovação da Lei 12.385, de 03 de março de 2011, a qual transferiu àquele a responsabilidade para determinar as garantias aos riscos de inadimplência nos contratos do FIES, as condições de amortização dos contratos e o pagamento às mantenedoras, o Poder Executivo passou a ter maior autonomia na gestão dos contratos do FIES, condições de oferta de vagas e recebimento pelas mantenedoras (Brasil, 2011a). Já a Lei nº. 12.513, de 6 de outubro de 2011, instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), autorizando que as mantenedoras de instituições de educação técnica façam adesão ao FIES para financiamento das mensalidades dos cursos de seus alunos, aumentando a expansão (Brasil, 2011b).

A Lei nº. 12.688, de 18 de julho de 2012, estabeleceu o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), permitindo a renegociação de dívidas tributárias das IES, convertendo até 90% dessas dívidas em bolsas de estudo, ao longo de 15 anos, e reduzindo o pagamento em

espécie a 10% do total devido, pago obrigatoriamente com CFTN advindos da oferta de FIES (Brasil, 2012).

A Lei 12.989, de 6 de junho de 2014, prorrogou o prazo para solicitação da moratória e do parcelamento estabelecidos pelo Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES) (Brasil, 2014). No mesmo ano, a Portaria nº 23, de 29 de dezembro, foi promulgada com o objetivo de reduzir o passivo relacionado ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e estabeleceu novas diretrizes para a recompra e repasse dos financiamentos firmados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) (Brasil, 2014b). Essas medidas indicaram uma mudança de curso no panorama do ensino superior brasileiro, principalmente devido aos impactos econômicos resultantes da participação das IES privadas no PROIES.

> (...) foi a ampliação das dificuldades de sustentabilidade, pois as instituições aumentaram seus custos ao ofertar novas turmas por conta do FIES e do ProUni, mas sem qualquer contrapartida de receita, uma vez que essa ficava retida para cobrir a renegociação das dívidas tributárias. É certo que a gestão financeira para as IES que aderiram ao PROIES se tornou um complicador ainda maior, mas, assim como as demais instituições, que, mesmo sem dívidas tributárias, ampliaram a oferta de vagas em seus cursos por conta da possibilidade de ingresso de novos estudantes pelo FIES, em especial, ocorrido entre 2014 e 2015, ampliaram igualmente suas bases de custos, sem uma contrapartida de receita (Gerhardt, 2021, p. 126).

Para Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 137), o governo poderia ter investido no setor público, que tem a capacidade de democratizar a educação superior, em vez de privilegiar as instituições privadas. No entanto, para cumprir a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de aumentar a população de 18 a 24 anos no ensino superior de 9% para 30% até 2010, o Ministério da Educação (MEC) optou por conceder benefícios em vez de promover direitos.

A Lei nº. 13.366, de 1º de dezembro de 2016, atribuiu às instituições de ensino responsabilidade parcial pela remuneração dos agentes operadores do FIES, ampliando os custos para as IES e criando a base legal para permitir o desconto em folha de pagamento e em conta corrente dos beneficiários de FIES após a conclusão do curso (Brasil, 2016). E em 2017, a Lei nº. 13.530, de 7 de dezembro, terceirizou tanto a cobrança dos contratos vincendos quanto a contratação de novos para as instituições financeiras privadas, mediante responsabilidade pelo risco, o que acabou tornando o programa pouco atrativo tanto para as IES quanto para os alunos. Ademais, limitou novos contratos à adesão das mantenedoras ao Fundo Garantidor e

seus custos, bem como alterou o teto de participação da União no Fundo Garantidor para R$ 3 bilhões (Brasil, 2017a). No mesmo ano, a MP nº. 785, de 6 de julho, condicionou à adesão da entidade mantenedora de instituição de ensino ao Fundo Garantidor do FIES a partir do primeiro semestre de 2018, e, também passou a permitir o desconto em folha destinado à amortização do financiamento após a conclusão do curso, desde que o trabalhador esteja empregado pelo regime celetista ou pelo regime estatutário (Brasil, 2017b).

A Portaria nº 209, de 7 de março de 2018, instituiu o denominado “Novo Fies”, prevendo duas modalidades, a FIES e a P-FIES:

> I - Modalidade FIES: a modalidade de financiamento estudantil prevista no art. 5º-C e seguintes da Lei nº 10.260, de 2001, que é concretizada por meio do Fies, tem a sua operação em relação aos estudantes e mantenedoras de instituição de educação superior sob a responsabilidade do agente operador do Fies poderá ser garantida pelo Fundo Garantidor do Fies - FG-Fies, e pode ser acessada por estudantes que tenham perfil de renda bruta familiar per capita de até 3 (três) salários mínimos; e
> II - Modalidade P-Fies: a modalidade de financiamento estudantil prevista nos arts. 15-D a 15-M da Lei nº 10.260, de 2001, que é concretizada por meio de fontes de financiamento distintas do Fies, entre elas o Fundo de Desenvolvimento do Centro-Oeste - FDCO, o Fundo de Desenvolvimento do Nordeste - FDNE, o Fundo de Desenvolvimento da Amazônia - FDA, o Fundo Constitucional de Financiamento do Norte - FNO, o Fundo Constitucional do Nordeste - FNE, o Fundo Constitucional do Centro-Oeste - FCO e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES, tem a sua operação em relação aos estudantes e às mantenedoras de instituição de educação superior sob a responsabilidade de agentes financeiros operadores de crédito, não poderá ser garantida pelo FG-Fies e pode ser acessada por estudantes que tenham perfil de renda bruta familiar per capita de 3 (três) salários mínimos até 5 (cinco) salários mínimos. (Brasil, 2018a)

O P-FIES possui garantia do FG-Fies e do FGEDUC, podendo ser oferecidos como garantia até 10% do saldo de sua conta vinculada ao FGTS ou até 100% do valor da multa paga pelo empregador. No mesmo ano, a Lei nº. 13.756, de 12 de dezembro, a partir da criação do Fundo Nacional de Segurança Pública (FNSP) com os recursos advindos da arrecadação das loterias, a excluiu como fonte de recursos para o financiamento estudantil e redistribuiu para outros setores (Brasil, 2018b).

Segundo Dourado (2010, p. 679-680), o processo educativo no Brasil é influenciado pelo contexto sociopolítico e cultural mais amplo, pelas condições sociais da sociedade, e pelos processos de regulamentação e regulação que envolvem a institucionalização do direito social à educação. Esses aspectos afetam as dinâmicas organizacionais e as políticas de acesso, que estão intrinsicamente ligadas aos marcos estruturais da sociedade brasileira. Dessa forma, a desigualdade social presente na sociedade brasileira, caracterizada por um modelo societário desigual e

combinado, reflete uma tradição histórica marcada pelo *ethos* patrimonial, que ainda não foi completamente superado. Nesse contexto, consolidaram-se os programas de expansão da Educação Superior: Fies, Prouni e Reuni; eles permitiram mudanças significativas na estrutura de oferta da educação superior no Brasil, além de influenciar a quantidade e os padrões socioeconômicos dos estudantes nessas instituições.

O FIES foi responsável pelo maior percentual de matrículas privadas de graduação no Brasil, totalizando 79,2% em 2018 (INEP, 2018, p. 38) e 68,9% em 2019 (INEP, 2019, p. 39). Analisando o atingimento da meta 12, estudo publicado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior em julho de 2019 concluiu que havia necessidade de elevação da taxa bruta em um percentual 0,4% superior ao verificado nos últimos anos, bem como, com relação ao atingimento da taxa líquida, o crescimento precisa ser mais do que o dobro da média verificada entre 2010 e 2017. Até 2014, havia uma tendência constante de redução da participação do setor público, chegando a 17% em 2014, entretanto, a partir de 2015 houve um leve crescimento, mantido nos anos seguintes (ABMES, 2019). O FIES, por sua vez, foi percebido como uma ferramenta crucial para a expansão das políticas de inclusão e assistência estudantil. Entretanto, as mudanças legislativas implementadas indicam uma tendência à mercantilização do setor e à diminuição das fronteiras entre os setores público e privado no que diz respeito à obtenção de recursos (Custódio; Braga, 2023, p. 7).

A Lei nº. 14.024, de 09 de julho de 2020, determinou a suspensão temporária das obrigações financeiras dos estudantes beneficiários do FIES durante o período de vigência do estado de calamidade pública decorrente da pandemia de Covid-19 reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020). E a Portaria nº. 594, de 4 de novembro de 2021, prorrogou do prazo para realização dos aditamentos de renovação, dilatação e transferência dos contratos de financiamento concedidos pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) até o 2º semestre de 2017, simplificados e não simplificados, referente aos 1º e 2º semestres de 2021 (Brasil, 2021).

De acordo com Falabella (2015, p. 700-701), não há uma fórmula única no mercado escolar. No caso chileno as abordagens refletem diferentes contextos políticos, desde um regime ditatorial até governos democráticos de centro-esquerda e de direita. Os discursos e estratégias políticas nesse contexto têm evoluído, passando de um modelo de "mercado selvagem" com tendências autoritárias e conservadoras

em direção a um modelo mais performativo, no qual o Estado assume um papel mais vigilante, alinhado aos princípios da Nova Gestão Pública (NGP). Essa forma de governança implica na criação de um mercado escolar que facilita a entrada de provedores privados, fragmenta a prestação de serviços públicos ao descentralizar a gestão e promove a competição por meio da escolha dos pais e do financiamento baseado na demanda. O Estado deixa de atuar como provedor centralizado e passa a desempenhar um papel subsidiário, coordenando o sistema por meio da definição de currículos e padrões nacionais, da avaliação e classificação do desempenho das instituições, e da aplicação de consequências como prêmios, sanções e condições vinculadas a esses resultados avaliativos.

Esse papel de coordenação do sistema por meio da definição de currículos e padrões nacionais, da avaliação e classificação do desempenho das instituições, inclusive se assemelha às atribuições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) no Brasil; se trata de um sistema criado pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, o qual abrange um mecanismo de avaliação criado pelo Ministério da Educação do Brasil para acompanhar o desenvolvimento de todas as instituições que ofertam educação de nível superior. É composto por três partes principais: avaliação da instituição, dos cursos e do desempenho dos alunos. Avalia todos os elementos que se relacionam com esses três eixos, principalmente ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e instalações. A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) organiza e supervisa as avaliações. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é responsável por executá-las. O Índice Geral de Cursos (IGC) é um de seus principais indicadores (*Brasil, 2004b).

No Chile, foi criado pela Ley General de Educación (LGE), nº 20.370, publicada em 12 de setembro de 2009, o Conselho Nacional de Educação, chamado de "o Conselho", como órgão autônomo, com personalidade jurídica e patrimônio próprio, que se relaciona com o Presidente da República por meio do Ministério da Educação. De acordo com o art. 87, o Conselho terá diversas atribuições relacionadas à educação superior, incluindo a administração do sistema de licenciamento de novas instituições de ensino superior, a avaliação dos projetos institucionais dessas instituições, a verificação do desenvolvimento desses projetos, o estabelecimento de sistemas de exame seletivo para disciplinas ou cursos, a solicitação fundamentada de

revogação do reconhecimento oficial de instituições em processo de licenciamento, a administração do processo de revogação do reconhecimento oficial, o apoio ao Ministério da Educação em processos de fechamento de instituições autônomas de ensino superior, o funcionamento como instância de apelação em relação a decisões da Comissão Nacional de Acreditação, a informação ao Ministério da Educação sobre o fechamento de instituições autônomas, entre outras atribuições determinadas por lei (Chile, 2009).

Conforme a LGE, o Estado chileno reconhecerá oficialmente as seguintes instituições de ensino superior: (a) universidades; (b) institutos profissionais; (c) centros de formação técnica; e (d) Academia Nacional de Estudos Políticos e Estratégicos; Academias de Guerra e Politécnicas; Escolas de Armas e Especialidades das Forças Armadas; Escola Técnica Aeronáutica da Direção Geral de Aeronáutica Civil; Academia de Ciências Policiais da Carabineros de Chile; Escolas Matrizes de Oficiais das Forças Armadas; Escola de Carabineros, Escola de Formação de Carabineros e Escola de Suboficiais de Carabineros de Chile; Escola de Gendarmería de Chile; e Escola de Investigaciones Policiais, Centro de Capacitação Profissional da Polícia de Investigações de Chile e Instituto Superior da Polícia de Investigações de Chile.

Kremerman, Páez e Sáez (2023, p. 16) apresentam um panorama do sistema de educação superior chileno e explicam que apesar de, desde o ano de 2016, o país ter começado a implementar uma política de financiamento gradual para estabelecer a gratuidade, ainda se discute seu alcance e seu poder transformador, uma vez que não se passou diretamente de bolsas, créditos e mensalidades para contribuições basais para as instituições públicas que permitam desmercantilizar e superar a definição particular e autoritária da educação como bem de consumo. No início dos anos 70, o Chile tinha apenas 8 universidades regionais com educação profissional e técnica, sendo 80% do financiamento proveniente do Estado. Não havia custos diretos para os alunos, que pagavam apenas taxas de manutenção de acordo com sua capacidade financeira, conhecidas como "Taxas de Solidariedade". Em 1973, a cobertura atingiu 140.000 estudantes. Com o início da ditadura cívico-militar, houve intervenção nas universidades e surgimento de instituições privadas em todos os níveis. Após 17 anos, em 1990, a matrícula total cresceu apenas um pouco mais de 100.000 estudantes. O Estado reduziu seu apoio às instituições, substituindo o sistema antigo de financiamento por um novo com três pilares: Aporte Fiscal Direto

para universidades do Conselho de Retores, Aporte Fiscal Indireto para instituições que aceitam alunos com melhor desempenho em exames de admissão, e Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico para financiar projetos individuais de professores. Além disso, cada aluno deve pagar sua mensalidade, e os de baixa renda em universidades do Conselho de Retores podem optar por um Crédito Fiscal Universitário, introduzido em 1987 e administrado por cada universidade, marcando o início da política de subsídio à demanda como pilar central do financiamento do Ensino Superior.

Durante o período de 1990 a 2005, os governos da Concertação implementaram uma série de alterações no sistema de educação superior, embora tenham mantido a filosofia e o modelo herdados da ditadura militar. Essas mudanças incluíram a adição do Fundo de Desenvolvimento Institucional, do Fundo Competitivo para o Melhoramento da Qualidade e Desempenho da Educação Superior (MECESUP) e outros programas do CONICYT ao financiamento das instituições, que já contava com o Aporte Fiscal Direto (AFD), Aporte Fiscal Indireto (AFI) e Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FONDECYT). Essas modificações também se refletiram na composição do orçamento da Educação Superior, que passou por mudanças significativas nesse período. Desde 2006, o Estado chileno se tornou o garantidor de créditos bancários para estudantes de instituições credenciadas, acelerando a privatização e a mercantilização do sistema educacional. A justificativa para essa mudança foi a falta de recursos públicos e a necessidade de ampliar o acesso à educação superior (Kremerman; Páez; Sáez, 2023, p. 16-17).

> Em 1990, o Aporte Fiscal Direto (AFD) representava 56,2% do total, as ajudas estudantis (bolsas e créditos) 25,6%, e o Aporte Fiscal Indireto (AFI) 18,2%. Em 2005, após 15 anos de governos pós-ditatoriais, a Educação Superior chilena estava organizada da seguinte forma: 25 universidades do Conselho de Retores (16 delas públicas), 36 universidades privadas, 47 institutos profissionais e 111 centros de formação técnica. A matrícula total chegava a 663.679 estudantes, dos quais apenas 25,8% eram de instituições públicas, que recebiam em média um magro 20% de financiamento do Estado através do AFD e AFI, além de alguns fundos institucionais. Em relação ao orçamento da Educação Superior, o subsídio à demanda (bolsas e créditos) agora representa 34,1% do gasto total (Kremerman; Páez; Sáez, 2023, p. 17 – tradução livre da autora).

Entre os anos 2006 e 2022, foram aprovados 4.021.122 Créditos com Aval do Estado para estudantes novos e para aqueles que renovam ano a ano à medida que avançam em suas carreiras. Ao longo do período, os bancos concederam créditos no

valor de quase $9 bilhões (nove milhões de dólares) e esses recursos foram transferidos para as diversas instituições de educação superior. O Fisco comprou 2.047.980 créditos dos bancos, equivalentes a $5,24 bilhões, o que representa 58,4% do total; sendo que esses créditos comprados pelo Fisco, no entanto, foram adquiridos por um valor final de $6,55 bilhões (seis bilhões e cinquenta e cinco milhões de dólares), ou seja, foi pago um sobrepreço ou recarga aos bancos de mais de $1,3 bilhões (um bilhão e três milhões de dólares). Esse sobrepreço equivale a 24,9%. Apenas três bancos se adjudicaram mais de 85% dos créditos: Scotiabank, Estado e Itaú. Em relação aos percentuais de recompra, Banco Estado, Itaú, Internacional, Santander e Scotiabank, apresentam mais de 50% dos créditos concedidos que já foram adquiridos pelo Fisco e, quanto ao sobrepreço, destaca-se o BCI, que recebeu um considerável sobrepreço de 55,6% pelos créditos que o Fisco comprou dele (Kremerman; Páez; Sáez, 2023, p. 22).

O fluxo do CAE funciona de modo que os alunos matriculados em instituições acreditadas se candidatam através da Comissão INGRESA e, ao cumprir requisitos básicos, são aprovados para receber o crédito até o valor máximo equivalente à taxa de referência do curso. A Comissão INGRESA então licita o total dos créditos aprovados para os bancos, pois o Estado chileno supostamente não possui os recursos necessários. Os bancos vencedores da licitação são aqueles que oferecem a melhor proposta econômica, baseada em duas variáveis principais: o percentual de créditos que o Tesouro deve comprar dos bancos após serem concedidos às instituições de educação superior e o percentual de sobretaxa ou sobrepreço que o Tesouro deve pagar aos bancos por essas compras (Kremerman; Páez; Sáez, 2023, p. 24).

Além disso, a carga financeira do CAE resultou em um aumento sistemático da inadimplência a partir de 2015. Adotou-se o critério amplamente utilizado pela *Comissão Ingresa*, que define como "inadimplente" uma pessoa que deve um número igual ou superior a três parcelas. Ao final de 2021, 48% dos estudantes devedores em fase de pagamento estavam inadimplentes. Destaca-se que 35% desses devedores estavam em situação de garantia estatal já executada, enquanto os 13% restantes deviam um número igual ou superior a três parcelas sem que a garantia tenha sido aplicada. Observando a situação acadêmica dos devedores, verifica-se que a inadimplência atinge 40% entre aqueles que conseguiram se formar, enquanto entre os que não concluíram seus estudos, a taxa de inadimplência é de aproximadamente

77%. Em termos de trajetória, a inadimplência total do sistema apresentou uma tendência de queda no período de 2011-2015, explicada tanto pela maior incorporação ao ciclo de pagamento de pessoas que concluíram seus estudos, quanto pela introdução de subsídios e benefícios a partir da Lei nº 20.634 de 2012, que reduziu a taxa de juros para 2% e ofereceu a opção de contingência de parcelas com limite de 10% da renda mensal. No entanto, desde então, observou-se um aumento sistemático da inadimplência total do sistema, com um ritmo médio de 2,3% ao ano (MINEDUC, 2022, p. 24).

> Mas por que o Tesouro deve comprar os créditos dos bancos e adicionalmente pagar uma sobretaxa por eles? Tanto os criadores do CAE quanto os bancos afirmam que, para garantir a rentabilidade do negócio, o Estado deve subsidiar o sistema. E quantos créditos o Tesouro deve comprar anualmente e qual deve ser o percentual de sobretaxa? Originalmente, estabeleceu-se que deveria ser 25% e 6% respectivamente. Segundo os bancos e as autoridades que criaram o CAE, uma taxa real de 5,8% não era um negócio rentável para a banca (os bancos no Chile costumam obter uma rentabilidade sobre patrimônio superior a 15% e estruturam seus custos para manter essas taxas de lucro). Portanto, era necessário subsidiá-los para que entrassem no negócio, via compra de créditos e sobretaxa. Além disso, quando o governo de Piñera decidiu reduzir a taxa de juros enfrentada pelos alunos-consumidores-devedores para 2% real, o Tesouro teve que considerar mais recursos e uma nova rubrica orçamentária (Lei N° 20.634) para subsidiar a banca (Kremerman; Páez; Sáez, 2023, p. 24).

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 13.005/2014 estabelece metas ambiciosas para a expansão e qualidade da educação superior no Brasil, como aumentar a taxa bruta de matrículas para 50% e a taxa líquida para 33% entre os jovens de 18 a 24 anos, com uma reserva de pelo menos 40% das novas vagas para o segmento público. Para atingir esses objetivos, a estratégia do PNE inclui a ampliação de políticas de assistência e inclusão estudantil, notavelmente através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que foi substancialmente reformulado e expandido ao longo dos anos. A evolução do FIES, desde sua criação até as diversas modificações legais e regulamentares, reflete um esforço contínuo do governo em democratizar o acesso à educação superior, reduzir desigualdades étnico-raciais e apoiar o sucesso acadêmico de estudantes de baixa renda, afrodescendentes, indígenas, e aqueles com deficiência ou altas habilidades. No entanto, a implementação dessas políticas também enfrentou desafios, como a necessidade de sustentabilidade financeira das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e o equilíbrio entre investimentos públicos e incentivos fiscais. A análise histórica e crítica do Prouni e do FIES revela um cenário complexo, onde políticas de

democratização do ensino superior coexistem com a necessidade de adaptação às realidades econômicas e sociais do país.

Já no Chile, o sistema de educação superior chileno, delineado pela *Ley General de Educación* (LGE) nº 20.370 de 2009, reflete um complexo arranjo institucional e financeiro que continua a suscitar debates sobre sua eficácia e equidade. A criação do Conselho Nacional de Educação como órgão autônomo responsável por diversas atribuições na educação superior, incluindo a administração do licenciamento de novas instituições e a verificação de projetos institucionais, é um passo significativo na tentativa de regular e aprimorar a qualidade do ensino superior no país. No entanto, as transformações implementadas a partir de 1990, especialmente a política de financiamento baseada em subsídios à demanda, contribuíram para a crescente mercantilização do setor. As reformas pós-ditatoriais, embora tenham introduzido novos fundos e programas, mantiveram a filosofia neoliberal que dominou o período militar, resultando em um aumento substancial da matrícula em instituições privadas e uma diminuição do financiamento público para as universidades tradicionais. A introdução do CAE e a subsequente intervenção dos bancos no financiamento estudantil, com suas implicações de inadimplência e sobrepreço, revelam a complexidade e os desafios contínuos em equilibrar a expansão do acesso à educação superior com a sustentabilidade financeira e a justiça social.

4.3 Os impactos na oferta de vagas, taxas de matrícula, diversidade estudantil e inclusão das juventudes nas instituições de ensino superior no Brasil entre 2005 e 2021

No Brasil, havia uma previsão estratégica expressa quanto à ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil aos estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do FIES, com o intuito de reduzir as desigualdades étnico-raciais e aumentar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes oriundos da escola pública, afrodescendentes, indígenas e daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, para apoiar o sucesso acadêmico desses grupos (Brasil, 2014).

Para avaliar se os objetivos expressos na legislação brasileira quanto ao acesso ao ensino superior, bem como à diversidade estudantil e à inclusão das juventudes, foram examinados nesta parte do estudo os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação do Brasil – do período compreendido entre os anos 2005 e 2021. Além disso, foram levadas em consideração as publicações anuais “Números do Ensino Superior Particular no Brasil” da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), as quais visam a demonstrar as dimensões do ensino superior privado com base nos dados publicados na “Sinopse Estatística do Ensino Superior” do INEP.

Em 2005, de acordo com o Censo da Educação Superior, o Brasil contava com 2.165 IES, sendo 231 públicas (97 federais, 75 estaduais e 59 municipais) e 1.934 privadas (não havendo números específicos relativos a particulares e comunitárias/confessionais/filantrópicas no documento) (INEP, 2005). Segundo a ABMES (2005, p. 7), em 30/05/2005, haviam sido realizadas 4.453.156 matrículas, sendo 3.260.967 em IES privadas. Em 2006 havia 2.270 IES, sendo 248 públicas (105 federais, 83 estaduais e 60 municipais) e 2.022 privadas (1.583 particulares e 439 comunitárias/confessionais/filantrópicas); nesse ano foram realizadas 4.676.646 matrículas, sendo 1.209.304 em IES públicas (589.281 federais, 481.756 estaduais e 137.727 municipais) e 3.467.342 em IES privadas (1.924.166 particulares e 1.543.176 comunitárias/confessionais/filantrópicas) (INEP, 2006).

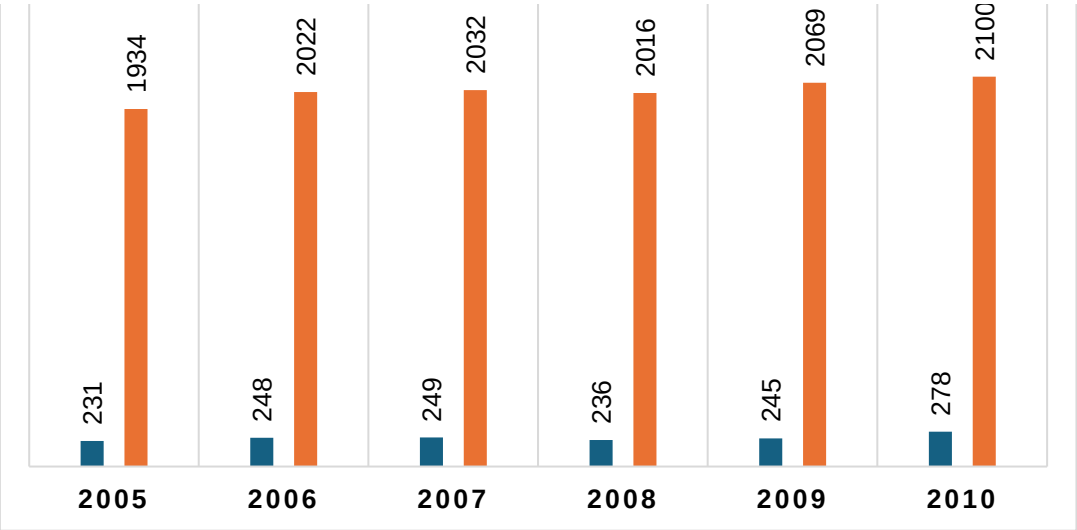
O Censo da Educação Superior de 2007 registrou a participação de 2.281 IES, representando um aumento de 11 instituições em relação a 2006. No entanto, o ritmo de crescimento do número de IES diminuiu, possivelmente devido à integração recorrente de instituições por fusão ou compra. Ainda assim, houve um aumento de 10 instituições na região Nordeste, seguido pelas regiões Centro-Oeste e Norte, com acréscimos de 6 e 5 instituições, respectivamente. A região Sudeste teve um aumento de duas instituições, enquanto a região Sul registrou uma diminuição de 12 instituições. É importante destacar que esse declínio no ritmo de crescimento das IES não afetou a oferta de vagas, número de ingressos, matrículas e concluintes, que continuaram a crescer (INEP, 2007, p. 6). O número total de matrículas na educação superior cresceu 4,4% em 2007. A maior parte das matrículas, cerca de 3,7 milhões (74,6%), ocorreu em instituições privadas, que registraram um aumento de 5% em relação ao ano anterior. As demais matrículas foram distribuídas entre as IES federais,

estaduais e municipais, correspondendo a 12,6%, 9,9% e 2,9% do total, respectivamente (INEP, 2007, p. 13-14).

Em 2008, houve um crescimento de 4,1% no número total de matrículas na educação superior. A maior parte dessas matrículas, aproximadamente 3,8 milhões (74,9%), estava em instituições privadas, que apresentaram um aumento de 4,6% em relação ao ano anterior. As demais matrículas estavam distribuídas entre as instituições federais, estaduais e municipais, correspondendo a 12,7%, 9,7% e 2,8% do total, respectivamente (INEP, 2008, p. 17). O censo registrou a participação de 2.252 instituições de IES no país nesse ano, uma redução de 29 instituições em relação a 2007, contudo, apesar dessa redução, não houve impacto na oferta de vagas, número de ingressos, matrículas e concluintes (INEP, 2008, p. 8). Já com relação ao censo de 2009, “participaram 2.314 IES, que registraram 5.954.021 matrículas em 28.671 cursos de graduação presencial e a distância” (INEP, 2009, p. 9), sendo que houve aumento de 13% dos cursos de graduação em relação ao ano anterior, bem como um crescimento significativo de cursos de educação a distância (EaD) de 30,4% - enquanto o aumento relativo aos cursos presenciais foi de 12,5%; em 2009 as matrículas nos cursos Ead chegaram a 14,1% do total de matrículas na graduação (INEP, 2009, p. 12).

A partir da tabela abaixo, é possível observar a evolução do número de IES por categoria administrativa, de maneira que o total de instituições passa de 2.165 em 2005, para 2.378 em 2010. Quanto à participação percentual das instituições por categoria administrativa, os números são relativamente constantes durante o período (INEP, 2010, p. 30-31).

Tabela 10 - Evolução do número de IES no brasil entre 2005 e 2010



Fonte: INEP, 2010, p. 30.

Quanto às características educacionais da população de 18 a 24 anos, entre 2001 e 2009, houve uma expansão significativa no atendimento à educação superior, com a taxa de escolarização bruta aumentando de 15,1% para 26,7% e a taxa de escolarização líquida passando de 8,9% para 14,4%. O PNE de 2001 tinha como meta oferecer educação superior para pelo menos 30% da população de 18 a 24 anos até o final da década. Em 2009, considerando o percentual da população dessa faixa etária que se formou e está fora da escola, esse provimento foi de 17,2%. Durante esse período, a escolaridade média dos jovens aumentou em 1,6 anos, alcançando uma média de 9,4 anos de estudo em 2009. Esses dados sugerem que, em média, os jovens nessa faixa etária passaram a frequentar o ensino médio, embora essa realidade ainda não tenha sido totalmente atingida nas regiões Norte e Nordeste (INEP, 2010, p. 35-36).

Durante o mesmo período, as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste mantiveram uma escolaridade média para a faixa etária de 18 a 24 anos superior à média nacional. A diferença entre o número médio de anos de estudo entre os jovens do Sudeste (melhor desempenho) e do Nordeste (pior desempenho) diminuiu de 2,5 para 1,6 anos. Apesar dos avanços, a desigualdade entre as áreas urbanas e rurais permaneceu significativa. Em 2009, os jovens urbanos tinham uma média de 9,8 anos de estudo, enquanto os jovens rurais tinham 7,5 anos, um número ainda inferior ao dos jovens urbanos em 2001, que era de 8,3 anos. Além disso, a elevação da

escolaridade média foi acompanhada por uma aproximação na escolaridade entre jovens negros e brancos. Em 2009, os jovens brancos tinham, em média, 10,2 anos de estudo, enquanto os jovens negros tinham 8,7 anos, 1,5 anos a menos. Ademais, em 2010 o Brasil contava com 6.379.299 matrículas em cursos de graduação, esse total representa mais que o dobro das matrículas de 2001 (que totalizaram 3.036.113) (INEP, 2010, p. 37-38).

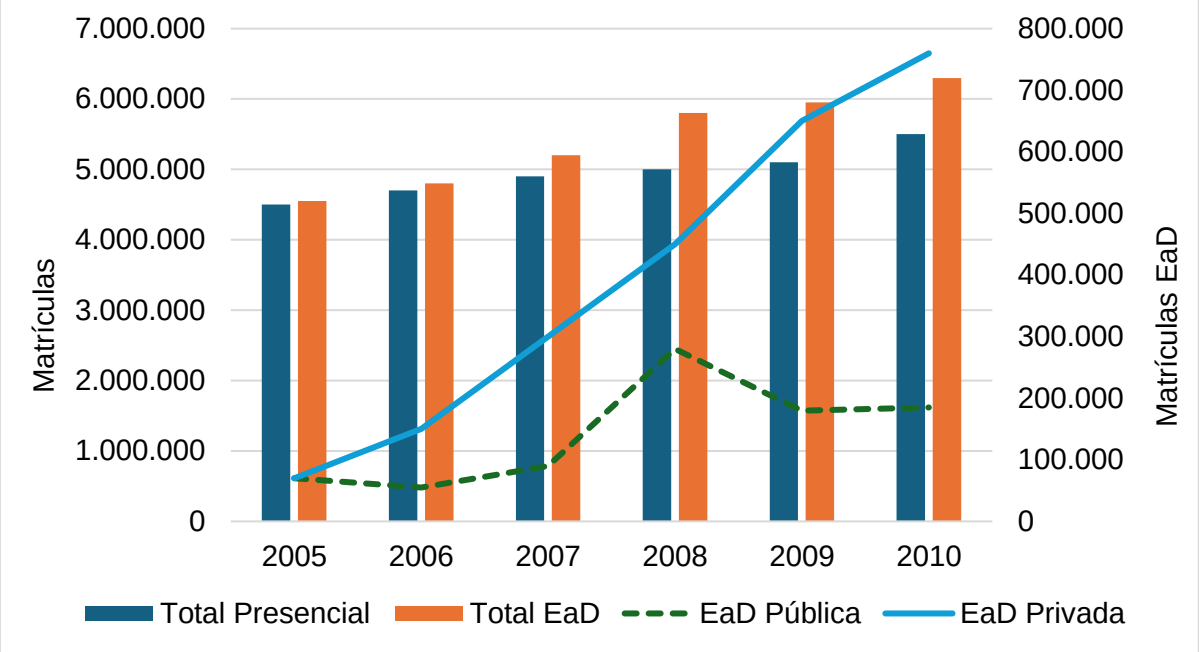
Tabela 11 - Evolução de número de matrículas por categoria administrativa no período compreendido em 2005 e 2010

Evolução de número de matrículas por categoria administrativa no período compreendido em 2005 e 2010					
Ano	**Total**	**Pública**		**Privada**	
		Total	**%**	**Total**	**%**
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	4.736.001	74,2

Fonte: INEP, 2010, p. 39.

Além disso, entre 2005 e 2009, houve uma expansão significativa das matrículas para modalidade de ensino a distância, embora o ritmo tenha sido ligeiramente inferior em 2010. Nesse ano, 14,6% das matrículas (930.179 matrículas) foram na modalidade a distância, com 80,5% delas oferecidas pelo setor privado.

Tabela 12 - Evolução do número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e do número de matrículas a distância Públicas e Privadas entre 2005 e 2010



Fonte: INEP, 2010, p. 43.

Os percentuais permanecem praticamente inalterados comparativamente à edição anterior do Censo, de forma que 88,0% das IES que participaram do Censo 2011 são privadas e 12,0%, públicas, sendo 4,7% estaduais, 4,3% federais e 3,0% municipais (INEP, 2011, p.32). A partir desse ano são apresentados os dados sobre os tipos de programas de financiamento estudantil nos cursos de graduação, categorizados por modalidade de ensino e pela organização acadêmica das IES. Esses programas incluem financiamentos oferecidos pelo governo (federal, estadual ou municipal), pelas próprias IES ou por entidades externas, destinados a estudantes que não têm condições financeiras de custear sua formação e que estão matriculados em IES não gratuitas. Os financiamentos podem ser reembolsáveis ou não reembolsáveis. Em 2011, do total de 6.739.689 matrículas de graduação, 1.464.628 recebiam algum tipo de financiamento, correspondendo a 21,7%. Na modalidade presencial, o censo registrou 1.141.636 matrículas com financiamento não reembolsável e 303.234 com financiamento reembolsável. Na modalidade a distância, esses números foram, respectivamente, 111.695 e 2.523 matrículas. É importante destacar que uma mesma matrícula pode contar com mais de um tipo de financiamento (INEP, 2011, p.61-62).

Além disso, no mesmo período, as mulheres representavam 56,9% das matrículas, 55,8% dos ingressos e 61,1% dos concluintes, especialmente na geração mais jovem, de 21 a 25 anos de idade, a participação das mulheres já é de 62% do total. Embora haja uma predominância feminina nas matrículas, ingressos e concluintes dos cursos de graduação, ao considerar o impacto da educação nos níveis de renda, observa-se uma inversão na diferença entre os gêneros, pois o aumento da renda com a transição do nível médio para o nível superior era de 175% para os homens e 158% para as mulheres (INEP, 2011, p. 63).

De acordo com os indicadores da OCDE em 2012, nos países que fazem parte da organização, a obtenção do ensino secundário superior aumentava significativamente as chances de emprego, com as taxas de emprego para esses graduados sendo, em média, 18% mais altas em comparação com aqueles que não concluíram o ensino secundário superior. Para as pessoas com educação terciária, essa diferença sobe para 28% (OCDE, 2012, p. 120).

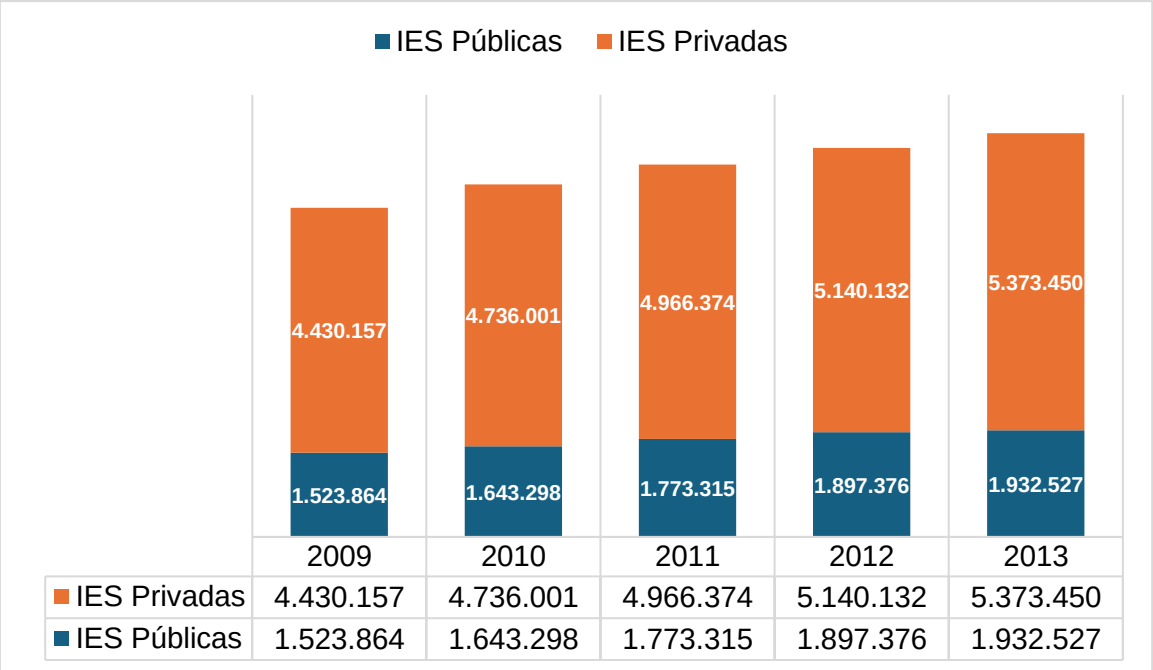
> Durante a recente crise econômica, o aumento da taxa de desemprego entre as pessoas sem ensino secundário superior foi 1,1 pontos percentuais maior do que entre aquelas que se graduaram no ensino secundário superior e 2,4 pontos percentuais maior do que entre aquelas com educação terciária.
> Apesar de as mulheres terem taxas de educação terciária mais altas, em média, nos países da OCDE, suas taxas médias de emprego são muito inferiores às dos homens. Em alguns países, a diferença é de mais de 25 pontos percentuais em favor dos homens (OCDE, 2012, p. 120 - tradução livre da autora).

Em 2012, o Censo do ensino superior no Brasil registrou 7.037.688 alunos matriculados em cursos de graduação, com 2.747.089 novos ingressos e 1.050.413 concluintes. Esses dados refletem a estrutura das Instituições de Ensino Superior (IES) e mostram um incremento de 4,4% nas matrículas em comparação a 2011, além de uma média anual de crescimento de 5,7% desde 2009. Foi evidenciado um crescimento tanto na rede pública quanto na privada. Nas IES públicas, as instituições federais foram responsáveis por mais da metade das matrículas e apresentaram o maior aumento no número de matrículas no período analisado, impulsionadas por programas de expansão de novas vagas. Já a evolução das matrículas em cursos presenciais de graduação entre 2003 e 2012, revelou desigualdades regionais. Em 2003, as regiões Norte e Nordeste representavam 22% do total de matrículas presenciais, percentual que subiu para 27,3% em 2012. Nos últimos 10 anos, houve um aumento de 52,4% no número de matrículas presenciais, com a região Nordeste

apresentando o maior crescimento relativo (94,3%), seguida pela região Norte (75,8%) (INEP, 2011, p.57-58).

Entre os anos 2010 e 2013, houve a predominância da categoria privada, sendo que em 2013 ela representou 87,4% do total das IES. “É possível perceber que esta proporção se manteve estável nos quatro anos analisados, ou seja, para cada instituição pública, existem aproximadamente sete instituições privadas” (INEP, 2013, p. 14). Com relação às matrículas, durante o período observou-se um crescimento nas matrículas de graduação tanto na rede pública (17,6%) quanto na privada (13,5%). Na rede pública, o crescimento foi de 7,9% entre 2010 e 2011, 6,9% entre 2011 e 2012, e 1,8% entre 2012 e 2013, indicando uma tendência decrescente. Por outro lado, na rede privada, o crescimento foi de 4,9% entre 2010 e 2011, 3,5% entre 2011 e 2012, e 4,5% entre 2012 e 2013, mostrando um crescimento estável e positivo.

Tabela 13 - Evolução do número de matrículas de graduação por categoria administrativa no Brasil



	2009	2010	2011	2012	2013
IES Privadas	4.430.157	4.736.001	4.966.374	5.140.132	5.373.450
IES Públicas	1.523.864	1.643.298	1.773.315	1.897.376	1.932.527

Fonte: INEP, 2013, p. 21.

Em 2014 foram 2.369 IES apuradas no Censo, de maneira que o número se manteve estável ao longo dos anos. Ademais, é observado um crescimento contínuo de ingressos na modalidade a distância, representando 23,4% nesse ano (INEP, 2014, p.11-24). Em 2015, 2.364 IES participaram do Censo, sendo verificado nesse somatório um predomínio das IES privadas, em um total de 2.069 (INEP, 2015. p. 12). A categoria privada foi responsável pela oferta de 91% do total dessas vagas, sendo

que foram oferecidas mais de 8 milhões de vagas de graduação, 67,4% na modalidade presencial e 32,6%, na modalidade a distância (INEP, 2015. p. 18). As idades médias de matrículas, ingressantes e concluintes na modalidade presencial são, respectivamente, 25,8 anos, 24,3 anos e 28,3 anos; e na modalidade a distância correspondem a 32,7 anos para matrículas, 31,1 anos para ingressantes e 35,2 anos para concluintes (INEP, 2015, p. 37).

Em 2016, as IES privadas mantiveram a predominância, representando 87,7% do total, seguidas pelas IES estaduais (5,1%), federais (4,4%) e municipais (2,7%). O Censo registrou um acréscimo de 43 novas instituições privadas, totalizando 2.407. As IES privadas ofertaram 9.911.651 vagas, um aumento de 25%, das quais 5.479.548 foram para a modalidade presencial e 4.432.103 para a modalidade a distância, com 6.058.623 matrículas efetivadas na categoria administrativa privada. Apesar do aumento na oferta de vagas entre 2015 e 2016, houve uma redução de mais de 16.500 matrículas nas IES privadas. Em termos de proporção de matrículas por categoria administrativa, em 2016, as matrículas públicas representaram 24,7% do total, enquanto as matrículas privadas corresponderam a 75,3% (INEP, 2016). Foram registrados 2.985.644 ingressantes de graduação, no Censo 2016, sendo 2.456.152 nas IES privadas, ou seja, ocorreu um aumento de mais de 70.000 no número de ingressantes em comparação ao ano anterior (INEP, 2016, p. 28).

Em 2017, as 2.448 IES registradas atingiram um marco histórico, superando as 2.416 registradas no Censo de 2012, que era o maior número até então, representando 87,9% do total de instituições. Essas instituições ofertaram 9.955.243 vagas, sendo 5.386.485 presenciais e 4.568.758 a distância. Nesse período, 81,7% dos ingressantes de graduação estavam vinculados a IES privadas, enquanto 18,3% eram ingressantes em IES públicas (INEP, 2017, p. 16-26).

> O Censo 2017 apresenta o total de 8.286.663 matrículas de graduação, o que corresponde a um aumento de 3,0% em relação à edição de 2016, após uma variação de apenas 0,2% de 2015 a 2016. Desse conjunto de matrículas, 75,3% são da categoria privada e 24,7%, da categoria pública (sendo 15,8% matrículas federais; 7,7% matrículas estaduais; e 1,2% matrículas municipais) (...) Vale dizer que o crescimento da categoria privada rompe com a queda verificada no biênio de 2015 para 2016 (-0,3%), após desaceleração da expansão observada entre os biênios 2013/2014 (9,2%) e 2014/2015 (3,5%) (INEP, 2017. p. 36).

Entre 2017 e 2018, houve um crescimento no número de matrículas de graduação, com um aumento de 1,6% na categoria pública e 2,1% na privada. Embora o ritmo de expansão na categoria privada tenha desacelerado em comparação ao

biênio anterior, com uma redução de 0,9 pontos percentuais, ele ainda foi ligeiramente superior à expansão na categoria pública, que diminuiu em 1,2 pontos percentuais (INEP, 2018, p. 32). Em 2019, registrou-se um crescimento de 1,8% no número de matrículas em comparação com 2018, totalizando 8.603.824, das quais 75,8% estavam em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Quanto à organização acadêmica das IES em que as matrículas estavam vinculadas, a maioria ocorreu em universidades, representando 52,2% do total (INEP, 2019, p. 32).

No que diz respeito aos financiamentos em 2018, o FIES representou um percentual significativo de 79,2%, seguido por 16,4% de programas de financiamento das próprias IES, 3,3% de programas de financiamento de entidades externas, 0,7% de programas de financiamento do governo estadual e 0,5% de programas de financiamento do governo municipal. O total de matrículas com financiamento não reembolsável foi de 2.303.038, e os financiamentos não reembolsáveis totalizaram 2.354.648, considerando que uma mesma matrícula pode acumular mais de um financiamento (INEP, 2018, p. 38). E, em 2019, o FIES foi responsável por financiar 68,9% das matrículas privadas de graduação no Brasil, seguido por programas de financiamento de entidades externas (4,0%), mais de um tipo de financiamento (3,2%), e, por fim, programas de financiamento do governo estadual (0,5%) e municipal (0,5%) (INEP, 2019, p. 40).

A tabela a seguir expressa a variação numérica de vagas ofertadas, matrícula, ingressantes e concluintes referente às IES privadas no período compreendido entre 2015 e 2019, com base no Censo da Educação Superior:

Tabela 14 - Variação numérica de vagas ofertadas, matrícula, ingressantes e concluintes referente às IES privadas no período compreendido entre 2015 e 2019

Ano	Vagas ofertadas		Matrículas		Ingressantes		Concluintes	
	Presencial	Distância	Presencial	Distância	Presencial	Distância	Presencial	Distância
2015	5.035.483	2.731.556	4.809.793	1.265.359	1.721.625	664.236	692.167	218.004
2016	5.479.548	4.432.103	4.686.806	1.371.817	1.637.461	818.691	707.160	215.404
2017	5.386.485	4.568.758	4.649.897	1.591.410	1.650.131	986.532	709.545	238.431
2018	5.636.139	7.057.393	4.489.690	1.635.555	1.554.787	1.310.678	747.965	252.021

2019	5.295.477	10.292.016	4.231.071	2.292.607	1.514.302	1.559.725	694.831	303.871

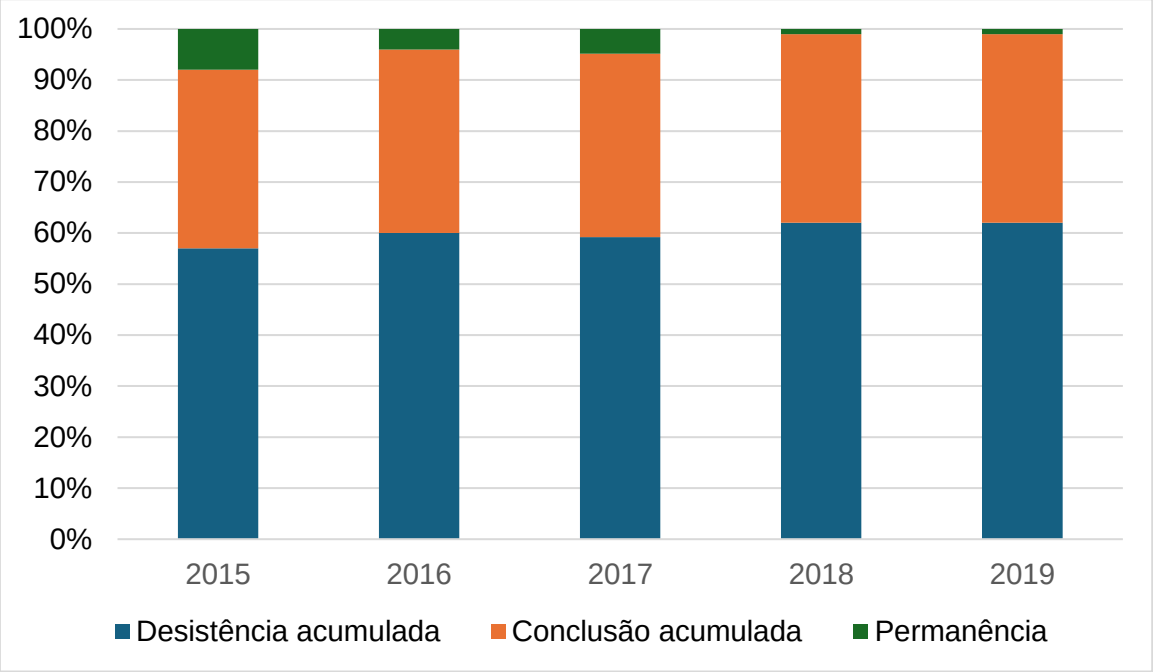
Fonte: CUSTODIO; BRAGA, 2021, p. 13.

É relevante ressaltar que o número de vagas presenciais oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas teve pouca variação ao longo do período analisado. No entanto, houve um aumento significativo na oferta de vagas na modalidade a distância, passando de 2.731.556 em 2015 para 10.292.016 em 2019. As matrículas na modalidade presencial apresentaram uma queda, ainda que não muito significativa, enquanto as matrículas na modalidade a distância quase dobraram durante o período. O mesmo padrão foi observado para os ingressantes, com uma redução no número de ingressantes na modalidade presencial e um aumento significativo na modalidade a distância, onde o número mais que dobrou. Em relação aos concluintes, houve uma variação menor na modalidade presencial, apesar de ter mostrado crescimento entre 2015 e 2018, seguido por uma queda significativa entre 2018 e 2019. Já na modalidade a distância, houve um aumento constante anualmente (Custodio; Braga, 2021, p. 13).

> Além disso, também para todas as medidas, a idade referente ao concluinte é mais avançada na modalidade a distância comparativamente à modalidade presencial. Observando-se as correspondentes frequências modais, mediana, média e moda são, respectivamente: 34,34,7 e 30 anos (para a modalidade a distância) e 25, 27,7 e 23 anos (para a modalidade presencial). O desvio-padrão, por sua vez, é de 7,2 anos para a modalidade presencial e 9,2 anos para a modalidade a distância, o que significa maior variabilidade nas idades nesta última (INEP, 2019. p. 43).

No que diz respeito à trajetória média dos ingressantes em IES privadas, foi observado um aumento contínuo na taxa de desistência acumulada de 2015 a 2019. Nesse mesmo período, a taxa de conclusão acumulada foi mantida entre 2017 e 2019, porém com uma redução significativa na taxa de permanência, que foi de 8 pontos percentuais em 2015 e de 1 ponto percentual em 2018 e 2019.

Tabela 15 - Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes em IES privadas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do resumo técnico referente ao Censo da Educação Superior nos anos 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019.

A pandemia de Covid-19 ocasionou uma mudança de cenário, acompanhada de diversas restrições e desafios para a educação, o ensino superior e a própria produção de estatísticas referentes aos anos de 2020 e 2021. A pesquisa obrigatória sobre as estratégias adotadas para a manutenção das atividades acadêmicas foi realizada por meio do Sistema do Censo da Educação Superior (Censup) durante os anos de 2021 e 2022, estando disponível no Módulo IES do Censup durante todo o período de coleta (INEP, 2021, p. 11; INEP, 2021, p. 8).

O Brasil tinha um total de 2.457 IES em 2020, sendo a maioria delas privadas (88%). As IES públicas estavam distribuídas em 5% federais, 5% estaduais e 2% municipais. Quanto às matrículas, 23% eram em instituições públicas, com 15% na categoria federal, 7% na categoria estadual e 1% na categoria municipal. As matrículas em instituições privadas representavam 77% do total (INEP, 2021, p. 14). Das 2.574 IES registradas no Censo Superior 2021, 2.551 (99,1%) participaram da pesquisa "Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 – Educação Superior – 2021". Todas as IES públicas (313 ou 100%) e 2.238 (99%) das IES privadas participaram da pesquisa. Esses números correspondem à declaração de 8.976.177 (99,9%) matrículas de graduação e de formação específica no Censo Superior 2021,

com 2.078.906 (100%) matrículas públicas e 6.897.271 (99,8%) matrículas privadas participando da pesquisa. Em comparação com a edição de 2020, houve um aumento de 94 IES participantes (3,8%) e de 295.232 matrículas (INEP, 2022, p. 09). Esse último censo indica:

> (...) a oferta de um total de 22.677.486 vagas em 2021. Comparativamente à edição anterior (Brasil. Inep, 2022a), calcula-se um aumento de 15,5% de vagas ofertadas.
> Se considerada a modalidade de ensino, ainda em relação a 2020, tem-se um decréscimo de vagas presenciais (-2,8%) e incremento de vagas a distância (23,8%).
> Acrescentando-se categoria administrativa, deve-se observar que, no caso das IES públicas, a queda na oferta de vagas se dá tanto na modalidade presencial (-2,0%) quanto a distância (-16,1%). No caso das IES privadas, observa-se queda somente na oferta presencial (-2,9%), acompanhada de expressivo crescimento da oferta de vagas a distância (24,2%).
> Nesse cenário, pode-se considerar que o crescimento de mais de 3 milhões de vagas de 2020 para 2021 se deve exclusivamente ao aumento da oferta de vagas privadas na modalidade a distância (INEP, 2022, p. 14).

Em 2021, houve uma correspondência exata entre a magnitude populacional da faixa etária de 18 a 24 anos nas grandes regiões e o total de vagas de graduação ofertadas, com as regiões sendo listadas da mais populosa à menos populosa: Sudeste, Nordeste, Sul, Norte e Centro-Oeste. A região Norte expandiu suas vagas em 14,4%, subindo da quinta para a quarta posição, enquanto a região Centro-Oeste apresentou uma retração de -6,8%, caindo para a quinta posição. As demais regiões apresentaram um crescimento de 4,8% no Nordeste e retrações de -12,2% no Sul e -6,1% no Sudeste (INEP, 2022, p. 14).

Quanto à evolução do número de matrículas em cursos presenciais e a distância de ensino superior, tem-se o disposto na seguinte tabela:

Tabela 16 - Evolução do número de matrículas em cursos presenciais e a distância de ensino superior

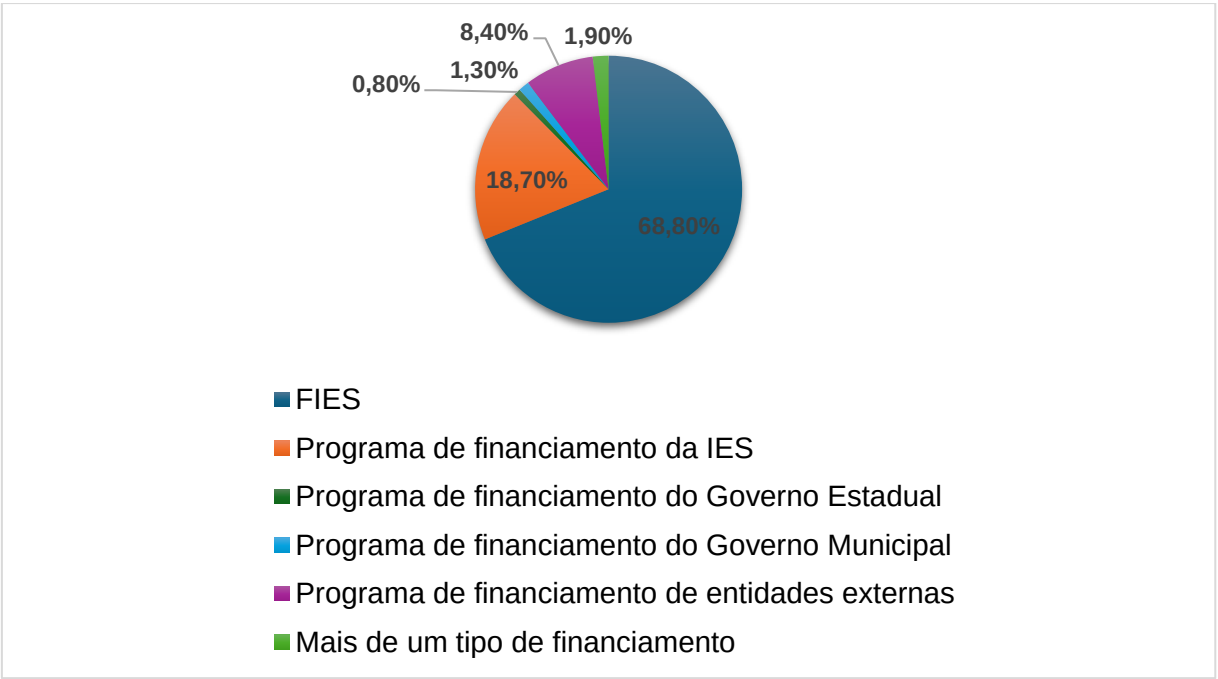
Ano	IES Públicas		IES privadas	
	Número	Evolução	Número	Evolução
2013	6.152.405	3,86%	4.374.431	3,95%
2014	6.486.171	5,42%	4.664.542	6,63%
2015	6.633.545	2,27%	4.809.793	3,11%
2016	6.554.283	-1,19%	4.686.806	-2,56%
2017	6.529.681	-0,38%	4.649.897	-0,79%

2018	6.394.244	-2,07%	4.489.690	-3,45%
2019	6.153.560	-3,76%	4.231.071	-5,76%
2020	5.574.551	-9,4%	3.775.571	-10,8%
2021	8.987.120	61,21%	6.908.214	82,97%

Fonte: ABMES, 2023, p. 18.

De acordo com dados do Inep (2022, p. 28-29), das 2.729.567 matrículas financiadas em 2021, 88,5% são não reembolsáveis, enquanto 11,5% são reembolsáveis, ou seja, exigem que o aluno devolva o valor investido. É importante ressaltar que algumas matrículas podem contar com mais de um tipo de financiamento. No geral, observou-se uma queda de 9,2% no número de matrículas financiadas de 2020 para 2021. O Fies é responsável pela maior parte das matrículas privadas financiadas (68,8%), embora sua cobertura tenha diminuído desde 2015. Seguem-se os programas de financiamento das Instituições de Ensino Superior (18,7%), programas de financiamento de entidades externas (8,4%), financiamentos combinados (1,9%), programas de financiamento do governo municipal (1,3%) e programas de financiamento do governo estadual (0,8%).

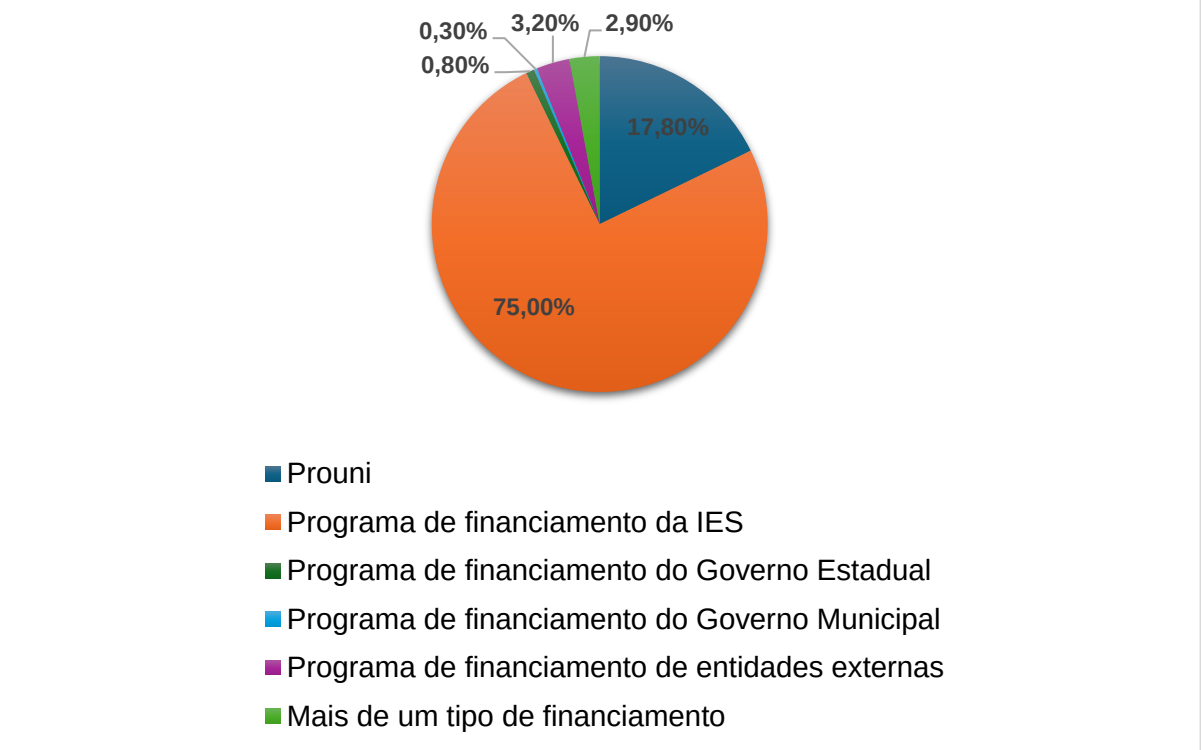
Tabela 17 - Percentual de matrículas em cursos de graduação da categoria privada segundo o tipo de financiamento reembolsável em 2021 no Brasil



Fonte: Inep, 2022, p. 29.

Entre os financiamentos não reembolsáveis, os programas das IES representam a maior parte, com 75,0%. Em 2021, esses programas registraram o segundo ano consecutivo de queda em números absolutos. O Programa Universidade para Todos (Prouni) vem em seguida, com 17,8%, também em declínio pelo segundo ano consecutivo. Outros financiamentos incluem programas de entidades externas (3,2%), financiamentos combinados (2,9%), financiamento do governo estadual (0,8%) e financiamento do governo municipal (0,3%) (INEP, 2022, p. 29).

Tabela 18 - Percentual de matrículas em cursos de graduação da categoria privada segundo o tipo de financiamento não reembolsável em 2021 no Brasil



Fonte: Inep, 2022, p. 29.

Os dados do Censo da Educação Superior revelam uma expansão significativa das IES no Brasil, marcada por um aumento predominante no setor privado. O crescimento no número de IES foi acompanhado por um aumento nas matrículas, também com destaque para o setor privado. Em 2005, 72,7% das matrículas eram em instituições privadas, proporção que se manteve relativamente estável ao longo dos anos, atingindo 76,86% em 2021. Essa predominância das instituições privadas reflete uma tendência de privatização do ensino superior, impulsionada pela capacidade dessas instituições de oferecer mais vagas e cursos.

Os programas de financiamento estudantil, como o FIES, desempenharam um papel crucial na expansão das matrículas no setor privado.

Entre 2009 e 2021, quanto ao percentual de matrículas em cursos de graduação da categoria privada segundo o tipo de financiamento reembolsável no Brasil, houve uma variação significativa relativa ao FIES, que atingiu 79,20% em 2018, mas sofreu queda relevante e chegou a 68,8% em 2021. Quanto ao financiamento pelas próprias IES: era de 18% em 2009, de 16,4% em 2018 e chegou a 18,7% em 2021. Houve queda importante com relação ao financiamento dos governos municipal e estadual no período.

Em comparação, quanto ao percentual de matrículas em cursos de graduação da categoria privada segundo o tipo de financiamento não reembolsável, o Prouni apresentou significativa queda de 36% em 2009 para 17,8% em 2021. No sentido contrário, o financiamento pelas próprias IES aumentou de 44% em 2009 para 75% em 2021. Mais uma vez, verifica-se queda com relação ao financiamento dos governos municipal e estadual no período.

Além disso, modalidade de ensino EaD teve um crescimento notável, especialmente entre 2015 e 2019. Em 2015, havia 2.731.556 vagas na modalidade EaD, número que aumentou para 10.292.016 em 2019. Esse aumento significativo na EaD indica uma maior flexibilização e acesso ao ensino superior, possibilitando que estudantes conciliem estudos com outras responsabilidades.

Apesar do crescimento geral, há disparidades regionais significativas. As regiões Norte e Nordeste, tradicionalmente menos atendidas, apresentaram melhorias, mas ainda enfrentam desafios comparados ao Sudeste e Sul. Em 2009, por exemplo, a escolaridade média dos jovens no Nordeste era de 1,6 anos a menos que no Sudeste, refletindo desigualdades que persistem. As mulheres representaram uma maioria significativa nas matrículas e conclusões de cursos de graduação, constituindo 56,9% das matrículas em 2011.

Houve um crescimento expressivo e uma diversificação do ensino superior no Brasil, com a predominância de instituições privadas e uma expansão considerável do ensino a distância. Este crescimento foi facilitado por programas de financiamento que aumentaram o acesso ao ensino superior para diversos segmentos da população. No entanto, permanecem desafios significativos, como as disparidades regionais e de gênero, que precisam ser abordados para garantir uma educação superior mais equitativa e inclusiva.

4.4 Os impactos na oferta de vagas, taxas de matrícula, diversidade estudantil e inclusão das juventudes nas instituições de ensino superior no Chile entre 2005 e 2021

Embora uma política de financiamento gradual tenha sido implementada no Chile desde 2016 para estabelecer a gratuidade no sistema de Educação Superior, ainda há debates sobre seu alcance e poder transformador. A transição direta das bolsas, créditos e taxas para aportes basais aos estabelecimentos públicos, que poderia desmercantilizar e superar a definição autoritária da educação como bem de consumo, ainda não ocorreu (Kremerman; Páez; Sáez, 2023, p. 17).

Foram examinados nesta parte do estudo os dados publicados pelo Centro de Estudos do Ministério da Educação do Chile, do Instituto Nacional da Juventude vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Social e Família chileno, do Serviço de Informação de Educação Superior (SIES) – que é atualizado anualmente com base em dados estatísticos derivados de seus processos – e da Fundacion Sol – centro de investigação e ação formado por diversos cientistas chilenos.

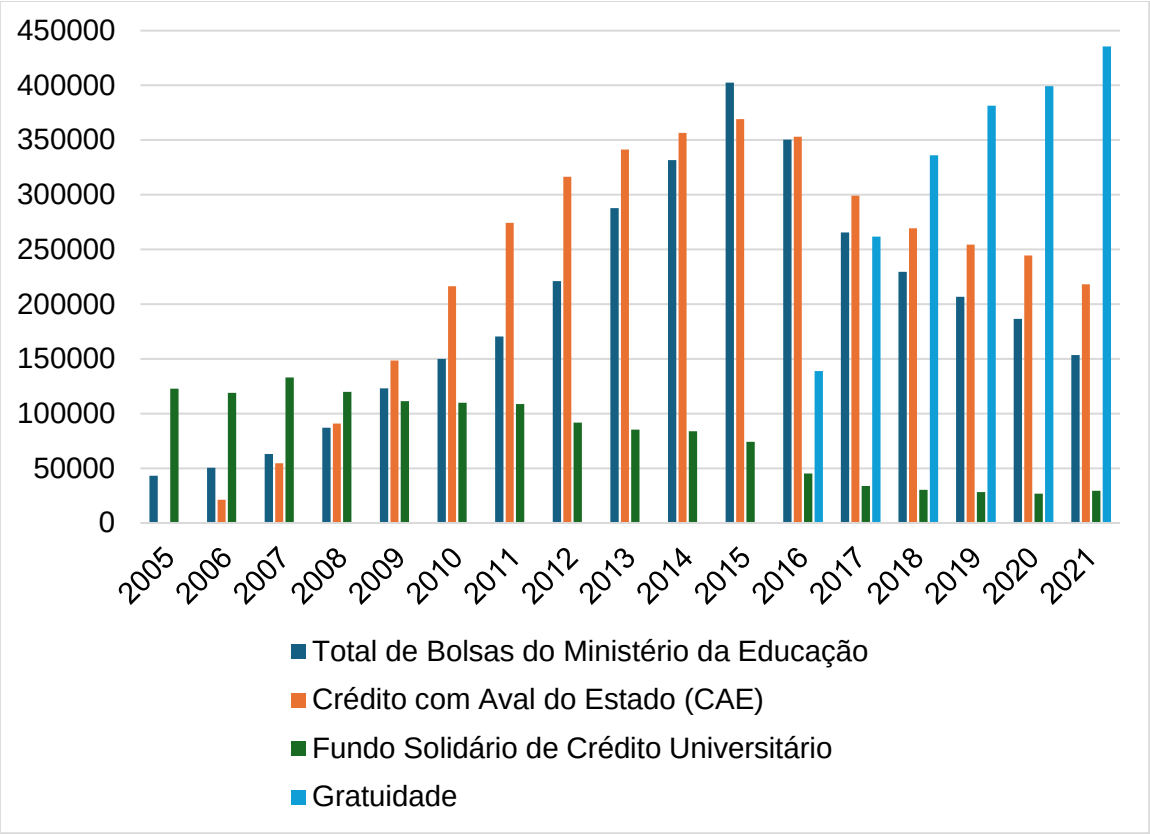
Em 2005, após 15 anos de governos pós-ditatoriais, a Educação Superior chilena estava organizada com 25 universidades do Conselho de Reitores (16 estatais), 36 universidades privadas, 47 institutos profissionais e 111 centros de formação técnica. A matrícula total era de 663.679 estudantes, dos quais apenas 25,8% estavam em instituições estatais, que recebiam, em média, apenas 20% de financiamento do Estado via Aporte Fiscal Direto e Indireto e alguns fundos institucionais. No orçamento da Educação Superior, o subsídio à demanda (Bolsas e Créditos) representava 34,1% do gasto total. Desse modo, o sistema era majoritariamente privatizado e mercantilizado. A criação do Crédito com Aval do Estado (CAE) em 2005 consolidou o endividamento como meio de acesso ao título universitário ou técnico. A partir de 2006, o Estado chileno tornou-se fiador dos créditos fornecidos pelos bancos a todos os estudantes de estabelecimentos credenciados, independentemente de sua propriedade, acelerando a privatização e mercantilização do sistema a níveis quase irreversíveis. A justificativa para essa decisão foi a alegada escassez de recursos estatais e a necessidade de aumentar o acesso à Educação Superior (Kremerman; Páez; Sáez, 2023, p. 18).

Segundo Donoso e Schmal (2006, p. 437), todos os centros de ensino superior passaram um subsídio financeiro basal do Estado, denominado Aporte Fiscal Direto (AFD), que corresponde a entre 20% e 50% dos recursos necessários para seu funcionamento. Essa política neoliberal transferiu uma parte substancial dos custos da formação de graduação para as famílias dos estudantes, fazendo do Chile o primeiro país da América Latina a adotá-la. Esse processo, que continuou e se intensificou ao longo dos anos, incluindo 2012, gerou conflitos políticos e sociais significativos, manifestando-se em fortes protestos estudantis em 2006, e com ainda maior intensidade e duração em 2011 e parte de 2012 (Donoso; Donoso; Frites, 2013, p. 142-143).

Quanto às matrículas a expansão do acesso ao Ensino Superior foi notável. Em 2005, antes da implementação do CAE, a matrícula total era de 663.679 alunos, enquanto em 2020 esse número aumentou para 1.221.017. A maior parte desse aumento, cerca de 72%, concentrou-se em 20 instituições, incluindo *Laureate International, Santo Tomás*, INACAP e *Pontifícia Universidade Católica*, bem como outras investigadas por lucro, como *Universidad San Sebastián, Autónoma, Central* e *del Desarrollo*. Essas instituições são responsáveis por abrigar 66,1% dos estudantes que utilizam o CAE e receberam 65,7% dos recursos destinados ao Ensino Superior chileno através do CAE desde 2006, totalizando $4,35 trilhões de pesos. O Grupo *Laureate International*, por exemplo, recebeu mais de $1,18 trilhões através do CAE. Essas 20 instituições também registraram lucros de mais de $162 bilhões de pesos em 2019, representando 68% dos lucros gerados por todo o sistema de Ensino Superior chileno. Em contraste, as instituições estatais viram um aumento modesto na matrícula, com apenas 29.991 estudantes adicionais, e sua participação no total de matrículas não ultrapassa os 16,4%, o que as torna praticamente um apêndice do sistema de Ensino Superior (Kremerman; Páez; Sáez, 2021, p. 8).

De acordo com o Serviço de Informação de Educação Superior (SIES) do Chile, o qual disponibiliza o Compêndio Histórico de Informações Estatísticas, que reúne diversos dados relativos às IES chilenas e suas informações financeiras, a evolução do número de benefícios de programas de auxílios estudantis para educação superior no período compreendido entre 2005 e 2021 foi a seguinte:

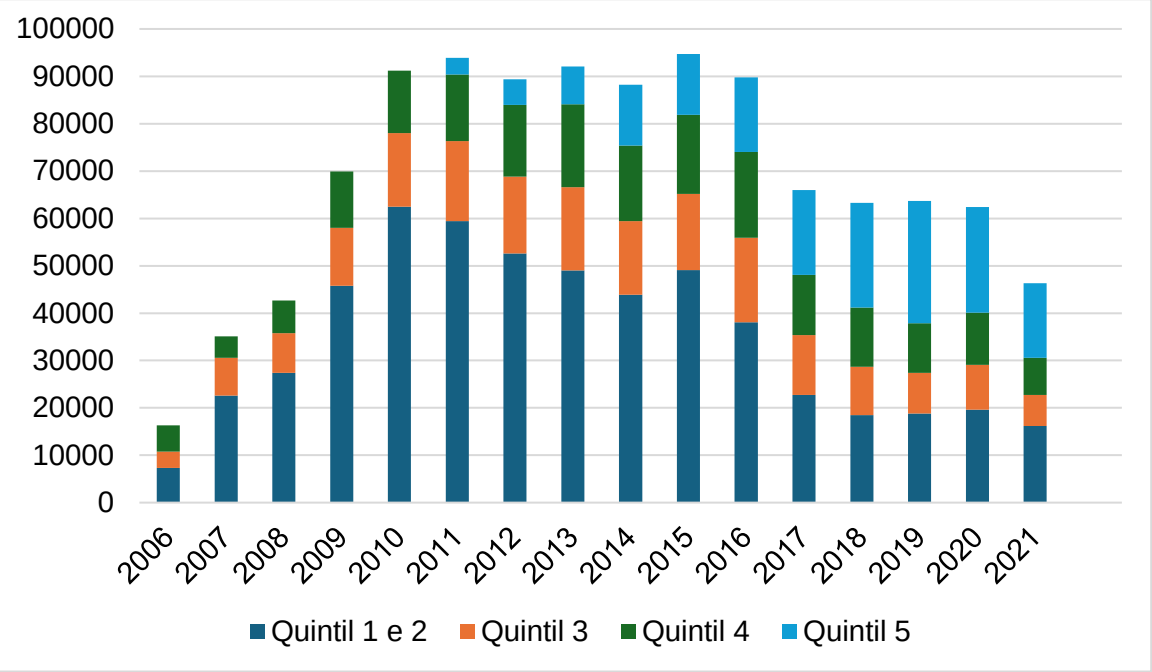
Tabela 19 - Evolução do número de benefícios de programas de auxílios estudantis para educação superior no período compreendido entre 2005 e 2021



Fonte: SIES, 2024.

Até o final de 2021, 52% das pessoas que acessaram o CAE provinham dos dois primeiros quintis de renda, enquanto 18% estavam no terceiro quintil, 17% no quarto e 14% pertenciam ao quintil de maior renda. O perfil dos estudantes que ingressaram no sistema ao longo do tempo variou, inicialmente focando estudantes dos dois primeiros quintis, com 62,5% dos novos créditos em 2010 sendo concedidos a esses grupos. A partir de 2011, a decisão de Ingresa de oferecer o crédito a todos que o solicitassem, independentemente de sua condição socioeconômica, e a implementação da política de Gratuidade na educação superior, junto ao aumento da cobertura da “Beca Nuevo Milenio” desde 2016, alteraram esse perfil. Em 2021, 35% dos novos créditos foram concedidos a estudantes dos dois primeiros quintis, enquanto 34% foram adjudicados a jovens do quintil de maior renda (MINEDUC, 2022, p. 12).

Tabela 20 - Número de novos beneficiários anuais do CAE, por quintil de renda

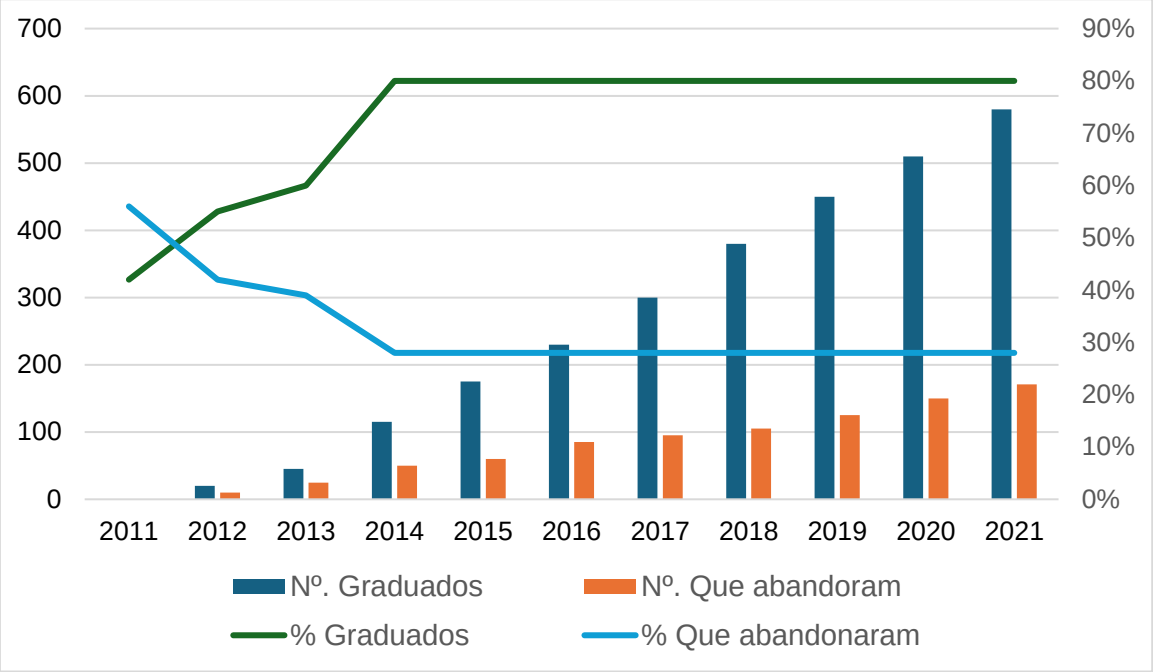


Fonte: MINEDUC, 2022, p. 12.

Em 2021, 751 mil devedores do CAE estavam em situações de pagamento ativo, enquanto 63 mil não estão estudando e ainda estão no período de carência por terem menos de 18 meses desde a formatura e/ou abandono da educação superior. Entre aqueles com pagamentos ativos, 77% são graduados e 23% são estudantes que não concluíram seus cursos. Essas proporções têm se mantido relativamente estáveis a partir de 2015. Considerado o recorte de gênero, 57% do total de estudantes que usaram o CAE são mulheres e 43% são homens, proporções idênticas às observadas nos novos créditos concedidos em 2021, e que têm se mantido relativamente constantes ao longo de todo o período (MINEDUC, 2022, p. 13-14).

Originalmente, os alunos enfrentavam créditos CAE com uma taxa de juros real anual de 5,8% em média. No entanto, devido às mobilizações estudantis durante o primeiro governo de Sebastián Piñera, essa taxa foi reduzida para 2% e o pagamento é exigido apenas se o aluno, 18 meses após a graduação, estiver gerando renda, com um limite de 10% do seu salário mensal. Essas melhores condições de mercado para o aluno-consumidor só se concretizam se certos requisitos forem cumpridos, como o pagamento em dia, o que na prática nem sempre é simples.

Tabela 21 - Devedores com obrigações de pagamento ativas, de acordo com a situação acadêmica



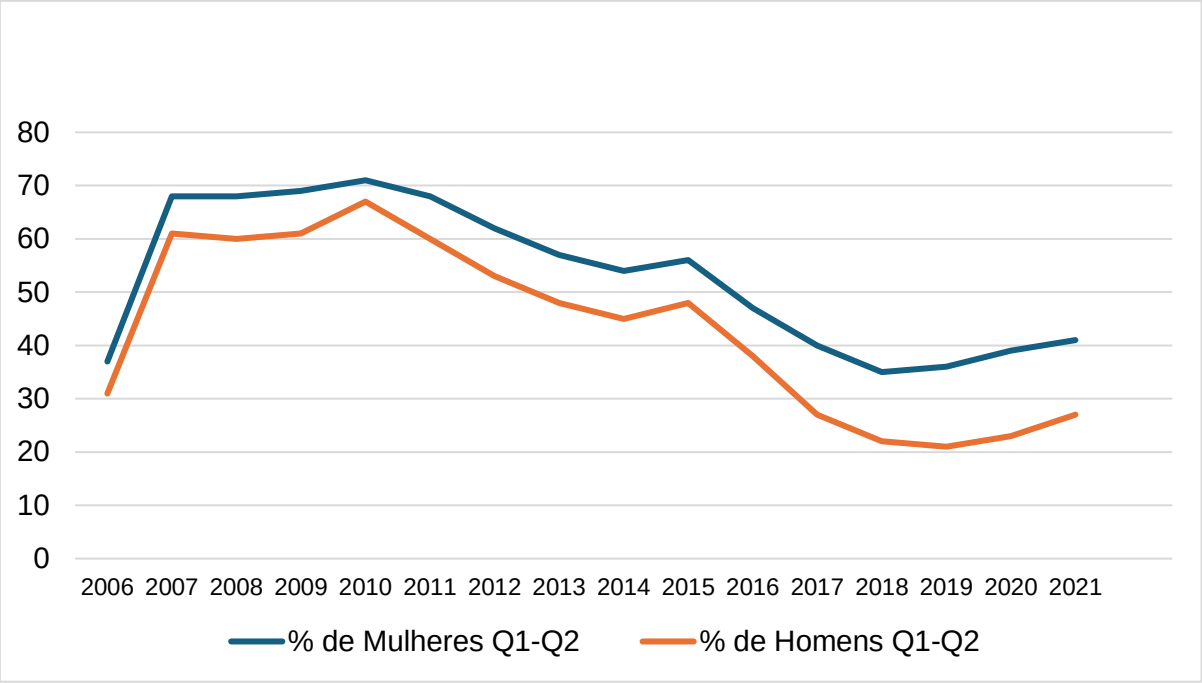
Fonte: MINEDUC, 2022, p. 14.

Entre 2006 e 2019, o CAE funcionou com a aprovação de mais de 3,6 milhões de Créditos com Aval do Estado para novos alunos e renovações. Os bancos concederam aproximadamente $6,63 bilhões em créditos, dos quais o Estado comprou cerca de 1,78 milhão, representando 56,4% do total e pagando um sobrepreço de mais de $924 bilhões, o que corresponde a 24,7% a mais do que o valor originalmente proposto. A maioria dos créditos foi concedida por apenas três bancos, e a recompra e sobrepreço levantaram preocupações, com a Controladoria Geral da República emitindo um relatório crítico em 2012. Em relação às instituições de ensino superior, aquelas com maiores índices de recompra de créditos incluem a SEK, Universidad Autónoma, Universidad del Desarrollo e Pedro de Valdivia, todas investigadas por lucro. Quanto aos montantes orçamentários, houve um aumento significativo no orçamento destinado ao CAE, representando uma parcela considerável do orçamento total da Educação Superior, embora menor do que a destinada à gratuidade. A persistência do CAE como mecanismo de financiamento, apesar do surgimento da gratuidade, tem mantido os alunos em uma situação de vulnerabilidade, tornando-os reféns do sistema, enquanto o Estado e os bancos se beneficiam financeiramente, privatizando ainda mais o sistema de educação e

exercendo controle sobre o futuro dos estudantes através da dívida (Kremerman; Páez; Sáez, 2023, p. 22-26).

Destaca-se, com relação à composição socioeconômica dentro da população devedora de ambos os sexos, uma presença maior de pessoas oriundas dos dois primeiros quintis de renda entre as mulheres (56% versus 46% entre os homens), considerando o total da população que utilizou o CAE no período de 2006 a 2021 (MINEDUC, 2022, p. 13-14).

Tabela 22 - Estudantes com CAE dos Quintis 1 e 2, por sexo, entre 2006 e 2021



Fonte: MINEDUC, 2022, p. 15.

De acordo com a análise, é possível prever as consequências desse processo. Em março de 2021, no Chile, registravam-se 4,2 milhões de devedores inadimplentes (4.249.723), dos quais 17,3% são jovens com idades entre 18 e 29 anos. A dívida média em atraso para o grupo de 25 a 29 anos é de $984.826. Em março de 2010, havia cerca de 270 mil jovens endividados, totalizando $894 bilhões ($0,89 trilhão). Já em março de 2021, o número aumentou para mais de 614 mil jovens endividados, totalizando $2,77 trilhões, o que representa um aumento de quase três vezes em 11 anos. Em setembro de 2018, foi registrado o máximo histórico, com mais de 727 mil pessoas endividadas. Mesmo durante crise decorrente da pandemia de Covid-19 (junho de 2020), o número de devedores ultrapassou 673 mil. É importante

destacar que o CAE representa mais de 90% da dívida total (Kremerman; Páez; Sáez, 2023, p. 27).

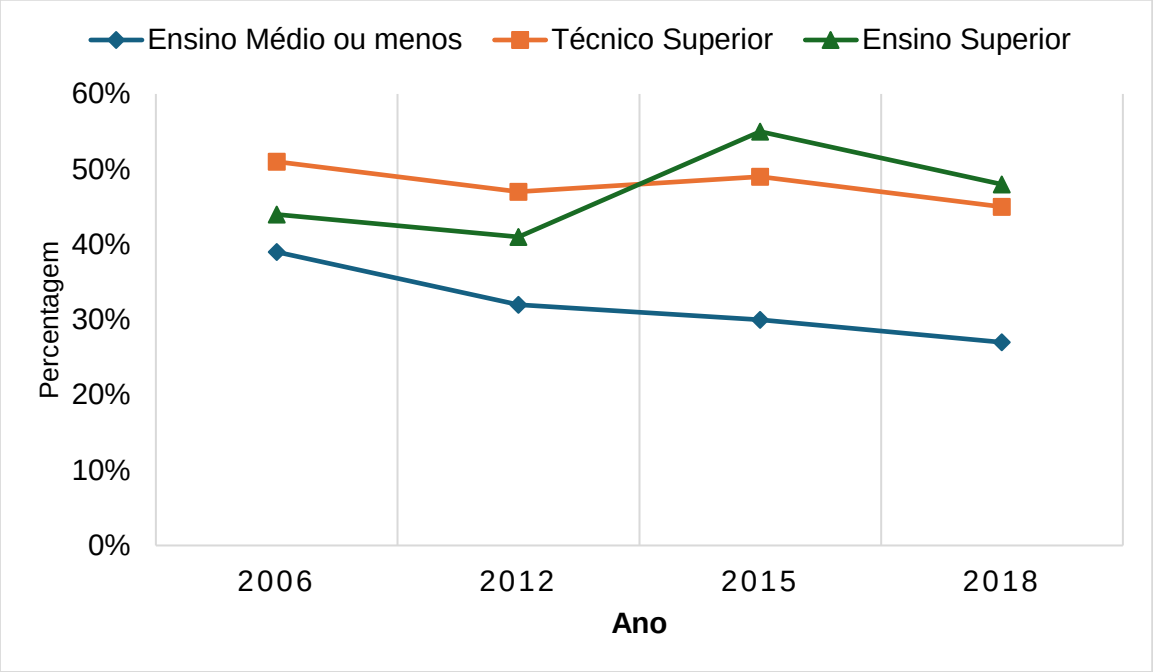
> Enquanto o mercado de candidatos no Chile anualmente fornecia generosamente e sem interrupção candidatos para as aulas superiores, as universidades se preocuparam pouco com as questões mencionadas. Isso se deveu, por um lado, à percepção de que seria um esforço irrelevante, uma vez que sempre haveria candidatos em abundância, e, por outro lado, ao fato de que o neoliberalismo justificava o fracasso como um problema "privado" e não estrutural ou sistêmico, liberando as instituições de sua responsabilidade nessa matéria, desde que tivessem candidatos. Portanto, sob essa premissa, pouco ou nada foi avançado nas implicações sociais ou pessoais, enquanto as econômicas não começaram a se mostrar relevantes. Primeiramente, aquelas mais diretamente ligadas à redução de renda e ao aumento de gastos, em segundo lugar, a diminuição de sua eficiência. Posteriormente, a inadimplência de compromissos financeiros com as instituições por parte das famílias que não tiveram sucesso nos estudos. Por fim, surgiram as de tipo social, como a frustração dos estudantes e suas famílias, e a pouca eficiência desse investimento na mobilidade social (menor ocupação, salários mais baixos, entrada tardia no mercado de trabalho, custo/oportunidade maior, etc.) (Donoso; Donoso; Frites, 2013, p. 152 – tradução livre da autora).

Paralelamente, o *Instituto Nacional de la Juventud* (INJUV) (2022, p. 58-59) relata que, em 2021, 68% dos jovens entre 18 e 29 anos que afirmavam possuir dívidas teriam recorrido a um empréstimo para obter uma credencial universitária ou técnica. No mesmo ano, chegou a 43,9% a porcentagem de jovens que possuem dívidas e se consideram endividados, enquanto entre adultos esse percentual foi de 43,2%. Se considerado o gênero, foi observada uma diferença, sendo 46,7% mulheres e 14,3% homens. O número de jovens chilenos endividados cresce conforme o aumento da idade: 25,8% de jovens com idade entre 15 e 19 anos, passando para 40,4% quando a idade é de 20 a 24 anos, e, chegando a 47,3% para aqueles com idade entre 25 e 29 anos. Ademais, na classificação que considera o nível socioeconômico, os números são inversamente proporcionais: 31,6% para os jovens que ocupam níveis mais alto, 42,4% para os que ocupam o nível médio, e, 47,3% para os que ocupam o nível mais baixo.

Existe uma disparidade no endividamento entre jovens conforme seu nível educacional e o ano em questão. Nota-se uma clara diferença entre os jovens que estão matriculados no ensino superior e aqueles que não estão. Os dados revelam que os jovens com ensino médio ou menos apresentam menor propensão ao endividamento se comparados aos que frequentaram o ensino técnico superior ou universitário. Por exemplo, em 2012, cerca de 32% dos indivíduos com ensino médio ou menos possuíam alguma forma de dívida não quitada ou a ser paga, enquanto 42,6% dos jovens com formação universitária apresentavam algum tipo de

compromisso financeiro pendente. Por outro lado, 46,7% dos que possuíam ensino técnico superior estavam endividados. Esse fenômeno pode ser atribuído ao acesso facilitado ao crédito educativo para estudantes do ensino superior, assim como às maiores facilidades de ingresso no sistema financeiro em comparação aos menos educados, fatores que explicam a maior incidência de endividamento nesse grupo (INJUV, 2021, p. 50-51).

Tabela 23 - Percentagem de jovens com dívidas por nível de escolaridade e ano



Fonte: INJUV, 2021, p. 51.

Embora o Chile tenha implementado uma política gradual de financiamento para estabelecer a gratuidade no sistema de educação superior desde 2016, o alcance e o impacto transformador dessa medida ainda são debatidos, pois embora a expansão do acesso ao Ensino Superior tenha sido significativa, as instituições estatais viram um aumento modesto na matrícula e sua participação no total de matrículas permaneceu baixa, destacando a desigualdade no sistema. Ademais, uma grande proporção dos devedores do CAE provém dos quintis mais baixos de renda, refletindo uma tendência de endividamento que afeta desproporcionalmente os jovens de famílias de baixa renda.

O endividamento estudantil no Chile destaca a precariedade enfrentada pelos jovens ao equilibrar suas aspirações profissionais e a necessidade imediata de renda.

Esse sistema de financiamento não apenas perpetua a desigualdade social e econômica, mas também limita as oportunidades de construção de carreiras sólidas, criando um ciclo de precariedade que dificulta a mobilidade social e o desenvolvimento econômico sustentável do país.

No contexto brasileiro, a busca pela democratização do acesso ao ensino superior acabou resultando em desilusão, pois persistem fatores de discriminação como gênero, raça, etnia e classe social. Observou-se uma massificação do ensino superior e, posteriormente, o surgimento de uma forte segmentação, caracterizada por práticas que denotam um verdadeiro "dumping social" de diplomas e diplomados, sem que medidas eficazes contra essa prática tenham sido implementadas (Santos, 2011, p. 67).

Schmidt (2018, p. 125-126) sublinha que as respostas do poder público aos problemas políticos não são necessariamente soluções adequadas, sendo que essas respostas por vezes não passam de simulacros ou jogos de cena. De acordo com a análise do autor, em democracias, a pressão política exige respostas rápidas do governo às demandas sociais para evitar a inviabilidade. No entanto, tais respostas nem sempre refletem as expectativas da maioria ou das principais forças políticas, sendo que ações individuais não constituem uma política eficaz, pois nenhum problema político pode ser resolvido por uma única ação ou por algumas ações fragmentadas. Uma política abrange um conjunto de ações e iniciativas coerentes entre si, frequentemente envolvendo várias áreas.

5 IMPACTOS SOCIAIS E TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL

O desenvolvimento econômico e social na América Latina tem sido influenciado pela busca de novos paradigmas, que são formas simplificadas de entender a economia e a sociedade, fornecendo aos governos opções de políticas alternativas. A região tem seguido diferentes paradigmas ao longo do tempo, desde o desenvolvimento controlado pelo Estado e as políticas de substituição de importações no pós-guerra até a estratégia de liberalização e abertura, como estabelecido pelo Consenso de Washington nos anos 1990. No entanto, assim como ocorreu com paradigmas anteriores, o entusiasmo em relação ao Consenso de Washington diminuiu, levando a região a buscar um novo modelo que promova melhores resultados econômicos, maior estabilidade e maior equidade (Stein; Tommasi, 2006, p. 393).

O início dos anos 1990 marcou um ponto de virada na história da América Latina, resultando em redefinições nas relações econômicas e políticas, tanto internamente nos países da região quanto em sua posição no cenário global. Ao final dessa década, as transformações profundas na região eram evidentes: a estagnação econômica, a significativa transferência de recursos para o exterior e a desarticulação em relação à economia internacional. A reorganização em grandes blocos econômicos afastou, pela primeira vez, os países latino-americanos de sua conexão com o capitalismo avançado, ainda que como dependente. Por isso, “[n]a etapa atual, a capacidade de conformar o próprio destino não pode ser alcançada no isolamento, estando vinculada, mais do que nunca, a inserção no mundo, fruto do processo de globalização da economia” (Fleury, 1994, p. 230).

Desde o final do século XX, com o advento da "era da informação", na região, ocorreram transformações não apenas socioeconômicas e políticas neoliberais, mas também mudanças significativas na dinâmica multicultural. Essas mudanças foram de tal magnitude que a cultura passou a desempenhar um papel fundamental, não apenas no poder, desenvolvimento e política, mas também nas possibilidades de uma transformação ética com sentido intercultural e emancipatório. Atualmente, a cultura pode atribuir significados distintos ao poder, ao desenvolvimento econômico e à própria política (Calderón; Castells, 2021, p. 140).

Martins (2011, p. 345-346) afirma que a consolidação nacional e regional na América Latina deve se articular com movimentos sociais antissistêmicos e com a

liderança política e econômica dos governos nacionais. Sendo assim, as políticas propostas não afetam um vácuo, mas uma sociedade com interesses contraditórios. Elas não devem ser consideradas ideias abstratas aplicadas por Estados que estão acima das formações socioeconômicas. A construção da esfera pública é resultado das hegemonias de grupos e classes sociais sobre a sociedade. O grau de intervenção do Estado para efetuar essas transformações depende dos conflitos internos e externos encontrados para implementá-las. Ademais, situar a temática do desenvolvimento latino-americano neste contexto mundial e prospectivo é crucial para o avanço das ciências sociais na região; pois o século XXI traz consigo um novo mundo, envolto em um turbilhão histórico, onde as barreiras entre regiões e entre passado, presente e futuro estão se dissolvendo rapidamente. Nesse mundo, a prospectiva histórica, o planejamento e a razão são essenciais. Ele não pode ser dominado pelo positivismo e pragmatismo, que se tornam obsoletos para lidar com a realidade em constante mudança.

5.1 Avaliação crítica dos efeitos sociais das políticas de acesso ao ensino superior nos cenários brasileiro e chileno

Sob a ótica do neoliberalismo, a sociedade deve funcionar com base no modelo da "organização empresarial", considerada a forma racional de organização. Esse paradigma ignora a historicidade das instituições, convertendo-as em pequenas organizações empresariais focadas na prestação de serviços (Chaui, 2018). Ao operar em redes difusas, o ideário neoliberal orienta-se para uma concepção de organização social baseada na privatização dos espaços institucionais do Estado, que passa a ser visto também como uma grande empresa (Freitas, 2018, p. 49).

No Brasil, a evolução do FIES, desde sua criação até as diversas modificações legais e regulamentares, reflete um esforço contínuo do governo em democratizar o acesso à educação superior, reduzir desigualdades étnico-raciais e apoiar o sucesso acadêmico de estudantes de baixa renda, afrodescendentes, indígenas e aqueles com deficiência ou altas habilidades. No entanto, a implementação dessas políticas também enfrentou desafios, como a necessidade de sustentabilidade financeira das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e o equilíbrio entre investimentos públicos e incentivos fiscais. A análise histórica e crítica do Prouni e do FIES revela um cenário complexo, onde políticas de democratização

do ensino superior coexistem com a necessidade de adaptação às realidades econômicas e sociais do país. Houve um crescimento expressivo e uma diversificação do ensino superior, com a predominância de instituições privadas e uma expansão considerável do ensino a distância. Este crescimento foi facilitado por programas de financiamento que aumentaram o acesso ao ensino superior para diversos segmentos da população. No entanto, permanecem desafios significativos, como as disparidades regionais e de gênero, que precisam ser abordados para garantir a democratização do acesso e uma educação superior mais equitativa e inclusiva.

Entre as políticas implementadas no país estão: ProUni e FIES referentes à expansão do ensino superior privado, UAB e Reuni referentes à expansão do ensino superior público, bem como a implementação de cotas raciais e sociais e do ENEM.

Segundo Schwartzman (2010, p. 37), o ProUni, ao oferecer vagas no setor privado em troca de renúncia fiscal, mudou a prática brasileira de não subvencionar o ensino superior privado. O programa atendeu cerca de 600 mil estudantes desde sua criação, em 2004, até meados de 2009. Em 2007, havia cerca de 200 mil estudantes no ProUni, sendo que 50 mil possuíam bolsas parciais. Uma limitação do programa foi a falta de candidatos que atendessem aos critérios de baixa renda e desempenho razoável no Enem, resultando em muitas vagas não preenchidas. Apesar da expansão significativa, a educação superior no Brasil ainda restou pequena em comparação a outros países, com menos de 15% dos jovens de 18 a 24 anos frequentando algum curso pós-secundário, enquanto países desenvolvidos e muitos da América Latina chegavam ou ultrapassavam 50%. A expansão acelerada dos últimos anos, com crescimento médio de 10% ao ano, foi perdendo velocidade, possivelmente devido aos custos envolvidos e aos diversos problemas do ensino médio do país.

O Prouni foi estabelecido para oferecer bolsas integrais a estudantes de baixa renda de escolas públicas e professores da rede pública, além de conceder incentivos fiscais às IES privadas e filantrópicas. Apesar de ser considerado uma medida de justiça social, o programa levantou questões sobre a expansão descontrolada do setor privado de ensino superior e a necessidade de reavaliação das políticas de financiamento estudantil. Durante sua formulação, houve flexibilização de requisitos e sanções para acomodar interesses privados, mas a renúncia fiscal gerou debates sobre os impactos financeiros. Para lidar com essas questões, foram estabelecidas medidas como a ampliação do FIES e a criação do PRONATEC e do PROIES, indicando uma mudança no ensino superior brasileiro.

O FIES, como política pública, trouxe avanços sociais e educacionais importantes, mas também causou prejuízos econômicos e sociais ao entregar ao mercado o controle da maior parte do ensino superior do país e ao endividar jovens e suas famílias. A construção dessa política mostra que o Estado está inserido em uma rede de governança, onde atua como ator central, posicionando-se estrategicamente nas relações sociais. O Estado estabelece limites nas relações público-privadas, e suas decisões definem as condições de acesso aos recursos e setores públicos, privilegiando alguns atores enquanto outros têm seus direitos negados ou parcialmente atendidos (Santos; Chaves; Paixão, 2021, p. 13).

> De modo geral, os estudos sobre o FIES se concentram na área da educação e concluem que, a despeito de ser um importante programa de subsídio financeiro aos estudantes, a própria operacionalização do programa o torna insustentável por longo prazo, devido ao volume bilionário de recursos públicos utilizados para fortalecer o setor privado de Ensino Superior e aos altos índices de inadimplência. Como consequência, esse programa contribuiu para intensificar a privatização desse nível de ensino no Brasil e a concepção de educação como mercadoria altamente lucrativa (Santos; Chaves; Paixão, 2021, p. 4)

Em estudo que analisou a trajetória de expansão do FIES entre 2010 e 2016, focando no posicionamento de deputados e senadores em relação a essa política e na articulação desses atores com o setor privado-mercantil, Santos, Chaves e Paixão (2021, p. 18) demonstraram que a dinâmica que resultou nas mudanças flexibilizadoras do FIES em 2010 elucidou uma expansão do programa sem planejamento correspondente e sem estudos financeiros adequados para sustentar o crescimento exponencial. Apesar da redução no número de contratos a partir de 2015, o FIES ainda demanda recursos anuais bilionários para manter quase dois milhões de contratos ativos, afetando sua sustentabilidade e continuidade. Dessa forma, a trajetória do FIES evidencia a necessidade de uma compreensão mais profunda sobre a propagação das parcerias público-privadas e a crescente participação de empresários em conselhos e assentos estratégicos nos órgãos do governo federal.

Tavares (2019, p. 93-99) defende a hipótese da financeirização do ensino superior, dado que quatro dos cinco maiores grupos educacionais – Estácio, Unip (Universidade Paulista), Anhanguera, Kroton e Laureate[14] – são controlados por fundos de investimentos ligados ao setor financeiro. A Estácio era controlada pelo

[14] Kremerman, Páez e Sáez (2021, p. 31) analisam os dados de inadimplência por conglomerado ou grupos educacionais e todas as instituições que foram investigadas por lucro no Chile, constatando que o Grupo Santo Tomás apresenta os níveis mais altos, com uma inadimplência de 51,6%, seguido pelo (mesmo) Grupo Laureate, com 49,3%.

fundo GP Investimentos, a Anhanguera pelo Banco Pátria, a Kroton pela *Advent International* e a *Laureate* pelo fundo KKY. Além desses, o *Cartesian Group* foi identificado na Faculdade Mauricio de Nassau e o banco americano Best Associates, do Texas, na UNIJORGE (Centro Universitário Jorge Amado). Assim, as aquisições e fusões de IES com conglomerados educacionais controlados por fundos de investimentos sugerem uma nova dinâmica de mercantilização no ensino superior, caracterizada pela concentração e centralização de capitais.

A partir de 2008, as fusões no setor de educação aumentaram significativamente, com grupos de consultoria financeira criando subseções específicas para o setor devido ao volume expressivo de fusões. Entre 2008 e 2013, foram realizadas 138 fusões e aquisições tipo joint venture na educação, tornando-a um dos segmentos que mais movimentaram capitais, representando quase 8% do total de incorporações em 2008. Em 2005, o fundo norte-americano *Laureate* adquiriu 51% das ações da Universidade Anhembi-Morumbi por aproximadamente R$ 158 milhões, tornando-se a primeira instituição majoritariamente controlada por capital estrangeiro. O grupo *Laureate*, fundado em 1998 nos Estados Unidos, atualmente controla ou é sócio de cerca de 80 empresas educacionais em mais de vinte países, com o Brasil liderando em investimentos com mais de doze instituições controladas - seguido da Espanha com oito e do Chile com seis (Tavares, 2019, p. 120).

O FIES, política pública criada para atender ao anseio da população carente por acesso ao Ensino Superior, acabou também beneficiando os empresários da educação, que viram nessa política uma oportunidade de lucro e consolidação do setor. Essa política revela uma forte relação entre o MEC, o Congresso Nacional e o segmento privado-mercantil, que se transformou em um grande potencial empresarial ao formar conglomerados (Santos; Chaves; Paixão, 2021, p. 17).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por sua vez, foi criado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de ampliar e levar a oferta de cursos e programas de educação superior para diversas regiões do país. Trata-se de uma fundação de direito privado que visa o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância (EaD), sendo resultado de uma colaboração entre a União e os estados, com a participação de instituições públicas de ensino superior. Este sistema incluía a oferta de cursos à distância por instituições públicas, em conjunto com polos de apoio presencial (Brasil, 2006).

De acordo com Mancebo, Vale e Martins (2015, p.41), os municípios interessados em participar deveriam estabelecer polos presenciais com infraestrutura adequada, enquanto as universidades públicas elaborariam projetos de cursos superiores que são ofertados nos polos. Contudo, embora a UAB tivesse potencial para aumentar o acesso ao ensino superior, também levantava preocupações sobre o impacto no perfil e prestígio das universidades, bem como na carga de trabalho dos professores e na integração entre ensino, pesquisa e extensão. Ademais, foi inicialmente uma experiência-piloto, mas rapidamente se tornou parte integral do ensino superior brasileiro, sem um debate substancial com a comunidade acadêmica. Seu crescimento foi significativo, estando presente em quase todos os estados do Brasil. Os cursos oferecidos, especialmente nas áreas de licenciatura e pedagogia, refletem seu foco principal: a formação de professores da educação básica. No entanto, a UAB carece de um sistema formal de avaliação institucional e de padrões para medir a qualidade do ensino.

Já o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e reconhecia o papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social. Seus principais objetivos incluíam garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas, promover a articulação entre diferentes níveis de ensino (integrando graduação, pós-graduação, educação básica e educação profissional e tecnológica), e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior (Brasil 2009, p. 3). Segundo o documento “REUni 2008: Relatório de Primeiro Ano”, a necessidade de expandir a educação superior no Brasil era urgente, considerando que apenas 24,31% dos jovens brasileiros, entre 18 e 24 anos, teriam acesso ao ensino superior. Com o Reuni, o Governo Federal adotou diversas medidas para retomar o crescimento do ensino superior público. Os efeitos dessa iniciativa foram evidentes, primeiramente, pelos números significativos do Programa de Expansão Fase I das universidades federais, iniciado em 2003, e posteriormente pelos resultados do Reuni, que começou a ser implementado em 2008 (com a adesão de 53 das 54 universidades federais do país), com conclusão prevista para 2012. Além disso, a reestruturação acadêmica e as inovações propostas pelas universidades

representavam uma oportunidade significativa para a educação superior pública no país, sendo que as Ifes apresentaram suas propostas ao Reuni, destacando a importância da interiorização, juntamente com a oferta de cursos de formação de professores, ampliação de vagas nos cursos existentes, inovações e novos formatos de cursos de graduação, todos elementos fundamentais para transformar o panorama do ensino superior (Brasil 2009, p. 3-4).

Contudo, conforme Bittencourt, Ferreira e Brito (2017, p. 81), para acomodar a grande expansão de vagas nas universidades federais, foi planejada a construção e readequação de diversos espaços físicos, incluindo blocos de salas de aula, laboratórios, bibliotecas, salas de docentes, restaurantes universitários, espaços administrativos, moradias estudantis e espaços de convivência. Na época do lançamento do programa, as universidades federais enfrentavam carências em várias áreas relacionadas às infraestruturas físicas, resultantes de um longo período de restrições orçamentárias que criaram grandes gargalos em suas estruturas educacionais. Além disso, as equipes técnico-administrativas estavam desfalcadas e com pouca expertise em realizar atividades complexas, como a contratação de grandes obras. Durante a publicação do Decreto do REUNI e nos anos subsequentes, o mercado da construção civil também estava aquecido devido aos investimentos públicos e privados do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Esses fatores podem ter contribuído para os atrasos nas obras contratadas, resultando em prazos de entrega adiados, paralisações e até cancelamentos de contratos.

Destaca-se crítica feita por Chaves e Mendes (2009, p. 16-17), que defendem que a política de expansão do ensino superior público através do REUNI seria baseada na racionalização de recursos e na introdução da lógica gerencial. Esse posicionamento é baseado no fato de o programa ter como objetivo introduzir um novo modelo de organização e gestão nas universidades públicas, fundamentado no paradigma gerencialista de administração via contratos de gestão, visando ajustar essas instituições à lógica produtivista de privatização e mercantilização de bens e serviços acadêmicos. Sendo assim, com a implementação do REUNI nas universidades públicas federais, esperava-se um aumento substancial no número de alunos sem a garantia de estrutura física, recursos humanos e financeiros suficientes para manter a qualidade; o aprofundamento da dualidade institucional, com algumas IFES sendo consideradas de excelência e a maioria concentrando-se no ensino de graduação; uma mudança na organização dos cursos de graduação presenciais,

resultando em uma queda na qualidade do ensino; e a intensificação e precarização do trabalho docente devido ao aumento da relação aluno-professor e à introdução de novas formas de contratação, como o "docente-aluno flutuante". Como consequência, essa política de expansão transformaria, segundo as autoras, as universidades públicas federais em "organizações prestadoras de serviços", com uma estrutura de gestão voltada para a arbitragem de contratos.

Ademais, até 2012, parte dos recursos do REUNI eram destinados exclusivamente à assistência estudantil, proporcionando às instituições um suplemento significativo para desenvolver políticas de permanência. Isso refletia a percepção de que a expansão exigia suporte para estudantes que, por suas condições, não conseguiriam manter adequadamente seu vínculo acadêmico. A partir de 2013, as universidades passaram a financiar a assistência com recursos próprios ou por meio do PNAES, que destinou volumes crescentes para políticas de permanência, aumentando de R$ 125 milhões em 2008 para pouco mais de R$ 1 bilhão em 2016, mas caindo para R$ 987 milhões em 2017 e R$ 957 milhões em 2018 (Andifes, 2019, p.3).

Contudo, os dados demostram que, apesar da expansão acadêmica, esta não foi acompanhada pelo necessário aporte orçamentário. A oferta de ensino de qualidade e a realização de pesquisas exigem investimentos contínuos, sendo que alguns anos após o término do programa, as IFES passaram a enfrentar redução e contingenciamento de recursos. Em 2020, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) teve R$ 55,9 milhões bloqueados pelo MEC, representando 40% do orçamento de custeio, contrastando a expansão com a redução orçamentária; já para a Universidade Federal do ABC (UFABC), o bloqueio foi de R$ 15,9 milhões, afetando a formação de profissionais e a produção científica. Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a intervenção restringiu em 36,25% a aplicação de verbas de custeio, levando a reitoria a manter apenas os gastos essenciais para continuar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, focando na manutenção de programas estudantis e despesas básicas (Trevizan; Torres, 2020, p. 16). Segundo Lopes (2021), essa situação se repetiu nas IFES do Rio Grande do Sul, que tiveram redução de até 20% nos orçamentos de custeio em 2021, o que comprometeu as despesas correntes das universidades e causou o risco de interrupção de atividades acadêmicas e administrativas, uma vez que serviços como energia, luz e segurança foram afetados. A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) teve o repasse de investimentos

reduzido em 80% desde 2015, dificultando a consolidação da infraestrutura dos campi de Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul e Santa Vitória do Palmar, bem como do próprio Campus Carreiros e da Unidade de Saúde, em Rio Grande (Lopes, 2021).

Em que pese esse cenário, verificou-se que tanto para oferta de vagas quanto para oferta de cursos, o número alcançado pelo conjunto das universidades que aderiram ao REUNI está muito próximo das metas estabelecidas. Ademais, quanto à progressão de vagas realizadas entre 2007 e 2013, na totalidade das universidades que aderiram ao REUNI, as vagas foram ampliadas. O percentual médio de aumento das vagas foi de 89,3%, com um incremento mínimo de 22% e máximo de 435%. Considerando um total de 2804 obras em 53 universidades federais, o índice de conclusão de obras do REUNI até setembro de 2014 era de 78%, representando 2.178 obras concluídas (Bittencourt; Ferreira; Brito, 2017, p. 93-94).

A grande inflexão das IFES brasileiras rumo à democratização do acesso, tanto por critérios econômicos quanto raciais, foi captada pela IV Pesquisa em 2014, impulsionada pelas mudanças institucionais que abriram ainda mais as IFES para cerca de 1 milhão de estudantes de graduação em cursos presenciais e tornaram-se mais diversificadas racialmente. Em 2010, 53,9% dos estudantes dessas instituições se autodeclaravam brancos, mas esse percentual caiu para 45,7% em 2014/15. Por outro lado, a participação de estudantes pretos aumentou de 8,7% para 9,8%, respectivamente, enquanto a proporção de pardos subiu de 32,1% para 37,8% em 2014/15. Em termos absolutos, 47,6% dos estudantes das IFES eram negros em 2014, quase triplicando sua participação, o que comprova o impacto das políticas de democratização do acesso. Outro dado significativo diz respeito ao percentual de estudantes incluídos na faixa de renda de cobertura do PNAES nos cursos de graduação presenciais. Em 2010, 43,7% dos estudantes das IFES pertenciam às classes de renda C, D e E[15], e houve um aumento na presença de estudantes pretos, de 5,9% para 8,7%, e de pardos, de 28,3% para 32,1%, refletindo a institucionalização das políticas de ação afirmativa e do REUNI. Em 2014, 66,2% dos estudantes das 63 instituições federais pesquisadas viviam com uma renda mensal familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sendo que 32% viviam com até meio salário-mínimo e

[15] Desde a IV Pesquisa, de 2014, a terminologia de A, B, C, D e E para classificar as faixas de renda estudantis foi abandonada. A partir de então, o levantamento da renda passou a ser realizado conforme o montante de rendimentos familiares.

22% com renda entre meio e um salário-mínimo. Pela primeira vez, a maioria absoluta dos estudantes pesquisados tinha uma renda per capita de até um salário-mínimo e meio. Diante disso, é possível questionar teses e formulações presentes no senso comum sugerem que as universidades públicas federais seriam frequentadas predominantemente por setores das elites culturais e econômicas do país (Andifes, 2019, p.5-8).

Destaca-se que as expansões quantitativa e qualitativa do ensino federal superior brasileiro foram acompanhadas pela adoção de novos mecanismos de recrutamento de discentes. Em vez dos tradicionais vestibulares, foi instituído o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que utiliza as notas obtidas pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para alocar candidatos entre as instituições credenciadas. O SISU tem apresentado uma onda de oportunidades a milhares de estudantes do ensino médio para encontrar vagas em universidades de todo o país, promovendo uma mobilidade territorial significativa. Esse deslocamento também contribui para a diversidade regional brasileira, transformando os campi em espaços mais diversos, cosmopolitas e complexos (Andifes, 2019, p. 6).

Isso demonstra que o resultado dessa política pode ser considerado positivo em parte para o país. Ademais, o incentivo à política de interiorização universitária viabilizou o acesso à educação superior por parte de residentes em áreas remotas e sem condições de deslocamento para os grandes centros urbanos em busca de educação universitária. Essa realidade se refletiu nas instituições de ensino superior através do aumento e diversificação da demanda por ensino superior público. A expansão através da interiorização das universidades públicas gerou em um aumento no número de estudantes, contribuiu para a diversificação dos perfis estudantis e possibilitou o acesso de jovens que residiam em áreas rurais distantes dos centros urbanos ou mesmo em outros estados (Kowalski, 2012, p. 60-61).

> Em que pesem as críticas postas ao Reuni, não podemos deixar de destacar a importância da expansão do Ensino Superior, juntamente com as Ações Afirmativas, que permitiram a muitos jovens o acesso ao direito que por décadas lhes foi negado: uma educação pública, gratuita, de qualidade, que contribua para a transformação da nossa realidade (Almeida; Silva, 2022, p. 22)

A Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2021, que dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, conhecida como a Lei de Cotas pode ser encarada como uma resposta às diretrizes

do Reuni para expandir as políticas de inclusão. Sua aprovação de seu como política pública de ação afirmativa na educação superior, após longos debates. Ela determinou a reserva de no mínimo 50% das vagas das IFES em cada processo seletivo para cursos de graduação para estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Destas vagas, 50% são para estudantes com renda per capita igual ou inferior a um salário-mínimo nacional. As vagas também são destinadas a pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, em proporção ao censo do IBGE. Se as vagas não forem preenchidas por esses critérios, elas serão redistribuídas primeiramente entre os grupos mencionados e, posteriormente, para outros estudantes de escolas públicas. Nos processos seletivos, os candidatos concorrem inicialmente às vagas de ampla concorrência e, se não forem aprovados, às vagas reservadas (Brasil, 2012).

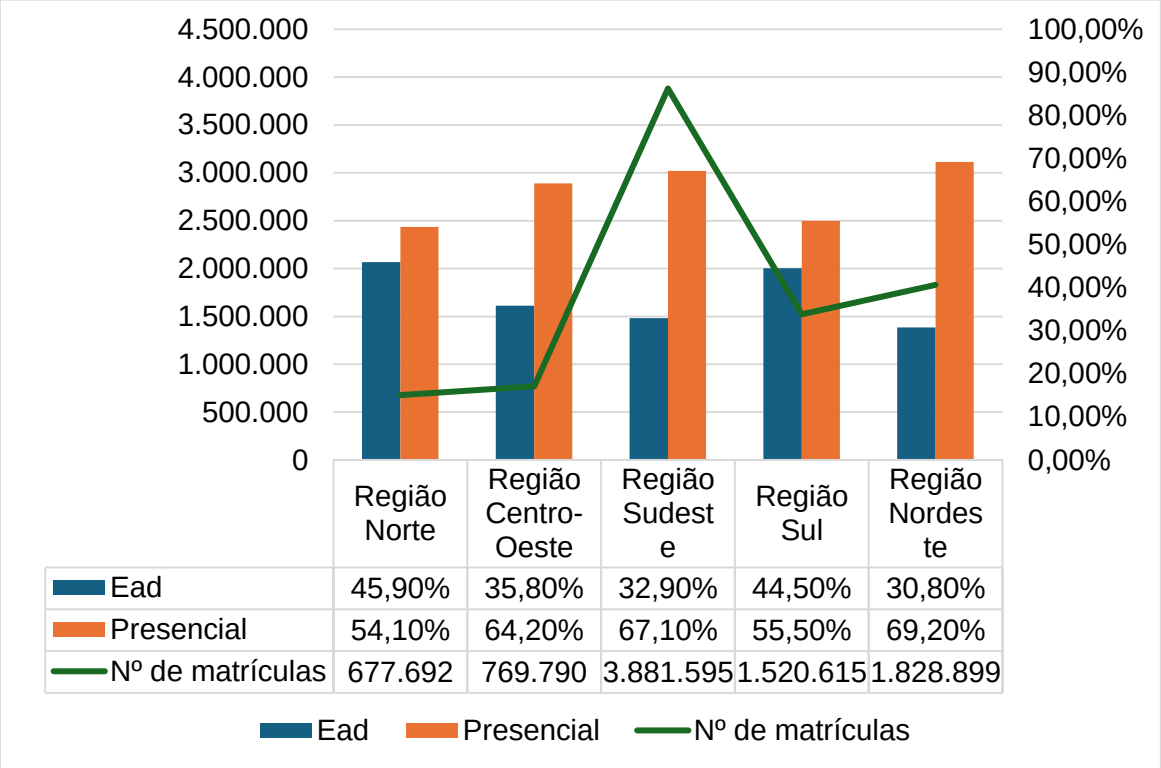
As cotas universitárias já estão integradas à realidade brasileira e se apresentam como uma alternativa de socialização. Como uma medida de ação afirmativa com finalidade reparatória, elas promovem a inserção de jovens em situação de desvantagem social e étnica nos espaços acadêmicos. Esse processo enriquece tais espaços com diversidade e potencial criativo, o que pode resultar em mudanças nas agendas de pesquisa, na definição de prioridades e na produção do conhecimento acadêmico. Portanto, esforços para resolver os desafios enfrentados pela juventude brasileira devem incluir ações preventivas, especialmente considerando que alguns segmentos jovens são as principais vítimas da violência e enfrentam dificuldades crônicas de inserção social digna (Guarnieri; Melo-Silva, 2017, p. 190-191).

A criação desse marco legal está associada a uma mudança de perspectiva sobre a origem das desigualdades sociais e da formação de diferenças entre os diversos grupos da sociedade. O conceito de diferença desempenha um papel fundamental na elaboração e implementação de ações afirmativas, pois políticas focalizadas reconhecem a exclusão socioeconômica que leva à discriminação e marginalização de certos grupos sociais. Essas políticas visam enfrentar esse processo ao aumentar a participação desses grupos na vida política, no acesso a recursos materiais e direitos universais, e na valorização de suas culturas (Moura; Tamboril, 2018, p. 594).

> Assim, as relações sociais fornecem elementos para a constituição da identidade, o desenvolvimento de aptidões e aprendizagens e para a transformação social.
> O modo como se constituem essas relações sociais e o reconhecimento da teia social que gera as desigualdades de oportunidades no acesso às instituições federais de ensino torna-se elemento fundamental para profissionais que pretendem atuar de forma crítica e consciente em contextos educacionais, bem como a produção de conhecimento sobre as formas como estão sendo vivenciados os processos de escolarização dos estudantes cotistas. Os funcionamentos institucionais podem contribuir para uma vivência ética da diversidade ou para a instrumentalização de relações reprodutoras de modos de agir e pensar que sustentem preconceitos e discriminações (Moura; Tamboril, 2018, p. 594).

A 12ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil, publicada pelo Instituto Semesp compilou dados essenciais para compreender o cenário do ensino superior no país, especialmente considerando o enfrentamento de desafios complexos desde o início de 2020 devido à pandemia da Covid-19, e apontou que o total de matrículas cresceu 0,9% de 2019 para 2020, representando uma queda de 50% em comparação ao período anterior, quando o aumento foi de 1,8% (Instituto Semesp, 2022, p. 6).

Tabela 24 - Matrículas no ensino superior no Brasil em 2020

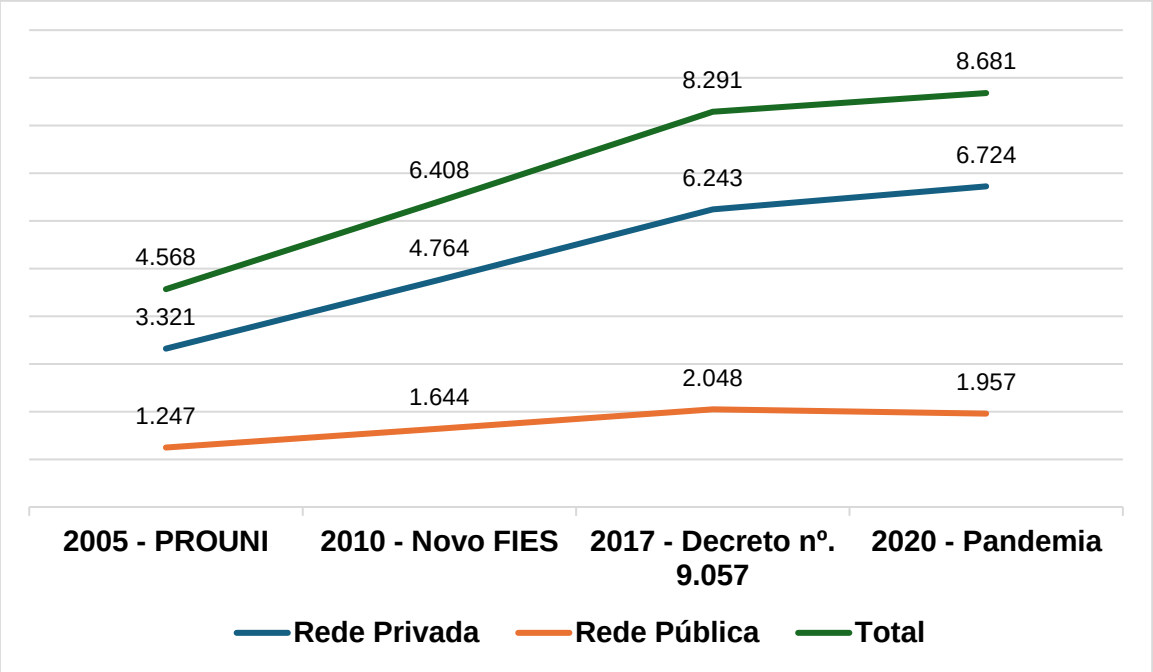


	Região Norte	Região Centro-Oeste	Região Sudeste	Região Sul	Região Nordeste
Ead	45,90%	35,80%	32,90%	44,50%	30,80%
Presencial	54,10%	64,20%	67,10%	55,50%	69,20%
Nº de matrículas	677.692	769.790	3.881.595	1.520.615	1.828.899

Fonte: criado pela autora com base nos dados do Instituto Semesp, 2022, p. 6.

Esse tímido aumento foi impulsionado por uma queda de 6,0% no número de alunos na rede pública, que demorou a adotar o ensino remoto emergencial. Em contraste, a rede privada teve um aumento de 3,1% nas matrículas, impulsionado pela modalidade de educação a distância.

Tabela 25 - Evolução do número de matrículas no ensino superior brasileiro (em milhares) relacionada a cada marco temporal



Fonte: Instituto Semesp, 2022, p. 11.

De acordo com o relatório de pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil – Educação Superior” (Inep, 2022, p. 12-18), 92% das instituições de ensino superior no Brasil suspenderam suas aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19, e 77% dessas instituições não retornaram às aulas presenciais ao longo de 2020. Na rede privada, a média de dias sem aulas foi de 19 dias, com uma média de 215 dias sem aulas presenciais, enquanto nas instituições públicas, a média foi de 148 dias sem aulas e 379 dias sem aulas presenciais.

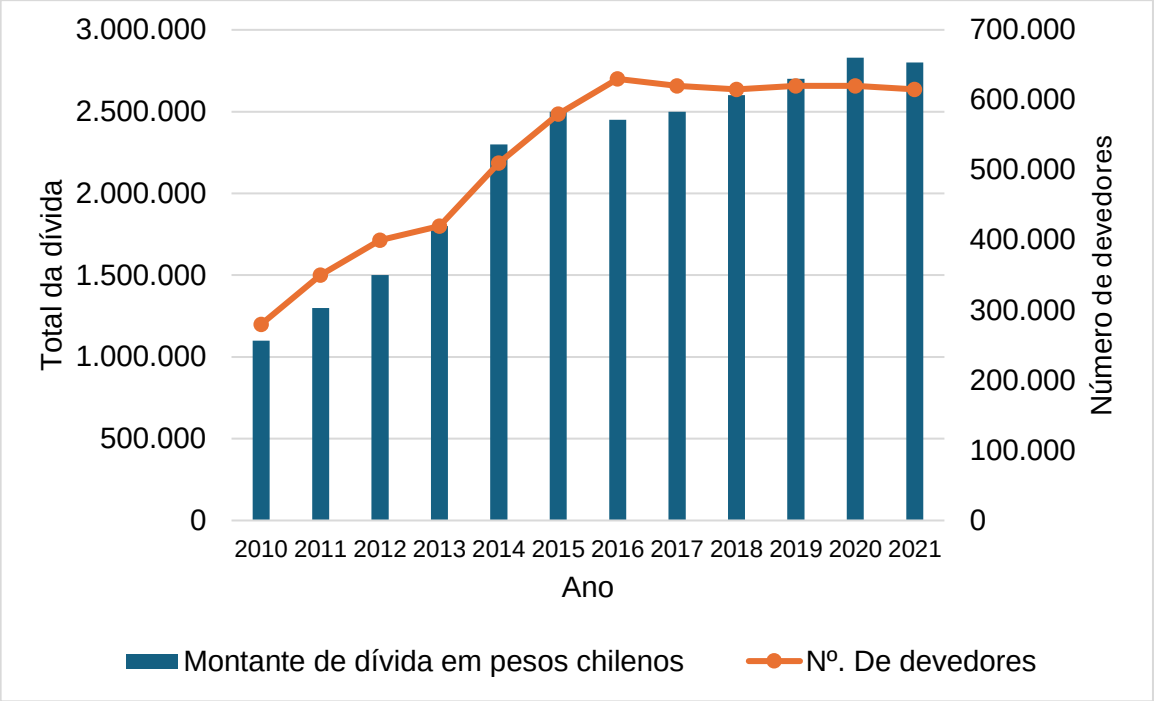
Apesar dos desafios, os dados mostram uma resiliência do ensino superior, com um pequeno crescimento de 0,9% no total de matrículas em 2020, impulsionado por um aumento de 26,8% na modalidade de educação a distância em comparação com 2019. Em contraste, as matrículas presenciais caíram 9,4% no mesmo período, um declínio acelerado pela pandemia e a migração abrupta para o modelo remoto. A tendência de crescimento no Ead já vinha se manifestando nos últimos anos e foi

intensificada pela pandemia, com muitos estudantes optando por cursos EAD devido às mensalidades mais baixas (Instituto Semesp, 2002, p. 7).

No Chile, o sistema de educação superior reflete um complexo arranjo institucional e financeiro que continua a suscitar debates sobre sua eficácia e equidade. A criação do Conselho Nacional de Educação, como órgão autônomo responsável por diversas atribuições na educação superior, incluindo a administração do licenciamento de novas instituições e a verificação de projetos institucionais, representa um passo significativo na tentativa de regular e aprimorar a qualidade do ensino superior no país. No entanto, as transformações implementadas a partir de 1990, especialmente a política de financiamento baseada em subsídios à demanda, contribuíram para a crescente mercantilização do setor. As reformas pós-ditatoriais, embora tenham introduzido novos fundos e programas, mantiveram a filosofia neoliberal dominante do período militar, resultando em um aumento substancial da matrícula em instituições privadas e uma diminuição do financiamento público para as universidades tradicionais. A introdução do CAE e a subsequente intervenção dos bancos no financiamento estudantil, com suas implicações de inadimplência e sobrepreço, revelam a complexidade e os desafios contínuos em equilibrar a expansão do acesso à educação superior com a sustentabilidade financeira e a justiça social.

Em 2005, após 15 anos de governos pós-ditatoriais, a educação superior no Chile estava organizada com 25 universidades do Conselho de Reitores (16 delas estatais), 36 universidades privadas, 47 institutos profissionais e 111 centros de formação técnica. A matrícula total atingia 663.679 estudantes, com apenas 25,8% em instituições estatais, que recebiam em média um escasso 20% de financiamento estatal. O subsídio à demanda (bolsas e créditos) representava 34,1% do orçamento em educação superior. Esse contexto levou a um sistema amplamente privatizado e mercantilizado. Com a criação do CAE em 2005, a governança do sistema de educação superior chileno sofreu um golpe final. O endividamento tornou-se o principal meio para acessar um título universitário ou técnico. Desde 2006, o Estado do Chile passou a garantir créditos bancários para alunos de estabelecimentos credenciados, independentemente da propriedade, acelerando a privatização e mercantilização do sistema a níveis quase irreversíveis. A decisão foi justificada pela escassez de recursos estatais e pela necessidade de aumentar o acesso à educação superior (Kremerman; Páez; Sáez, 2021, p. 17).

Tabela 26 - Evolução dos devedores bancários em função dos créditos do Ensino Superior e do valor total da dívida entre 2010 e 2021 no Chile



Fonte: Kremerman; Páez; Sáez, 2021, p. 28.

O CAE, como mecanismo de financiamento, teve um impacto significativo não apenas nas famílias, nos bancos e nas instituições de educação superior, mas também na estrutura do Sistema de Educação Superior como um todo. Nos últimos 16 anos, consolidou-se um sistema privado com apêndice público, sem respostas claras em relação ao lucro na educação superior. As universidades investigadas por lucro aumentaram sua matrícula em mais de 73 mil estudantes (um aumento de 200,2%) entre 2005 e 2019, concentrando 17,2% do total dos recursos provenientes do CAE. No orçamento de 2021, os montantes atribuídos ao CAE corresponderam a $547.236 milhões de pesos chilenos, o que representa 23,7% do orçamento total destinado à educação superior. Percentual menor do que o destinado à gratuidade, que equivale a 52% do orçamento para 2020 e 52,3% do orçamento de 2021. Nos últimos 5 anos, a participação do CAE no orçamento total da educação superior tem se mantido relativamente constante, caindo apenas 5,3 pontos percentuais (Kremerman; Páez; Sáez, 2021, p. 18-26).

> Dessa forma, com a expansão indiscriminada do CAE, os alunos se tornaram verdadeiros reféns do sistema, na medida em que as autoridades, os bancos e as instituições beneficiadas, ao defenderem a manutenção e a extensão

> desse crédito, argumentam que ele tem sido fundamental para aumentar a cobertura da Educação Superior chilena e evitar a discriminação no acesso ao financiamento para aqueles alunos com rendimentos insuficientes, independentemente de estudarem em uma instituição pública ou privada. No entanto, em termos de governança, o sistema de Educação Superior foi ainda mais privatizado e mercantilizado, estabeleceu-se um lucrativo nicho de negócio para os bancos assistidos pelo Estado e implementou-se um dispositivo de controle social e vital sobre o presente e o futuro de muitos estudantes através da dívida (Kremerman; Páez; Sáez, 2021, p. 26).

A promessa de aumento do acesso ao Ensino Superior foi cumprida de forma abrangente. Em 2005, antes da implementação do CAE, a matrícula total era de 663.679 alunos, aumentando para 1.221.017 em 2020. Esse aumento de 72% concentra-se em 20 instituições, incluindo Laureate International, Santo Tomás, INACAP e Pontifícia Universidade Católica, além de universidades investigadas por lucro, como Universidad San Sebastián, Autónoma, Central e del Desarrollo. Essas instituições abrigam 66,1% dos estudantes beneficiados pelo CAE e recebem 65,7% dos recursos destinados ao ensino superior chileno, totalizando $4,35 trilhões. O Grupo Laureate International sozinho recebeu mais de $1,18 trilhões através do CAE. Essas 20 instituições geraram lucros de mais de $162 bilhões. Entre 2006 e 2020, os bancos disponibilizaram $6,62 trilhões através do CAE para instituições de ensino superior credenciadas, sendo que três bancos detiveram quase 90% dos créditos: Scotiabank, Estado e Itaú-Corpbanca (Kremerman; Páez; Sáez, 2021, p. 8).

Finalmente, segundo Kremerman, Páez e Sáez (2021, p. 27-38), a política de financiamento do ensino superior no Chile concentra-se em atender à demanda e não à oferta, concedendo amplas liberdades em termos de expansão da matrícula e do valor das mensalidades, sob a crença de que ambos os aspectos seriam regulados a partir das decisões informadas dos estudantes-consumidores e suas famílias. No entanto, na prática, a transferência de recursos do Estado para as instituições por meio da concessão de créditos aos estudantes tem permitido a manutenção de mensalidades altas. Isso resultou na extensão indiscriminada do CAE, tornando os alunos reféns do sistema. As autoridades, os bancos e as instituições beneficiadas argumentam que o CAE tem sido fundamental para aumentar a cobertura do ensino superior chileno e evitar a discriminação no acesso ao financiamento para alunos de baixa renda, independentemente se estudam em instituições públicas ou privadas – o que não condiz com a realidade evidenciada nos dados apresentados. Sendo assim, em termos de governança, o sistema foi ainda mais privatizado e mercantilizado, estabelecendo um nicho lucrativo de negócios, assistido pelo Estado, e

implementando um dispositivo de controle social e vital sobre o presente e futuro de muitos estudantes através da dívida.

5.2 O cenário da precarização das juventudes: certificados, dívidas e desilusão

Conforme Bourdieu (2007, p. 135) argumenta, o valor atribuído ao diploma universitário está intrinsecamente ligado à posse de capital econômico, cultural e social. Nesse sentido, a origem social do indivíduo muitas vezes desempenha um papel mais significativo na determinação de sua posição futura do que seus esforços individuais para obter qualificações formais.

Atualmente, os jovens são induzidos a acreditar que o diploma universitário os coloca em uma posição privilegiada, a qual projeta a quitação dos empréstimos tomados ao longo do percurso em prol dessa realização com facilidade, porém acabam se deparando com escassez de propostas de emprego e altos níveis de desemprego em um cenário precarizado (Bauman, 2013, p. 43).

Standing (2014, p. 118-119), por sua vez, sinala que os jovens saem da faculdade com certificados e dívidas, enfrentando uma situação em que precisam construir identidades e carreiras profissionais de longo prazo. No entanto, ao mesmo tempo, deparam-se com oficiais de cobrança aguardando de forma ameaçadora para receber o pagamento das dívidas, mesmo que os recém-formados ainda não tenham começado a ganhar dinheiro. Essa dualidade coloca os jovens em uma situação delicada, onde suas aspirações, apoiadas por anos de estudo e certificados, se chocam com a necessidade imediata de renda. Essa dicotomia os coloca em uma segunda armadilha da precariedade: eles podem se ver obrigados a assumir empregos temporários para garantir sua subsistência e o pagamento das dívidas, mas ao mesmo tempo, isso pode comprometer suas perspectivas de construção de uma carreira sólida no futuro. A expectativa da juventude com relação ao discurso da empregabilidade provoca hoje uma ansiedade relacionada à sensação da falta de controle, uma vez que “A mente precarizada é alimentada pelo medo e é motivada pelo medo.” (Standing, 2014, p. 42).

É amplamente reconhecido que o sistema de acesso ao ensino superior brasileiro historicamente restringiu a participação das classes mais desfavorecidas, visto que a educação básica pública (educação infantil, ensino fundamental e ensino

médio) ainda não se equipara à educação básica privada. É importante destacar que houve uma queda no número de jovens ingressando no ensino superior, afetando diretamente a taxa de escolarização líquida, que mede a proporção de pessoas de 18 a 24 anos frequentando o ensino superior em relação à população dessa faixa etária. Em 2020, essa taxa caiu 0,3 pontos percentuais, atingindo 17,8%. O ensino a distância (EAD) ainda atrai um público mais velho, entre 29 e 44 anos, já inserido no mercado de trabalho, enquanto os jovens continuam excluídos da educação superior. Sem atrair os jovens para o ensino superior, o país se afasta da meta do PNE quanto à taxa de escolarização líquida, comprometendo o desenvolvimento nacional a médio e longo prazo (Instituto Semesp, 2002, p. 7; Inep, 2021, p. 14).

Para Kowalski (2012, p. 64), a análise dessa linha de expansão do ensino superior brasileiro nas últimas décadas deve ser feita com cautela, evitando ser influenciada pela visão distorcida daqueles que sustentam as leis do capital e promovem uma nova sociabilidade. Apesar de se pregar que a expansão da educação superior brasileira garante direitos e consolida a cidadania, é importante compreender que esse acesso é condicionado pela capacidade financeira dos indivíduos de arcarem com os custos do ensino privado, conforme apontado por pesquisas recentes. Os dados evidenciam a política de privatização adotada pelos governos brasileiros, que tem incentivado o setor privado em detrimento do público. A expansão do setor privado no ensino superior reflete a transformação do conhecimento em uma fonte valiosa de ampliação e reprodução do capital, especialmente em um contexto de organização e reestruturação capitalista. A educação a distância se destaca nesse cenário, pois requer investimentos menores em infraestrutura física do que a modalidade presencial, além de ter uma capacidade de atendimento muito maior.

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2006, p. 246), em 2005, a escolarização da população entre 18 e 24 anos revelava as desigualdades raciais no Brasil de forma mais precisa. Mais da metade dos jovens brancos (pouco mais de 51%) estava cursando o ensino superior, enquanto quase 50% dos jovens pretos e pardos ainda estavam no ensino médio, e apenas 19% estavam na graduação. Após, em 2007, as taxas de frequência ao ensino superior para estudantes entre 18 e 25 anos de idade mostraram que, em todas as idades, a população branca também apresentava níveis mais elevados que a de pretos e pardos; comparando 1997 com 2007, observava-se que os estudantes pretos e pardos não haviam alcançado as taxas de frequência que os brancos apresentavam dez anos antes, e a

diferença a favor dos brancos aumentou nesse período: de 9,6 pontos percentuais aos 21 anos em 1997 para 15,8 pontos percentuais em 2007. Em consequência das baixas taxas de frequência, essas desigualdades se refletiam nas informações sobre pessoas com ensino superior concluído. Entre esse lapso temporal de dez anos (1997 a 2007), o percentual de brancos com nível superior completo aumentou de 9,6% para 13,4%, enquanto o de pretos e pardos subiu de 2,2% para 4,0%. Assim, o hiato entre os dois grupos, que era de 7,4 pontos percentuais em 1997, passou para 9,4 pontos percentuais em 2007, mostrando que a composição racial das pessoas que completaram o nível superior permanecia inalterada ou até mais inadequada em termos de representação dos pretos e pardos, continuando a constituir um obstáculo para a ascensão social desses grupos (IBGE, 2008, p. 210-211). A proporção de jovens que cursava o ensino superior em 2009 manteve esse cenário, enquanto cerca de 62,6% dos estudantes brancos estavam nesse nível de ensino em 2009, menos de 1/3 dos outros dois grupos alcançaram essa etapa: 28,2% dos pretos e 31,8% dos pardos (IBGE, 2010, p. 227).

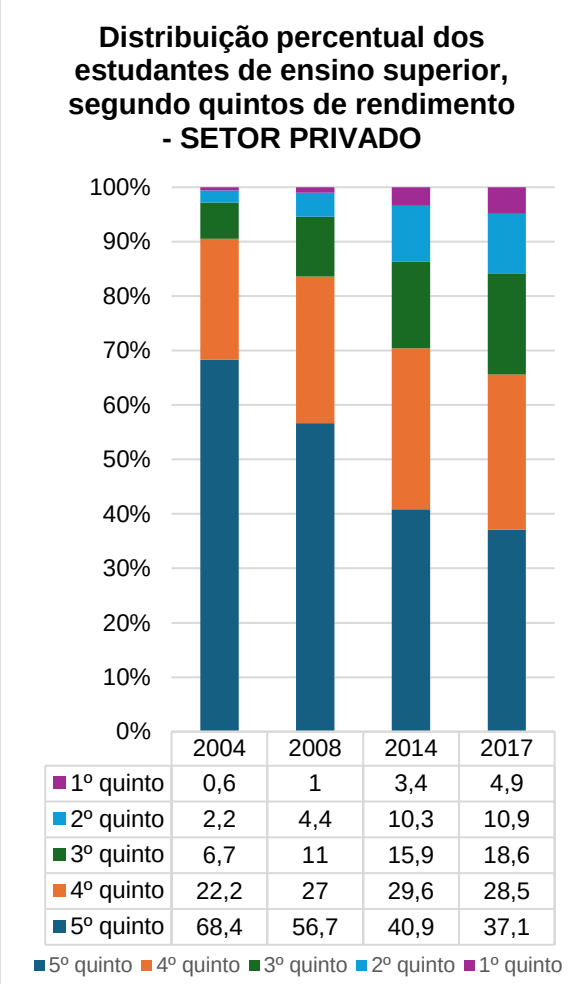
A evolução dos indicadores de atraso escolar na educação básica impacta diretamente a frequência escolar líquida no ensino superior, que é a proporção de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam o ensino superior de graduação, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária, excluindo as que já completaram esse nível. A Meta 12 do PNE buscava elevar a taxa líquida no ensino superior da população de 18 a 24 anos para 33% até 2024, considerando que esse indicador atingiu 18,4% em 2015. No entanto, a adequação dessa faixa etária ao ensino superior ainda era desigual dependendo das características de cor ou raça. Em 2015, o total de pessoas de cor preta ou parda dessa faixa etária que cursavam o ensino superior era de 12,8%, um crescimento significativo em relação a 2005, mas ainda abaixo do percentual alcançado pelos jovens estudantes brancos 10 anos antes, que era de 17,8%. Um dos fatores que agrava a desigualdade de cor ou raça no acesso ao ensino superior era o atraso escolar, que afetava mais os estudantes pretos ou pardos em comparação com os estudantes brancos. Em 2015, 53,2% dos estudantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos cursavam níveis de ensino anteriores ao superior, enquanto apenas 29,1% dos estudantes brancos estavam na mesma situação (IBGE, 2016, p. 62).

> Independentemente de as desigualdades no acesso ao ensino superior continuarem significativas, foi observada uma tendência de democratização

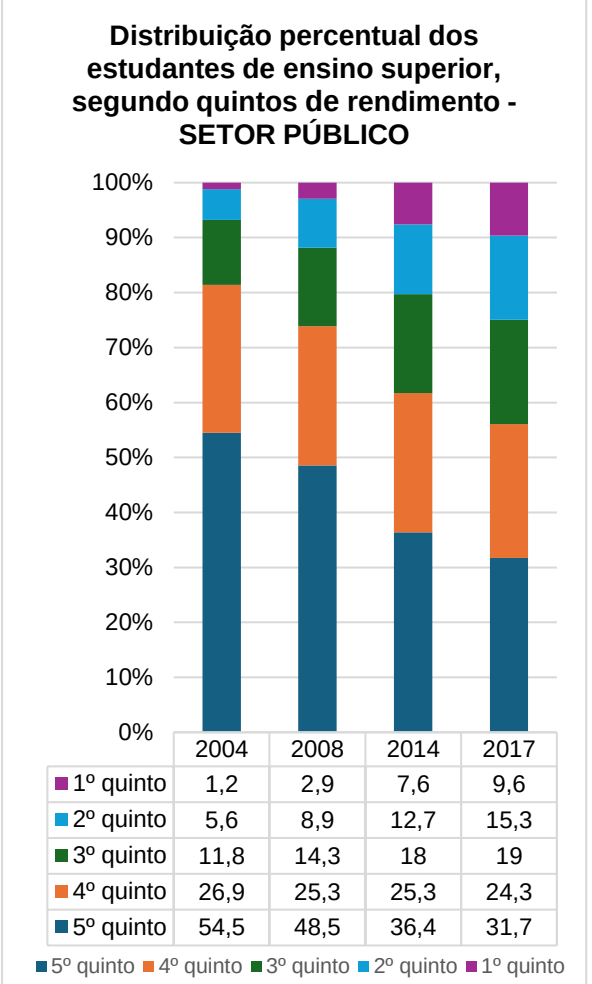
> do perfil de renda dos estudantes nas duas redes durante os 10 anos analisados, fazendo com que os estudantes provenientes dos estratos de renda mais baixos ampliassem sua participação, enquanto os estudantes pertencentes aos estratos com maiores rendimentos se tornassem menos representativos no total [(Gráficos 4.8 e 4.9)]. Em 2015, o ensino superior público apresentou uma proporção de estudantes pertencentes ao 1º quinto da distribuição do rendimento mensal domiciliar per capita duas vezes maior do que a mesma proporção para a rede privada de ensino superior, respectivamente, 8,3% e 4,0%. Logo, rede pública proporciona um acesso mais democrático ao ensino superior do que o da rede privada, levando em conta a diversidade do perfil de renda dos estudantes (IBGE, 2016, p. 63).

Em 2018, a análise da adequação idade-etapa para a faixa etária de 18 a 24 anos revelou que a maior desigualdade por classes de rendimento estava no percentual de frequência ao ensino superior. Enquanto 63,2% dos jovens dessa faixa etária pertencentes ao quinto mais rico da população frequentavam o ensino superior, apenas 7,4% dos jovens no quinto mais pobre estavam na mesma situação, um percentual 8,5 vezes menor. Além disso, jovens pretos ou pardos tinham metade do percentual calculado para brancos em relação à frequência ao ensino superior (18,3% e 36,1%, respectivamente). Ademais, as IES públicas seguiam proporcionando um acesso mais democrático ao ensino superior, especialmente levando-se em conta a diversidade do perfil de renda dos estudantes, uma vez que a rede pública possuía uma proporção de estudantes 56,7% maior em comparação à rede privada de ensino superior, com 9,7% e 5,5%, respectivamente. (IBGE, 20198, p. 82-84).

Tabela 27 - Distribuição percentual dos estudantes de ensino superior, segundo quintos de rendimento nos setores privado e público



	2004	2008	2014	2017
1º quinto	0,6	1	3,4	4,9
2º quinto	2,2	4,4	10,3	10,9
3º quinto	6,7	11	15,9	18,6
4º quinto	22,2	27	29,6	28,5
5º quinto	68,4	56,7	40,9	37,1



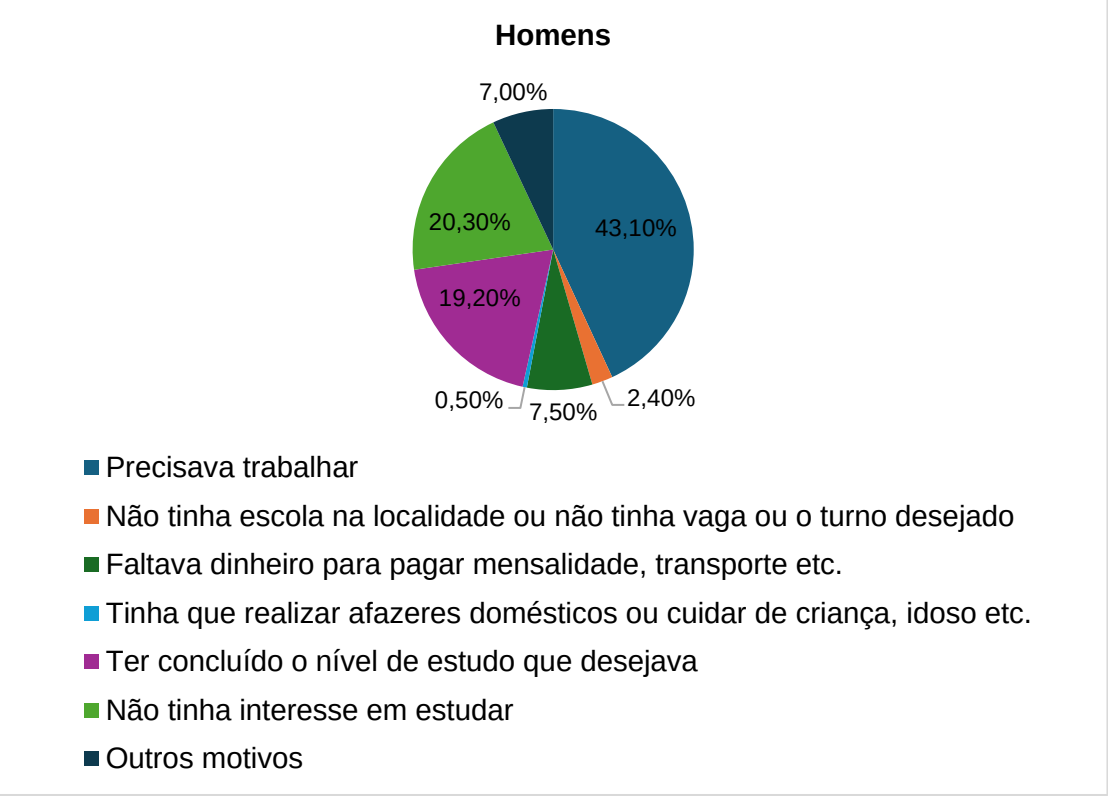
	2004	2008	2014	2017
1º quinto	1,2	2,9	7,6	9,6
2º quinto	5,6	8,9	12,7	15,3
3º quinto	11,8	14,3	18	19
4º quinto	26,9	25,3	25,3	24,3
5º quinto	54,5	48,5	36,4	31,7

Fonte: Vieira; Honorato; Barbosa; Santos; Zucarelli; Rodrigues; Borges, 2020, p. 12.

Para planejar políticas públicas eficazes para o ingresso ou reingresso dos jovens no sistema de ensino superior, é crucial investigar os motivos pelos quais esses jovens que não concluíram o ensino superior não estão estudando. Essa análise mostra desigualdades ligadas à situação do domicílio, quintos de rendimento mensal domiciliar per capita e nível de instrução. Em 2019, enquanto 2,4% dos jovens em áreas urbanas apontaram a falta de escolas ou vagas como razão para não estudar, essa proporção foi de 8,9% entre os jovens em áreas rurais, evidenciando a maior falta de oferta educacional no campo e justificando a ampliação de atendimento pelo PNE. Além disso, 62,3% dos jovens rurais não estudavam nem tinham completado o ensino superior, comparado a 48,8% dos jovens urbanos. A análise por quintos de rendimento revela que jovens nos quintos mais baixos não estudavam principalmente

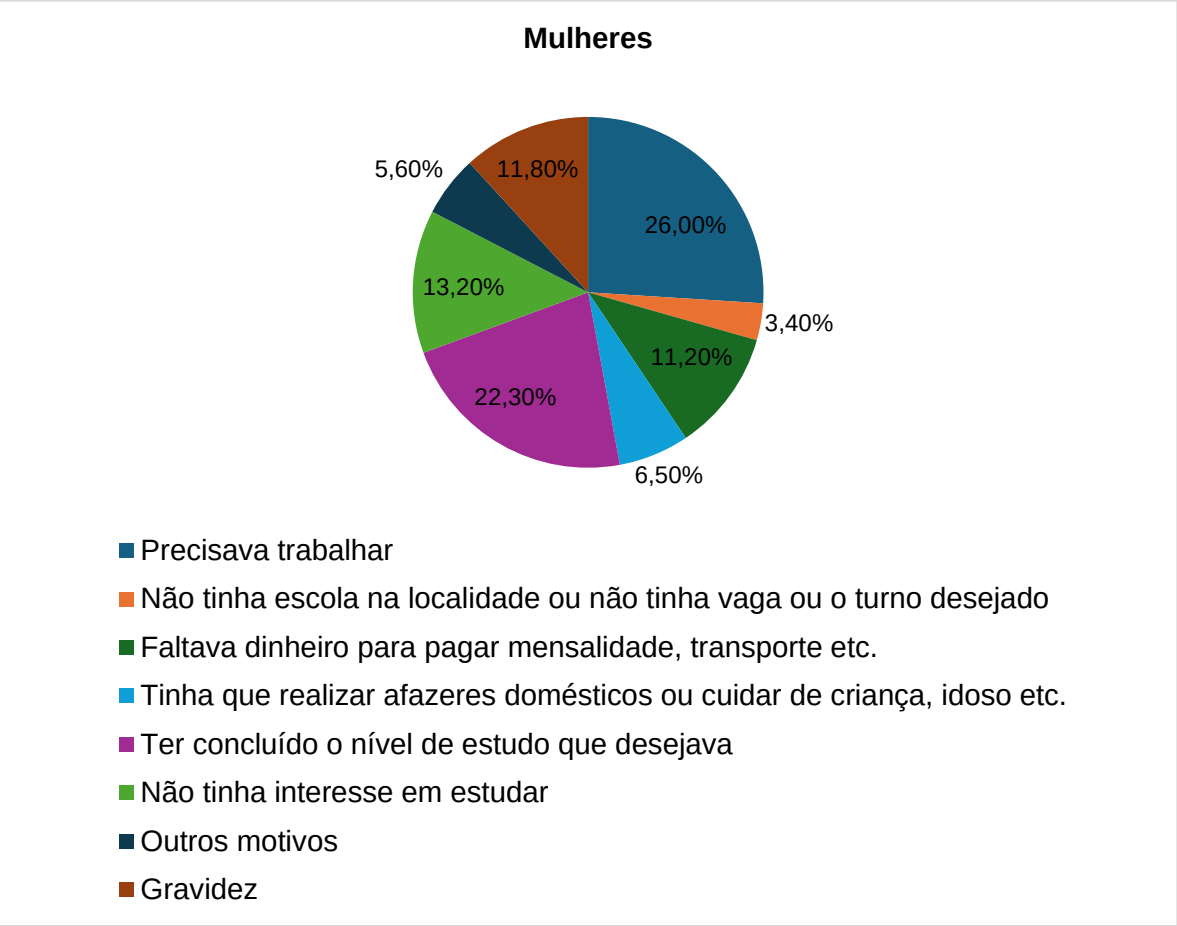
por precisarem realizar afazeres domésticos ou cuidar de dependentes, enquanto nos quintos mais altos, muitos afirmaram já ter concluído o nível de ensino desejado, indicando maior acesso à educação nesse grupo. Outro resultado relevante revela que 10,8% dos jovens indicaram a falta de dinheiro para pagar mensalidades, transporte, material escolar, entre outros, como motivo para não estudar. No entanto, esse motivo foi mais comum entre os jovens que já haviam concluído pelo menos o ensino médio, representando 17,5% desse grupo. Essa disparidade é atribuída à menor abrangência da rede pública no ensino superior, conforme destacado na seção sobre redes de ensino (IBGE, 2020, p. 103-104). Os gráficos a seguir dispõem sobre a distribuição percentual dos jovens de 15 a 29 anos de idade que não estudavam e não tinham concluído o ensino superior, por sexo e principal motivo de que pararam de estudar ou nunca estudaram no Brasil em 2019:

Tabela 28 - Distribuição percentual dos jovens do sexo masculino de 15 a 29 anos de idade que não estudavam e não tinham concluído o ensino superior e principal motivo de que pararam de estudar ou nunca estudaram no Brasil em 2019



Fonte: IBGE, 2020, p. 103.

Tabela 29 - Distribuição percentual dos jovens do sexo feminino de 15 a 29 anos de idade que não estudavam e não tinham concluído o ensino superior e principal motivo de que pararam de estudar ou nunca estudaram no Brasil em 2019



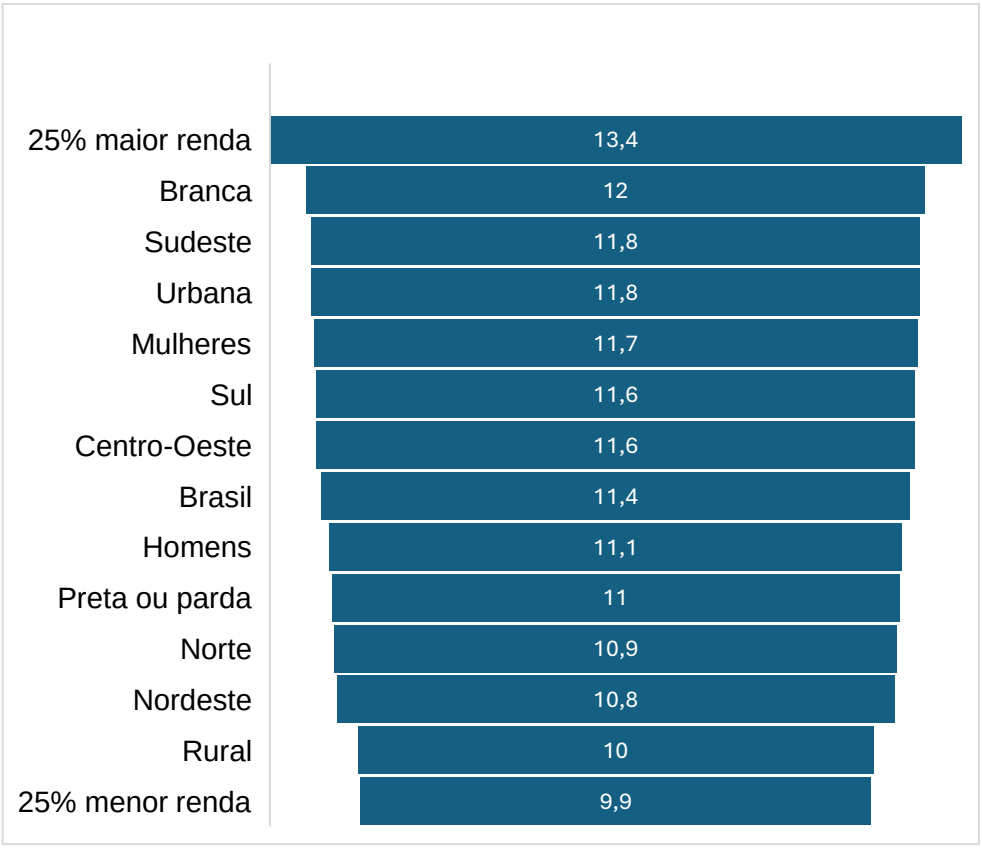
Fonte: IBGE, 2020, p. 103.

Segundo o Mapa do Ensino Superior de 2018, o perfil típico do estudante nas instituições de ensino superior no Brasil era de uma pessoa branca, do sexo feminino, com idade entre 19 e 24 anos, estudando à noite em instituições privadas, tendo cursado o ensino médio em escola pública, morando com os pais e precisando trabalhar para obter uma renda de até dois salários-mínimos (Agência Brasil, 2020).

Conforme o Altas da Juventude (Barão; Resegue; Leal, 2021, 82-85), nesse mesmo ano, as pessoas pretas e pardas constituíram 50,3% dos estudantes do ensino superior na rede pública e 46,6% na rede privada. Ademais, foi verificada uma diferença significativa entre estudantes das redes pública e privada em relação à necessidade de trabalhar enquanto cursam o ensino superior. No caso dos alunos de instituições privadas, 61,8% trabalhavam ao mesmo tempo em que estudavam, e 69% deles tinham carteira assinada. Por outro lado, entre os alunos das instituições públicas, 40,3% trabalhavam enquanto avançavam nos estudos, e, desses, 49,5%

tinham carteira assinada. Além disso, o percentual de trabalhadores que estudavam na rede pública era menor, e esses estudantes tendiam a ter uma carga horária de trabalho menor, muitas vezes devido aos cursos serem oferecidos em período integral. Enquanto 38,9% dos estudantes de instituições privadas de ensino superior trabalhavam de 31 a 40 horas semanais, no caso dos que estudam em instituições públicas, esse percentual era de 33,1%.

Tabela 30 - Número médio de anos de estudo da população de 18 a 29 anos de idade - Brasil - 2019



Fonte: Barão; Resegue; Leal, 2021, p. 49.

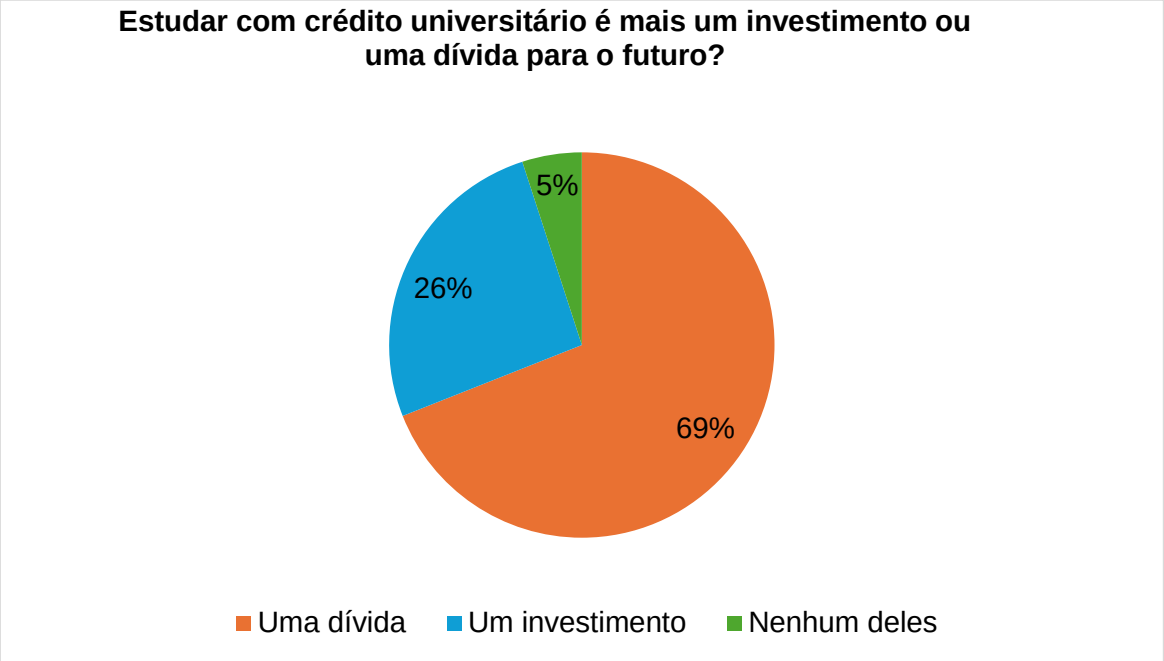
Apesar da forte expansão da educação superior nas últimas décadas, o modelo institucional brasileiro atual tem demonstrado limitações para continuar crescendo, especialmente de maneira equitativa. Em 2017, o número de novos estudantes foi apenas um pouco maior do que em 2014, e desde então o crescimento se deveu exclusivamente ao aumento de cursos a distância. Embora essa modalidade seja frequentemente promovida como uma solução de baixo custo para o problema do acesso, ela também levanta questões quanto à qualidade do ensino, considerando os desafios conhecidos relacionados à conectividade nas diferentes regiões do país e

à autonomia dos alunos (Vieira; Honorato; Barbosa; Santos; Zucarelli; Rodrigues; Borges, 2020, p. 8).

A análise das desigualdades no acesso ao ensino superior revela que fatores como origem socioeconômica, cor ou raça, e a modalidade de ensino frequentada continuam influenciando significativamente a participação dos jovens nesse nível educacional. Em que pese haja uma tendência de democratização do perfil de renda dos estudantes nas duas redes, pública e privada, as disparidades persistem. A expansão do ensino superior, embora tenha sido significativa, enfrenta desafios de qualidade e equidade, especialmente com a crescente oferta de cursos a distância, que levanta questões sobre a efetividade dessa modalidade em garantir um ensino de qualidade e acessível a todos. É fundamental que as políticas públicas sejam direcionadas para entender e mitigar essas desigualdades, garantindo um acesso mais igualitário e eficaz ao ensino superior no Brasil.

Quanto ao Chile, em setembro de 2014, o Injuv (2014, p. 33-39) publicou uma pesquisa sobre educação financeira, entrevistando jovens chilenos entre 18 e 29 anos de idade, os quais, em relação ao financiamento, 47% dos entrevistados declararam que são seus pais quem custeiam os estudos superiores. Em segundo lugar apareceram as bolsas de estudo completas ou parciais (43%) e, em seguida, o crédito com aval do estado (33%). Sete em cada dez jovens afirmaram que estudar no ensino superior com crédito universitário é uma dívida para o futuro, enquanto 26% dos entrevistados acreditavam que o ensino superior é um investimento. No mesmo ano, se incorporaram à educação superior 1 milhão de jovens chilenos. Na mesma época, 1 em cada 5 jovens eram considerados pobres de acordo com a medida de pobreza multidimensional.

Tabela 31 - Estudo sobre educação financeira, realizado pelo Instituto Nacional da Juventude (INJUV), no Chile, em 2014



Fonte: Injuv, 2014, p. 9.

Em dezembro de 2020, o mesmo instituto realizou uma pesquisa sobre endividamento juvenil, cujos resultados indicaram que a maioria dos jovens entrevistados, 71,1%, tinha frequentado ou estava frequentando uma instituição de ensino superior. Este dado foi mais frequente entre os jovens de 20 a 29 anos, representando cerca de 73%, e entre os jovens de nível socioeconômico alto, com 78,5%. Em relação às fontes de financiamento para estudos superiores, 35,3% dos jovens afirmaram possuir uma bolsa de estudos completa, enquanto 28,6% declararam que seus pais arcavam com os custos. Por outro lado, 26,8% afirmaram financiar seus estudos com seu próprio trabalho, e 26,4% mencionaram utilizar o CAE como fonte de financiamento. O crédito bancário foi mencionado por apenas 4,6% dos entrevistados (Injuv, 2020, p. 14-16).

Ademais, segundo a Quinta Pesquisa Nacional de Juventude, publicada em 2008 pelo Injuv (2006, p. 40), as diferenças se acentuam e são evidentemente significativas quando se considera o nível socioeconômico (NSE)[16] dos jovens consultados. À medida que o nível socioeconômico do jovem diminuía, menor era o

[16] As primeiras pesquisas utilizaram a classificação ABC1, C2, C3, D e E com relação ao nível socioeconômico dos jovens entrevistados. Essa classificação foi substituída por Nível Socioeconômico Alto, Médio ou Baixo posteriormente.

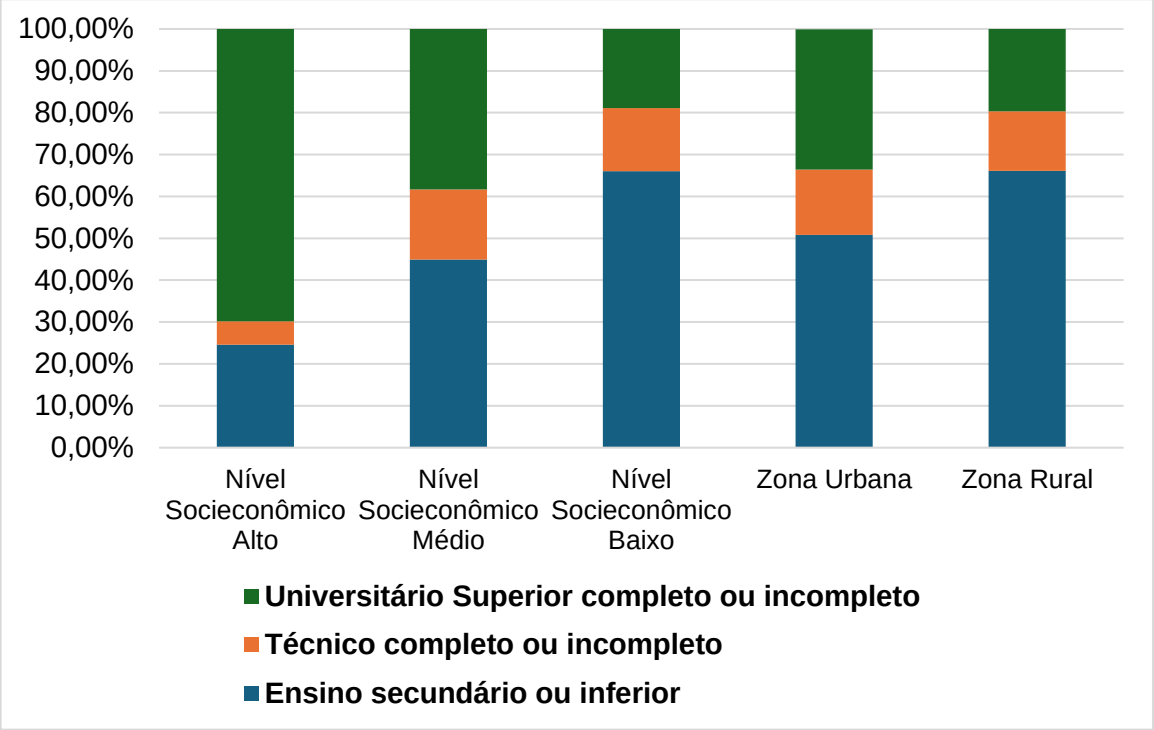
nível educacional declarado. Inversamente, nos jovens pertencentes aos níveis socioeconômicos mais altos da sociedade, foi onde foram registrados os maiores níveis educacionais. Considerando os números, nos extremos, temos que 84,1% dos jovens do NSE D e 88,1% dos pertencentes ao NSE E declararam ter ou ter alcançado um nível de ensino secundário. No lado oposto da tendência, 57,2% dos jovens do NSE ABC1 declararam um nível de ensino universitário superior, dado que contrasta significativamente com o percentual de jovens do NSE D e E, os quais, em percentuais muito menores, declararam o mesmo (8,2% e 3,6%, respectivamente).

Segundo a Sexta Pesquisa Nacional de Juventude, publicada em 2010 pelo Injuv (2010, p. 26), ainda existiam diferenças relevantes principalmente em relação ao nível socioeconômico e à localidade de residência dos jovens chilenos. Observaram-se, por exemplo, claras diferenças de acordo com a condição socioeconômica entre os jovens que possuem apenas educação secundária, bem como entre aqueles que frequentaram o ensino universitário superior. Entre os jovens do grupo ABC1, 53,5% têm educação universitária ou superior; enquanto no segmento E essa proporção é de 6,6%. Da mesma forma, de acordo com a zona de residência (urbana-rural), também são observadas diferenças significativas no nível de educação alcançado: 25,4% do primeiro grupo tem educação superior, enquanto apenas 8,2% atingem esse nível em áreas rurais.

A Sétima Pesquisa Nacional da Juventude, de 2012, apurou que 52% dos jovens entre 15 e 19 anos que concluíram o ensino médio continuaram seus estudos superiores, aumentando à medida que o nível socioeconômico aumenta. Assim, 85% dos jovens de alto nível socioeconômico com ensino médio completo estava estudando em uma instituição superior, uma situação que ocorre apenas em 59% dos jovens de nível socioeconômico médio e 36% dos jovens de nível socioeconômico baixo. Outro elemento a considerar neste ponto são as diferenças significativas por sexo, de modo que 58% dos homens com ensino médio completo realizam esse tipo de estudo, em comparação com as mulheres, cuja proporção atinge 47%. Por outro lado, foi observado que entre os principais motivos pelos quais os jovens não estão estudando estão os problemas econômicos e familiares (19%), seguidos pela falta de interesse (15%), a necessidade de trabalhar (11%) e o envolvimento em afazeres domésticos (11%) (Injuv, 2012, p. 34).

O último levantamento do Injuv, a Décima Pesquisa Nacional de Juventude, demonstra que essa situação se manteve no decorrer dos anos.

Tabela 32 - Nível de escolaridade dos jovens chilenos segundo segmentos ao final de 2021



Fonte: Injuv, 2022, p. 31.

Os dados dessa pesquisa indicaram que a população jovem chilena não só atingiu o nível educacional mais alto em relação aos anos anteriores, como também superou amplamente o nível educacional declarado pela população adulta. No entanto, a posse dessas credenciais educacionais revela desigualdades em termos de nível socioeconômico e zona de residência dos jovens. Além disso, há indicativos de problemas na transição coordenada para o mercado de trabalho, já que, embora se sintam mais preparados para conseguir emprego e apontem que as tecnologias oferecem maiores oportunidades de trabalho, eles avaliam cada vez pior as possibilidades de obter um bom emprego e consideram que as habilidades no trabalho são mais valorizadas do que os títulos. Mais de um terço dos jovens afirmou que não tomaria as mesmas decisões educacionais se pudesse voltar no tempo. Além disso, estima-se que uma política de cuidados para filhos de mulheres que não estudam nem estão empregadas poderia reinserir diretamente um terço dessas mulheres no mercado de trabalho (Injuv, 2022, p. 164-165).

> Um achado importante é o aumento da cobertura do benefício de gratuidade como forma de pagamento da educação superior, o que representava um ponto de conflito típico das juventudes na década passada. No entanto, embora se reduza o pagamento por parte das famílias, mantém-se o sistema de crédito para o pagamento, transformando-se em uma forma relevante de

> endividamento da população jovem. As cifras sobre dívida nessa população permanecem estáveis ao longo de sete anos, enquanto surgem novas formas como o endividamento informal com pessoas próximas ou conhecidas, refletindo novas práticas econômicas, especialmente no grupo com menos de 20 anos. Em conclusão, nesta dimensão observam-se claros avanços em termos de integração educacional, mas também desafios importantes para equilibrar as condições de oportunidade por gênero, nível socioeconômico e zona de residência dos jovens do país (Injuv, 2022, p. 165- tradução livre da autora).

Donoso, Donoso e Frites (2013, p. 152) destacam que enquanto o mercado de candidatos no Chile continuou a fornecer candidatos para o ensino superior anualmente, as universidades não se preocuparam com nada mais. Isso se deveu, em parte, à percepção de que seria um esforço irrelevante, já que sempre haveria candidatos em abundância, e, em parte, à justificativa do neoliberalismo de que o fracasso era um problema "privado", não estrutural ou sistêmico, o que isentava as instituições de sua responsabilidade, desde que tivessem candidatos. Portanto, sob essa última premissa, houve pouco ou nenhum avanço nas implicações sociais ou pessoais, enquanto as implicações econômicas não foram consideradas relevantes. Primeiramente, as implicações estavam mais relacionadas à redução de renda e ao aumento de gastos; em segundo lugar, à diminuição da eficiência. Posteriormente, surgiram questões como não pagamento de compromissos financeiros com as instituições por parte das famílias que não tiveram sucesso nos estudos. Por fim, as implicações sociais incluíram a frustração dos estudantes e suas famílias, e a baixa eficiência desse investimento na mobilidade social, refletida em menor ocupação, salários mais baixos, ingresso tardio no mercado de trabalho e custo/oportunidade maior, entre outros fatores.

De acordo com Quadlin (2018, p. 111-115), os recursos disponíveis para financiar os estudos dos alunos influenciam suas experiências e resultados escolares, como uso do tempo, desempenho e conclusão, bem como determinam a posição que eles ocuparão no sistema de ensino superior. Com o aumento do debate sobre os custos universitários, fica evidente que as estratégias de curto prazo adotadas pelos estudantes para pagar as mensalidades (como empréstimos, contribuições familiares ou bolsas de estudo) impactam suas carreiras e ganhos futuros. Além de afetar a progressão educacional e o desempenho durante a universidade, os diferentes tipos de financiamento influenciam o acesso a cursos com diferentes valores sociais. Estudantes de baixa renda que contraem empréstimos tendem a escolher cursos com

retornos financeiros mais previsíveis, enquanto aqueles que recebem bolsas podem optar por cursos mais alinhados aos seus interesses intelectuais.

A análise das pesquisas sobre educação financeira e endividamento juvenil no Chile revela que a questão do financiamento dos estudos superiores é complexa e está intrinsecamente ligada à posição socioeconômica dos jovens. Enquanto a maioria dos jovens depende dos pais ou de bolsas de estudo para custear seus estudos, uma parte significativa recorre a empréstimos e créditos, como o CAE, o que pode resultar em altos níveis de endividamento. Essa situação é agravada pela percepção de que o ensino superior é uma dívida para o futuro, ao invés de um investimento. Além disso, as diferenças socioeconômicas e geográficas impactam diretamente o acesso e a conclusão dos estudos superiores. Jovens de níveis socioeconômicos mais altos têm maior probabilidade de cursar o ensino superior, enquanto aqueles de áreas urbanas têm maior acesso do que os de áreas rurais. As desigualdades também se refletem na escolha dos cursos, com estudantes de baixa renda optando por cursos com retornos financeiros mais garantidos.

Verifica-se a necessidade de políticas públicas que promovam um acesso mais equitativo ao ensino superior, considerando não apenas o financiamento, mas também a qualidade e a relevância dos cursos oferecidos. Além disso, é importante garantir que os jovens tenham informações claras sobre os custos e benefícios dos estudos superiores, para que possam tomar decisões educacionais mais informadas e evitar o endividamento excessivo.

5.3 Análise dos desafios e das críticas levantadas em relação ao fortalecimento da cidadania jurídico-social e a qualificação do sistema educacional, levando em consideração o contexto dos jovens como agentes sociais ativos

Schmidt (2018, p. 124-125) esclarece que em sociedades desiguais, comuns em grande parte do mundo, o poder público raramente adota iniciativas que beneficiam a todos de maneira equitativa, contudo, “[r]econhecer que as políticas públicas geralmente têm repercussões desiguais não significa abrir mão da perspectiva da universalidade”. Assim, a universalidade deve ser um objetivo dos gestores públicos, e as pesquisas são fundamentais para revelar os resultados e impactos reais das políticas implementadas. As respostas aos problemas geralmente atendem a alguns interesses, não a todos, sendo assim, deve-se atentar para quem

está dentro e quem está fora do jogo político, quem se beneficia com a tomada de decisão e quem está sendo preterido.

No Brasil, os jovens relatam que estudar e planejar-se são atividades fundamentais que exigem engajamento individual com o objetivo de serem aprovados nos processos seletivos. Muitos deles expressam sentimentos de sobrecarga, os sacrifícios que precisam assumir e a solidão que enfrentam nessa jornada. No entanto, reconhecem um inevitável grau de protagonismo em suas ações (Senkevics; Carvalho, 2023, p. 8).

> Trata-se de terreno fértil para o cultivo do mérito enquanto um princípio orientador da ação, como se lê nos seguintes relatos: “eu acredito muito na meritocracia” (Douglas), “é só eu me esforçar até conseguir” (Paulo), “estou me esforçando o suficiente” (Joana) e “se eu tenho esse sonho, é para lutar por ele” (Tales).
> Evidentemente, essas noções não estão desconectadas da realidade, na medida em que todos esses jovens testemunham colegas, amigos ou familiares passando pelas mesmas experiências, sendo que alguns obtêm sucesso e outros não a partir de um conjunto de fatores observáveis, tais como o mérito individual. Afinal, eles compõem uma primeira geração que dá significado ao acesso ou pelo menos à disputa por ele por meio da luta – “nadar contra a corrente”, segundo Luana. É fato que o desempenho acadêmico tem impacto no destino dos jovens de camadas populares, chegando ao ponto de compensar, em certa medida, as desvantagens socioeconômicas de origem (...) (Senkevics; Carvalho, 2023, p. 9).

“Não basta, portanto, inferir que a meritocracia é uma ideologia naturalizada na juventude como se fosse exógena a ela; essa ideologia tem uma razão de ser, porque é empiricamente verificada nas trajetórias dos entrevistados e de seus pares” (Senkevics; Carvalho, 2023, p. 9). Na pesquisa de Senkevics e Carvalho (2023, p. 11), a maioria dos jovens entrevistados enfrenta, de alguma forma, seus próprios fracassos. A forma como percebem o fracasso e entendem sua responsabilidade nele é crucial para compreender como encaram a transição e o valor que atribuem ao mérito. Uma questão fundamental a ser considerada é se há uma individualização do fracasso. Muitos deles acreditam que seu esforço pessoal é crucial para obter sucesso ou fracasso, especialmente quando se trata de garantir uma vaga no ensino superior.

Quanto aos jovens chilenos, para Urritia, Urrizolam Figueria e Cubillos (2019, p. 289) os dados indicam que eles buscam a oportunidade de formular seu próprio projeto de futuro, onde cursar o ensino superior é um elemento crucial, culturalmente ligado à mobilidade social no Chile. Eles tendem a se perceber como agentes ativos de suas próprias histórias, incorporando conceitos de esforço pessoal, habilidades

individuais e capacidade de empreendedorismo como recursos que devem ser mobilizados para viabilizar e sustentar seus projetos.

Nessa senda, as juventudes chilenas frequentemente veem os estudos superiores como uma porta de entrada para novas oportunidades, embora reconheçam a dificuldade de investir muitos anos em preparação para algo que pode não trazer resultados imediatos. Os jovens apontam que trabalhar no que gostam após tanto tempo de estudo é um desafio, o que revela uma crítica ao sistema que exige escolarização formal excessiva para certificar conhecimentos. Há um reconhecimento entre eles sobre a discriminação enfrentada por aqueles que não tiveram acesso ao ensino superior, mesmo que por escolha. A educação técnico-profissional é vista como um "suporte" em casos de impossibilidade de continuar os estudos, mas é percebida como insuficiente em termos de oportunidades de emprego comparadas às oferecidas por um diploma de nível superior. A incerteza é exacerbada pela frustração indireta observada em familiares que, apesar dos estudos superiores, não conseguiram se desenvolver plenamente na área em que se formaram, levando os jovens a projetar planos menos ambiciosos, especialmente quando há a necessidade de sustentar uma família (Solis; Cifuentes, 2016, p. 66).

> Os pais anseiam que seus filhos consigam estudar, pois isso é o único que eles podem lhes deixar. Atualmente, a inserção em trabalhos de qualidade requer o reconhecimento formal de conhecimentos e habilidades, através da obtenção de títulos concedidos pela educação superior, uma premissa que se tornou central para a juventude, especialmente para aqueles oriundos de contextos marcados pela precariedade e pela urgência econômica. “Ser alguém na vida” é o grande projeto de todos os entrevistados, e a educação é o recurso privilegiado para concretizá-lo. Através dela, eles concebem a possibilidade de se desenvolverem profissionalmente e, finalmente, obterem rendimentos suficientes para viver bem.
> Eles apontam que a opção de estudar deve ser acompanhada de trabalhos complementares, devido ao desejo de ajudar suas famílias e aqueles que financiarão seus estudos superiores, para não se tornarem uma "carga" e assim aliviar o importante gasto que estudar representa, especialmente considerando suas condições socioeconômicas (Solis; Cifuentes, 2016, p. 67 – tradução livre da autora).

Gallardo (2019, p. 5) salienta que o ensino superior, que deveria oferecer aos jovens a oportunidade de explorar sua identidade e projetos, foi transformado pela massificação educacional em um mandato que os obriga a se envolverem em carreiras profissionais voltadas para um futuro laboral incerto. No Chile, para o autor, apesar da substituição dos regimes de status atribuídos por modos de status adquiridos, a estrutura socioeconômica ainda orienta e limita os projetos de

transformação rumo à vida adulta, resultando em valorizações sociais desiguais. Além disso, os diplomas, que antes funcionavam como chave de entrada para o emprego, agora representam apenas um "passaporte de saída" que exige constante atualização, contribuindo para a sensação de incompletude entre os jovens.

A visão neoliberal da educação simplifica-a ao compará-la a um mercado concorrencial, onde empresas especializadas na produção de serviços educacionais operam para atender aos desejos de indivíduos livres, fornecendo bens ou quase bens. Nesse modelo, as instituições são guiadas pelas demandas individuais e necessidades locais de mão de obra, não por princípios de igualdade, solidariedade ou redistribuição nacional. A educação é vista como um bem de capitalização privado, alimentada pela forte demanda social por educação de qualidade. Famílias competem para colocar seus filhos nas melhores escolas e universidades, vendo a educação como um investimento crucial para o sucesso escolar e ascensão social. O neoliberalismo exacerbou e justificou ideologicamente essa competição. Não é necessário um fanatismo neoliberal para que o mercado educacional prospere; basta a competição entre famílias e indivíduos, resultado de uma indiferença estratégica e da deslegitimação do voluntarismo estatal, consequência indireta da onda neoliberal que questionou os esforços para limitar os interesses privado (Laval, 2019, p. 109-110).

Herrera Flores (2008, p. 19) destaca que, de maneira gradual, porém constante, tem havido nas últimas décadas a substituição dos direitos adquiridos (ou seja, das garantias legais para acesso a certos bens) pelo que agora são denominadas "liberdades" (que, como tais, não requerem políticas públicas de intervenção). Isso gera um contexto em que a expansão e a generalização do mercado - falsamente proclamado como "livre" - leva os direitos humanos a serem considerados como "custos sociais" das empresas, a serem suprimidos em nome da competitividade.

Meritocracia, responsabilização, fracasso e culpa parecerem ser termos que pairam sobre as vivências e expectativas das juventudes brasileiras e chilenas. Safatle (2021, p. 22) alerta que se pode destacar a psicologização específica do campo econômico, que busca eliminar a possibilidade de contestação política em relação à sua "racionalidade". No entanto, isso também tem um efeito reverso, evidente no redimensionamento contemporâneo do campo político. Atualmente, observa-se uma completa reestruturação da lógica motivacional da ação política em uma gramática de

emoções. As lutas políticas tendem a ser descritas não mais em termos eminentemente políticos, como justiça, equidade, exploração ou espoliação, mas sim em termos emocionais, como ódio, frustração, medo, ressentimento, raiva, inveja e esperança.

A ideia de que o neoliberalismo promove uma sociedade com menos intervenção do Estado é equivocada. Em comparação com o liberalismo clássico, o neoliberalismo envolve muito mais intervenção estatal, mas em áreas específicas. O neoliberalismo defende intervenções diretas na configuração dos conflitos sociais e na estrutura psíquica dos indivíduos, funcionando como uma engenharia social. Para que a liberdade como empreendedorismo e livre iniciativa prevaleça, o Estado deve intervir para despolitizar a sociedade e impedir que a política interfira na autonomia da economia. Isso inclui eliminar pressões de instâncias, associações, instituições e sindicatos que questionam a noção de liberdade a partir da luta de classes (Safatle (2021, p. 25).

> Mas o aprofundamento desse processo exigia uma destituição completa da gramática do conflito e da contradição objetiva. Ou seja, tratava-se de passar do social ao psíquico e levar sujeitos a não se verem mais como portadores mobilizadores de conflitos estruturais, mas como operadores de performance, otimizadores de marcadores não problematizados. Para tanto, seria necessário que a própria noção de conflito desaparecesse do horizonte de constituição da estrutura psíquica, que uma subjetividade própria a um esportista preocupado com performances se generalizasse, e para isso a mobilização de processos de internalização disciplinar de pressupostos morais era fundamental. Por isso, as modalidades neoliberais de intervenção deveriam se dar em dois níveis, a saber ,no nível social e no nível psíquico. Essa articulação se explica pelo fato de os conflitos psíquicos poderem ser compreendidos como expressões de contradições no interior dos processos de socialização e individuação. Eles são as marcas das contradições imanentes à vida social (Safatle, 2021, p. 25-26).

Fleury (1994, p. 129) argumenta que a análise das políticas sociais, como parte do conjunto de políticas públicas, deve considerar a dinâmica contraditória em que essas políticas são essenciais para a construção coletiva da nacionalidade, cidadania e institucionalidade estatal. Dessa forma, um esquema de análise das políticas públicas deve contemplar, em uma dimensão histórico-espacial, as condições de emergência, a dinâmica de desenvolvimento e as contradições e tendências do desdobramento político-institucional dessas políticas.

Santos (2013, p. 371) alerta que, de modo geral, as universidades enfrentam uma situação complexa, na qual as demandas sociais aumentam constantemente enquanto as políticas de financiamento por parte do Estado se tornam cada vez mais

restritivas. Assim, descreve uma crise específica da universidade marcada por três principais contradições. primeira contradição, entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais, resulta em uma crise de hegemonia, que ocorre quando uma condição social deixa de ser vista como necessária e exclusiva. A universidade enfrenta essa crise de hegemonia à medida que sua capacidade de desempenhar funções contraditórias é questionada, levando os grupos sociais mais afetados por seu déficit funcional a buscar alternativas. A segunda contradição, entre hierarquização e democratização, manifesta-se como uma crise de legitimidade, que surge quando uma condição social deixa de ser consensualmente aceita. A universidade passa por essa crise quando a falência de seus objetivos coletivos se torna visível. A terceira contradição, entre autonomia institucional e produtividade social, resulta em uma crise institucional, que ocorre quando uma condição social estável deixa de garantir os pressupostos necessários para sua reprodução. A universidade enfrenta essa crise quando sua estrutura organizativa é desafiada e modelos de outras instituições mais eficientes são impostos (Santos, 2013, pp. 375-376). Para o autor, embora as três crises estejam interligadas e só possam ser enfrentadas conjuntamente através de programas de ação abrangentes tanto internos quanto externos à universidade, havia a previsão e o temor de que a crise institucional monopolizasse as atenções, o que de fato ocorreu (Santos, 2013, p. 430).

> Ou seja, está em curso a globalização neoliberal da universidade. (...) Os dois processos marcantes da década – o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional. Este projeto, que se pretende de médio e longo prazo, comporta diferentes níveis e formas de mercadorização da universidade (Santos, 2013, p. 434).

Diante das realidades brasileira e chilena, é inegável que as políticas públicas de acesso ao ensino superior têm repercussões desiguais, refletindo as profundas desigualdades presentes nessas sociedades. A busca pela universalidade, como defendida por Schmidt (2018), deve ser um objetivo central dos gestores públicos, mas é crucial reconhecer que, em contextos desiguais, essa universalidade não é alcançada sem políticas específicas que considerem as diferentes realidades e necessidades dos grupos sociais. A pesquisa desempenha um papel fundamental nesse contexto, ao revelar os impactos reais das políticas implementadas e ao apontar caminhos para promover maior equidade.

No entanto, as narrativas das juventudes no Brasil e no Chile demonstram a complexidade dessas questões. Os jovens expressam uma forte crença na meritocracia e no esforço individual como meios de alcançar sucesso, mesmo diante de desafios e sacrifícios pessoais. Essa visão, embora possa refletir aspectos reais de suas experiências, não pode ser desvinculada do contexto social e econômico mais amplo. A psicologização do campo econômico, como alerta Safatle (2021), contribui para a naturalização de ideologias que perpetuam desigualdades, desviando o foco da ação política e coletiva para uma lógica de responsabilização individual. Nesse sentido, é fundamental repensar as políticas educacionais e sociais, considerando não apenas o acesso ao ensino superior, mas também as condições estruturais que influenciam as trajetórias e oportunidades das juventudes.

5.4 A contribuição das políticas para a mudança de paradigma educacional

De acordo com Leal (2020, p. 28), as relações entre o político e o social são interdependentes, sendo necessário reconhecer que ambos são marcados por níveis intensos de tensão e complexidade, resultando em conflitos inevitáveis. Essa dinâmica exige investigações aprofundadas e plurais para entender como ela se manifesta no dia a dia, pois abordagens deficientes podem limitar os significados e sentidos desses fenômenos. Mesmo em ambientes difíceis, a função do político é estabelecer uma ordem à qual todos se associam, por meio da deliberação das normas de participação e distribuição. Por outro lado, Harvey (2019, p. 175) pontua que a rapidez na transformação de estilos de vida, tecnologias e expectativas sociais aumenta as inseguranças sociais e as tensões entre gerações e grupos sociais diversos, de forma que o enraizamento dos significados culturais torna-se mais precário e aberto às reconstruções casuais à medida que as identidades flutuam em um mar de vínculos transitórios e efêmeros, e, “[p]essoas e produtos que correspondam a isso são necessários para que o capital cumpra a exigência de crescimento exponencial infindável.” (Harvey, 2019, p. 175).

O intervencionismo neoliberal não busca corrigir sistematicamente os fracassos do mercado com objetivos políticos voltados ao bem-estar da população. Em vez disso, pretende criar situações de concorrência que privilegiem os mais "aptos" e os mais fortes, adaptando os indivíduos à competição, vista como a fonte de

todos os benefícios. A premissa é que os "fracassos do Estado" são considerados mais prejudiciais do que os do mercado (Dardot; Laval, 2016, p. 288). De acordo com Dardot e Laval (2019, p. 282-283), o Estado não se retira, mas se adapta às novas condições que ajudou a instaurar, como evidenciado pela construção política das finanças globais. O crescente peso de organismos internacionais como Banco Mundial, FMI, OCDE e OMC é frequentemente mal interpretado como um ato de submissão passiva dos governos a auditorias e diretivas. No entanto, esses governos são ativamente interessados nesse processo. A disciplina neoliberal, que impõe retrocessos sociais à população e transfere renda para as classes mais afortunadas, envolve um "jogo de máscaras" que desloca a responsabilidade do desmantelamento do Estado Social e educador para outras circunstâncias, ao instaurar regras de concorrência em todos os domínios da vida. Dessa maneira, o Estado assume agora uma responsabilidade significativa no apoio logístico e de infraestrutura aos oligopólios, bem como na atração desses grandes oligopólios para seu território. Isso abrange diversos setores, incluindo a pesquisa e a universidade, de modo que a intervenção governamental se configura como uma política voltada para os fatores de produção e o ambiente econômico.

Exemplo disso, foi o relatório intitulado “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, publicado pelo Grupo Banco Mundial em novembro de 2017, o qual argumentou que os gastos públicos com educação no Brasil são divididos entre os três níveis de governo, com a maior parte dos recursos do governo federal destinada ao ensino superior em razão do financiamento das universidades públicas, programas de educação técnica e profissional, além do oferecimento de assistência financeira a estudantes de instituições privadas. Segundo o documento, a partir do início dos anos 2000, as matrículas no ensino superior triplicaram, sendo que as instituições privadas desempenharam um papel crucial nesse aumento. Em 2015, o governo federal investiu cerca de 0,7% do PIB no ensino superior, principalmente em transferências para universidades federais e empréstimos estudantis. As universidades públicas representam 25% das matrículas no ensino superior, com as federais equivalendo a 15% do total. Os recursos destinados às 63 universidades federais correspondiam a aproximadamente 0,5% do PIB em 2015. Desde 2010, o orçamento federal para essas universidades cresceu em média 12% ao ano em termos nominais, ou 7% em termos reais, resultando em um aumento anual real de 5% no gasto por aluno. Apesar de o custo por aluno nas universidades públicas

ser significativamente mais alto que nas privadas, o valor agregado de ambas é comparável (Banco Mundial, 2017, p. 123-124).

Nos termos do relatório, a maioria dos brasileiros matriculados no ensino superior estudava em universidades privadas, sendo que em 2015, de aproximadamente 8 milhões de estudantes universitários, apenas cerca de 2 milhões estavam em universidades públicas. Ademais, destaca que "[a] pequena minoria de estudantes que frequentam universidades públicas no Brasil tende a ser de famílias mais ricas que frequentaram escolas primárias e secundárias privadas" (Banco Mundial, 2017, p. 131), argumentando que em média, um estudante em universidades públicas custa de duas a três vezes mais que estudantes em universidades privadas – entre 2013 e 2015, o custo médio anual por estudante em universidades privadas variava entre R$ 12.600 e R$ 14.850, enquanto nas universidades federais era de R$ 40.900[17] (Banco Mundial, 2017, p. 131-132). E a conclusão dessa análise sugere o seguinte:

> Os resultados da análise indicam duas linhas de reforma:
> (i) Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes, como já é a norma nos sistemas acadêmicos com os melhores níveis de desempenho.
> (ii) Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares. Isso é justificável, pois o ensino superior oferece altos retornos individuais aos estudantes e, com base em dados atuais, o acesso privilegia fortemente estudantes de famílias mais ricas. Paralelamente, é necessário facilitar o acesso a mecanismos de financiamento para estudantes que não possam pagar as mensalidades. Felizmente, o Brasil já possui o programa FIES, que oferece empréstimos estudantis para viabilizar o acesso a universidades privadas. O mesmo sistema deveria ser expandido para financiar o acesso a universidades federais. A ampliação do FIES para incluir universidades federais poderia ser combinada ao fornecimento de bolsas de estudos gratuitas para os estudantes dos 40% mais pobres da população, por meio do programa PROUNI. Juntas, essas medidas melhorariam a equidade do sistema e gerariam uma economia para o orçamento federal de aproximadamente 0,5% do PIB (Banco Mundial, 2017, p. 137-138).

A comparação entre universidades públicas, comunitárias e a maioria das instituições privadas é inadequada, pois a universidade envolve o trinômio de ensino,

[17] Segundo o relatório, essa é uma estimação do Banco Mundial, baseada no ENADE, no Censo da Educação Superior e no Relatório de gasto por aluno das Universidades Federais elaborado pela Secretaria Executiva do MEC. Os valores foram corrigidos para R$ de 2016 com base no IPCA, bem como foram deflacionados com base no custo de vida das regiões metropolitanas e das áreas urbanas das cinco regiões do Brasil. Os deflatores foram calculados a partir da Pesquisa de Orçamentos Familiares (2008-2009) do IBGE.

pesquisa e extensão, bem como realiza ações sistemáticas junto à comunidade, de forma que essas instituições necessitam de investimentos significativos em hospitais, clínicas, museus, teatros e laboratórios, entre outros recursos, ao passo que grande número das instituições privadas visa basicamente o lucro, sem a vinculação à pesquisa e à extensão.

Casualmente ou não, em 2017 passou a vigorar no Brasil a uma das principais medidas realizadas pelo governo do então Presidente da República Michel Temer, a PEC nº. 241, que deu origem à EC nº. 95, de 16 de dezembro de 2016, a qual altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Assim, houve o estabelecimento de um limite para os gastos do governo federal pelos próximos 20 anos, com base no orçamento de 2016, determinando que o crescimento dos gastos públicos seja controlado por lei, impedindo que o governo federal crie um orçamento maior que o do ano anterior, exceto pela correção da inflação. Em razão disso, as despesas do governo não terão crescimento real por 20 anos a partir de 2017, sendo que o congelamento dos gastos públicos poderia ser revisado após 10 anos[18].

O Projeto de Lei 3076, apresentado em 2 de junho de 2020, conhecido como Future-se, citou explicitamente a EC 95/2016 na sua Exposição de Motivos, como um instrumento que pavimentaria o caminho para a reforma das Ifes. O programa visa incentivar as Ifes a expandirem suas fontes adicionais de financiamento, mantendo o investimento público. Os signatários do PL argumentavam que, devido às limitações orçamentárias exacerbadas pela crise fiscal, era crucial que elas buscassem recursos privados adicionais (Sguissardi, 2021, p. 85-88). O Future-se propõe objetivos específicos como promover o desenvolvimento científico e tecnológico, incentivar a cultura empreendedora e internacionalização, além de aumentar as taxas de conclusão e empregabilidade dos egressos. No entanto, não menciona a ciência básica, humanidades, ciências sociais e filosofia, áreas fundamentais pesquisadas pelas Ifes. O programa também prevê contratos de resultado com a União, monitorados pelo MEC e MCTI, e dá ênfase às fundações de apoio como entidades privadas colaboradoras. O artigo 28 do PL ainda propõe a criação do Dia Nacional do Estudante Empreendedor (Brasil, 2020). Esse projeto ainda tramita na Câmara dos Deputados, aguardando análise das Comissões de Cultura, Desenvolvimento

[18] Já houve revisão com a PEC Emergencial (PEC nº. 186/2019) e com a PEC Nº. 23/2021, mais conhecida como PEC dos Precatórios.

Econômico, Indústria, Comércio e Serviços, Ciência, Tecnologia e Inovação, Educação, Finanças e Tributação e Constituição e Justiça e de Cidadania.

É indiscutível que a expansão do ensino superior resulta na incorporação de populações que antes não frequentavam esse nível de educação. Isso inevitavelmente gera desafios pedagógicos para as instituições educacionais e divergências na compreensão do próprio acesso. À medida que o ingresso nas faculdades e universidades se amplia para estratos sociais até então não contemplados, a importância do ensino superior é ressignificada. O valor dos diplomas, a perspectiva de seguir uma carreira, a percepção de um direito, a experiência da transição e as tentativas frustradas de ingresso são elementos que passam a ser interpretados sob novas perspectivas (Senkevics; Carvalho, 2023, p. 13).

Já com relação ao Chile, o Banco Mundial (2021, p. 70-71) reconhece que os problemas no sistema de educação superior no país provocaram uma alta percepção de desigualdade, refletida em diversas manifestações sociais ao longo dos últimos 15 anos. A sociedade chilena vê a educação superior como uma das melhores ferramentas para superar a pobreza, e a falta de acesso equitativo e de qualidade perpetua a desigualdade. Exemplos disso são a "revolução dos pinguins" em 2006, quando estudantes do ensino médio reivindicaram a gratuidade das provas de acesso à universidade; os protestos de 2011, em que milhares de jovens se manifestaram contra os altos custos da educação superior, a privatização do sistema e a desigualdade dos créditos estudantis; e as mobilizações de 2019, onde a percepção de desigualdade levou a uma mobilização inédita, exigindo uma reforma constitucional e abordando novamente os temas de financiamento estudantil, equidade e privatização na educação superior.

Contudo, o mesmo documento indica desafios de financiamento, alegando que a situação financeira das instituições de educação superior deteriorou-se devido à limitação das taxas, sendo que quase 100% das receitas das instituições privadas e cerca de 75% das públicas provêm de taxas pagas pelos estudantes ou dos recursos recebidos do Estado por meio de políticas de gratuidade. Com a Lei 21.091 de 2018, houve um controle dessas taxas, resultando em uma diminuição significativa nas receitas, em alguns casos atingindo 25%, o que impactou diretamente a melhoria da qualidade e o investimento em infraestrutura. Embora as instituições privadas tenham sido mais afetadas, as públicas também sentiram os efeitos dessas medidas. Além

disso, o sistema de distribuição de recursos entre as universidades perpetua desigualdades e não promove a eficiência, já que a alocação de recursos se baseia principalmente na quantidade de recursos atribuídos nos anos anteriores, desconsiderando critérios como o crescimento estudantil e a melhoria institucional (Banco Mundial, 2021, p. 76).

O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que proporciona empréstimos e subsídios a governos de países em desenvolvimento, visando a execução de projetos para “[e]rradicar a pobreza extrema e promover a prosperidade compartilhada fomentando um desenvolvimento sustentável, resiliente e inclusivo” (Banco Mundial, 2023, p. 1). A sua estrutura é composta por cinco instituições principais: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que concede empréstimos a países de renda média e pobres com capacidade de pagamento; a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que oferece empréstimos sem juros e doações aos países mais pobres; a Corporação Financeira Internacional (IFC), que fornece financiamento e assessoria ao setor privado; a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), que oferece seguros contra riscos políticos para atrair investimentos estrangeiros; e o Centro Internacional para a Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID), que resolve disputas entre investidores e Estados (Banco Mundial, 2023, p. 11). Além do financiamento, o Banco Mundial oferece assistência técnica e consultoria política com o intuito de auxiliar na implementação de reformas e políticas que favoreçam o desenvolvimento econômico e/ou social.

Em suma, as inter-relações entre o político e o social são complexas e interdependentes, refletindo-se em inevitáveis conflitos e tensões. O intervencionismo neoliberal, longe de corrigir os fracassos do mercado visando o bem-estar coletivo, favorece a competição, beneficiando os mais aptos e adaptando os indivíduos à lógica do mercado, sendo os fracassos do Estado considerados mais danosos que os do mercado (Dardot; Laval, 2016, p. 288).

Essa concepção opera por redes difusas e promove a ideia de organização social baseada na privatização dos espaços institucionais do Estado, que passa a ser visto também como uma grande empresa. Nesse contexto, a privatização por meio de *vouchers* representa a forma mais avançada de privatização, não havendo uma "meia privatização" (Freitas, 2018, p. 49-50).

> Isso ainda permite que outro objetivo central do neoliberalismo seja atingido: ao obter, pelo acesso à gestão, o controle do processo educativo da juventude, instala a hegemonia das ideias neoliberais (...).
> Chamar a reformar de “nova gestão pública” remete às formas de gestão e ao mesmo tempo permite a ocultação dos reais promotores da “reforma”: empresários compromissados com a agenda neoliberal do livre mercado e seus aliados (Freitas, 2018, p. 55).

A influência neoliberal na América Latina foi significativa, sendo que a implementação simultânea de projetos similares em vários países latino-americanos sugere um mecanismo internacional comum de disseminação de ideias, especialmente por recomendação de instituições financeiras internacionais (IFIs), como o FMI e o Banco Mundial. Esse padrão neoliberal de desenvolvimento, iniciado no Chile, Argentina e Uruguai, expandiu-se nos anos 1980 e atingiu seu auge nos anos 1990 com o estabelecimento do Consenso de Washington (Braga, 2021, p. 75; Martins, 2011, p. 313).

Diante desse cenário, a globalização econômica passa a ser sustentada pelo "consenso econômico neoliberal", cuja principal inovação institucional é a subordinação dos Estados nacionais a agências multilaterais como o Banco Mundial e o FMI. Os países periféricos e semiperiféricos são os mais sujeitos às imposições do receituário neoliberal, uma vez que as agências financeiras multilaterais transformam esse receituário em condições para a renegociação da dívida externa através dos programas de ajustamento estrutural (Santos, p. 31).

> Ávidos por crédito, os países em desenvolvimento foram estimulados a se endividar pesadamente, com taxas vantajosas para os banqueiros de Nova York. Mas, como os empréstimos eram em dólares norte-americanos, todo aumento modesto, para não falar dos acentuados, nas taxas de juro nos Estados Unidos podia facilmente levar países vulneráveis à inadimplência, expondo os bancos de investimento de Nova York a sérias perdas. [...] O FMI e o Banco Mundial se tornaram a partir de então centros de propagação e implantação do fundamentalismo do livre mercado e da ortodoxia neoliberal. Em troca de reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implementar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatização. (Harvey, 2008, p. 36-37)

Em suma, a neoliberalização significou a “financialização”, o que aprofundou o domínio das finanças sobre todas as outras áreas da economia, assim como sobre o aparato do Estado, e “Mais do que nunca o poder se concentra em pequenos grupos econômicos, e os países do capitalismo central seguem ditando regras que devem ser cumpridas pelos países de capitalismo periféricos” (Boschetti, 2010, p. 67).

Fleury (1994, p. 129), por sua vez, realiza uma análise das políticas sociais como parte intrínseca da construção coletiva e conjunta da nacionalidade, da cidadania e da institucionalidade estatal, enfatizando que a análise dessas políticas

deve considerar a dinâmica contraditória em que se inserem. Para isso, um esquema geral de análise das políticas públicas deve contemplar, em uma dimensão histórica, as condições de emergência, a dinâmica de desenvolvimento e as contradições e tendências de seu desdobramento político-institucional. Sendo assim, impende elencar e comparar políticas direcionadas à promoção da equidade – para além do viés fiscal – de forma a incrementar um debate acerca da construção de um sistema verdadeira equitativo e justo.

6 NOVAS DIRETRIZES PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DE CIDADANIA JURÍDICO-SOCIAL DAS JUVENTUDES LATINO-AMERICANA: LIÇÕES APRENDIDAS E FUTURAS DIREÇÕES

Embora as juventudes possam representar uma perspectiva de futuro melhor, elas têm sido expostas ao endividamento precoce e à precarização devido às políticas neoliberais na América Latina. Portanto, é crucial pensar em novas direções sociais e políticas públicas que garantam a segurança e o desenvolvimento integral dos jovens latino-americanos como sujeitos sociais ativos, e não meramente como objetos de políticas públicas.

Diversas interpretações têm proporcionado uma nova perspectiva sobre as juventudes – fenômeno plural –, reconhecendo semelhanças e diferenças como aspectos essenciais para compreender essa categoria social. As ciências sociais, sob condicionantes sócio-histórico-culturais comuns, têm buscado identificar marcos conceituais e desenvolver diferentes abordagens disciplinares para estimular intensos debates sobre o tema (Castilho, 2020, p. 220).

Giddens (2002, p. 23) pontua que as tendências globalizantes da modernidade são intrínsecas à influência dinâmica da vida social moderna, explicando esse caráter dinâmico através de elementos como a separação de tempo e espaço, o desencaixe das instituições sociais e a reflexividade institucional, que utiliza conhecimento ajustado às consequências da vida social como elemento constitutivo de sua organização e transformação. Como pontuado por Fraser (2002, p. 10), a globalização deve ser tratada “como fatalidade ou utopia, mas antes como um processo de dupla face, que carrega em si tanto riscos como possibilidades”. Nesse contexto, as juventudes são vistas como uma construção social distinta no espaço e no tempo, sendo importante valorizar seus espaços e reconhecer os jovens como sujeitos do presente (Cerquier-Manzini, 2013, p. 13-21).

Entretanto, a concepção de cidadania plena está continuamente ameaçada pelo esvaziamento do conceito, especialmente diante dos oligopólios. Ser cidadão implica exercer direitos civis, políticos e sociais, mas a efetivação desses direitos enfrenta barreiras ideológicas e práticas de financiamento nos sistemas jurídicos latino-americanos (Cavallo, 2020, p. 153, 166). A cidadania neoliberal gera dois tipos de cidadania: as "novas cidadanias imaginadas ou desejadas", que carecem de base constitucional, e as "cidadanias institucionalizadas clássicas", que perdem conteúdo

devido a tensões entre diferentes tipos de direitos e ao enfraquecimento de instituições que os sustentam (Garretón, 2006, p. 52-53).

Para que as juventudes se reconheçam como participantes de projetos políticos e jurídicos, é necessária uma compreensão dos estímulos diversos do mundo globalizado, que são pautados pelo ideário neoliberal. A transnacionalização neoliberal da universidade e a comercialização do ensino superior resultam em um sistema universitário global fragmentado e desigual, em que a universidade é vista como uma entidade corporativa que produz um produto comercial (Santos, 2020, p. 378-379). No entanto, a educação é um meio significativo de desenvolvimento, constituindo um cenário de inclusão social (Kliksberg, 2010, p. 229).

A política pública é fundamental para promover um acesso mais equitativo ao ensino superior, considerando financiamento, qualidade e relevância dos cursos oferecidos. A visão neoliberal da educação simplifica-a ao compará-la a um mercado concorrencial, onde as instituições são guiadas pelas demandas individuais, sem considerar princípios de igualdade e solidariedade. A competição entre famílias e indivíduos por educação de qualidade é exacerbada e justificada ideologicamente pelo neoliberalismo, deslegitimando o voluntarismo estatal (Laval, 2019, p. 109-110).

6.1 A identidade social oferecida e a identidade social possível de ser ofertada pelo sistema de ensino superior na América Latina

É certo que construção histórica da categoria América Latina vai além de uma concepção territorial, levando-se em conta que, desde o período colonial até o século XIX, disputou espaço e significados com outras nomenclaturas para designar o mesmo construto histórico-social. Assim, desenvolveu-se histórica e socialmente com características tanto similares quanto diversas (Guimarães; Duarte, 2020, p. 46). Essa pluralidade reflete uma dinâmica multicultural intrínseca à história latino-americana, marcada por relações multiculturais complexas desde a origem, e uma colonização baseada na cultura da negação do outro, um traço central da cultura política da região. A partir dessa estratificação social e da cultura da negação, desenvolveram-se resistências, lutas e sistemas multiculturais de convivência, com variações e superposições nas redes multiculturais ao longo dos períodos históricos (Calderón; Castells, 2021, p. 171-173).

A integração latino-americana e a questão da identidade dual, entre pertencer à "nação" e à "região", são temas debatidos através de diversas filiações teóricas e enfoques disciplinares. Esses debates refletem a ambiguidade dos conceitos, cujos significados variam não apenas conforme o contexto histórico, mas também devido às perspectivas específicas associadas a cada um. Enquanto o termo "região" na América Latina adquire um novo significado centrado mais em uma suposta homogeneidade cultural do que em uma definição estritamente geográfica, a atribuição do termo "latina" abrange uma construção histórica particular, tornando a própria palavra ambígua em seu uso. Apesar disso, a determinação desses conceitos e seus usos simbólicos refletem uma forma de imaginar identidades que incluem certos países e excluem outros, evidenciando a complexidade dessas categorizações dentro do contexto latino-americano (Rivas, 2000, p. 118-120).

O estudo da América Latina, portanto, representa um desafio epistemológico e empírico, exigindo ajustes entre fatos e teorias desenvolvidas em contextos diferentes, principalmente na Europa. As lutas por transformações na cultura política latino-americana ocorrem em um cenário híbrido, onde os princípios ocidentais se combinam, contraditoriamente, com a exclusão social e política em sociedades altamente hierarquizadas e injustas (Motta, 2009, p. 17). Segundo Rivas (2000, p. 125), o “latino-americanismo” é caracterizado como uma identidade que se distingue dos centros hegemônicos, variando em sua intensidade conforme os casos e o contexto histórico, sendo desde seu surgimento no século passado tanto uma expressão de identidade quanto uma proposta de integração.

A especificidade da América Latina, com sua história e grandes tradições culturais comuns, é um trunfo que facilita o intercâmbio e a implementação de projetos conjuntos no futuro (Martinez, 2000, p. 80). Assim, busca-se propor diretrizes para a efetivação dos direitos de cidadania jurídico-social das juventudes latino-americanas, fundamentando-se nas lições extraídas ao longo do estudo e nas futuras direções sugeridas. Isso inclui uma análise da identidade social promovida pelo sistema de ensino superior na região em contraste com a identidade que poderia ser oferecida. Além disso, abordar a responsabilidade social das universidades e explorar diretrizes para a criação de políticas públicas que assegurem a segurança e o desenvolvimento integral dos jovens.

O Chile foi escolhido para o estudo comparado por ser um laboratório e paradigma na implementação de políticas neoliberais na região. Isso levou o Estado

chileno a concentrar seus esforços sociais nos setores mais desprotegidos e delegar o restante ao setor privado, incluindo o ensino superior. Contrariamente às promessas de mobilidade individual e aumento da qualificação, essa política resultou em crescente endividamento dos jovens chilenos e suas famílias, seguido por inserção no mercado de trabalho precário. Observa-se que no Brasil também há uma forte tendência à mercantilização do ensino superior norteada por uma lógica comercial. Isso exige uma reflexão crítica sobre a identidade social que o sistema educacional oferece aos jovens.

Compreender o projeto de vida e a visão de futuro dos jovens universitários envolve identificar os instrumentos e estratégias que utilizam para antecipar o futuro, considerando que o horizonte de possibilidades está fortemente associado aos contextos de vida e, neste caso, à trajetória acadêmica. As perspectivas e desafios que envolvem essa trajetória são fundamentais. Assim, entender o acesso dos jovens latino-americanos ao ensino superior permite uma aproximação inicial com as demandas que persistem, apesar dos discursos de “inclusão” das políticas de massificação e universalização adotadas como fim, e não como meio. É necessário reconhecer que alcançar os domínios instrumentais por meio da formação acadêmica é um percurso repleto de diversidades de reveses, impedimentos e objeções (Castilho, 2020, p. 219).

> Sob essa ótica, o projeto de vida de um sujeito, via de regra, se desdobra em diversos aspectos – incluindo a formação acadêmica para um percentual significativo da população jovem- por permitir vislumbrar distintas formas de ingresso nas atividades que caracterizam e sustentam o *modus vivendi* inscrito no que se pode chamar de “vida adulta”.
> (...) Aqui, insistimos no pressuposto de que a universidade tem um papel relevante, ocupando um lugar simbólico, dado o seu prestígio social. Assim, por ser reconhecida socialmente como *lócus* de conhecimento, que por seu caráter de cientificidade e por sua suposta neutralidade possui um tipo de validade social e reconhecimento, particularmente no que tange ao escopo dessa discussão, atua na identificação de aspectos que compõem o universo simbólico que referencia as ideias acerca da temática “juventude” (Castilho, 2020, p. 222-223).

A educação universitária se relaciona ao valor atribuído à experiência geral, não apenas pela recompensa econômica. Em nível individual, a educação superior oferece exposição a novas ideias e pessoas além das aulas e tutorias, permitindo a exploração de novos interesses, descoberta de novos talentos e desenvolvimento de conhecimentos mais amplos. Embora seja difícil quantificar esses benefícios, há tentativas de medir os benefícios "cognitivos" da frequência universitária; há

evidências de que pessoas que acessam o ensino superior demonstram maior desenvolvimento do pensamento crítico do que o previsto simplesmente em função do seu nível pré-universitário e das características de sua família. E o que importa não é apenas o que ocorre em sala de aula, pois as experiências fora dela também contribuem para o aumento dessas capacidades (Duffy, 2022, p. 85).

Segundo Schwartzman (2014, p. 15), há várias razões para o crescimento da educação superior, incluindo: a expansão do mercado de trabalho bem remunerado para pessoas mais qualificadas, tanto nas áreas tecnológicas quanto nas de serviços; a valorização dos diplomas de nível superior, que dão acesso a posições de maior renda e prestígio; e a ampliação do período da juventude, que no passado terminava por volta dos vinte anos, quando as pessoas completavam seus estudos, se casavam e entravam no mercado de trabalho, mas que hoje se estende até os trinta anos ou mais. Atualmente, a educação superior é parte da vida de um número crescente de pessoas, consome significativos recursos públicos e privados, e sua expansão e consolidação são vistas como essenciais para que os países desenvolvam economias ricas, produtivas e com equidade social.

Fraser (2002, p. 8-9) argumenta que a globalização está associada à crescente importância da cultura na ordem emergente. Isso se reflete na visibilidade crescente dos "trabalhadores simbólicos" na economia global da informação, no declínio da centralidade do trabalho em comparação com religião e etnicidade na formação de identidades coletivas, na conscientização ampliada do pluralismo cultural, na intensificação da hibridação cultural e na disseminação rápida de imagens pelas indústrias globais de publicidade e entretenimento. Esta ascensão cultural tem implicações políticas significativas, especialmente nas lutas pelo reconhecimento, que ampliam o escopo da contestação política para incluir questões de representação, identidade e diferença, além de justiça distributiva. No entanto, há uma ambivalência: essas lutas podem estar marginalizando as lutas por redistribuição igualitária dentro do contexto neoliberal. Assim, ao invés de avançar para um paradigma mais inclusivo que abarque tanto redistribuição quanto reconhecimento, há o risco de substituir um paradigma limitado por outro igualmente restrito.

Para a autora, uma das ameaças à justiça social na globalização é a transição da redistribuição para o reconhecimento, ocorrendo em paralelo com a aceleração da globalização econômica – o que chama de “problema da substituição”. Isso acontece porque os conflitos identitários ganharam destaque no momento em que o capitalismo

global exacerbou as desigualdades econômicas. A mudança para o reconhecimento se alinha com o neoliberalismo, e, consequentemente, as lutas pelo reconhecimento têm marginalizado as lutas pela redistribuição. Para evitar uma visão truncada de justiça que colabora inadvertidamente com o neoliberalismo, é necessário revisitar o conceito de justiça social, abrangendo tanto a distribuição quanto o reconhecimento. Uma concepção bidimensional de justiça deve considerar a distribuição justa de recursos e o reconhecimento recíproco, abrangendo desigualdades econômicas e hierarquias culturais. Para neutralizar o risco de substituição entre redistribuição e reconhecimento, a justiça deve ser vista de maneira bifocal, considerando ambas as dimensões (Fraser, 2002, p. 10-14).

> A aceleração da globalização faz com que, em princípio, tal política se torne possível. Nesta sociedade, como vimos, a identidade já não está exclusivamente ligada ao trabalho e as questões da cultura são intensamente politizadas. Contudo, a desigualdade econômica continua a manifestar-se desmedidamente, uma vez que a nova economia global da informação está a alimentar importantes processos de recomposição de classe. (...) Nesse contexto, não é viável nem um economicismo redutor, nem um culturalismo banal (Fraser, 2002, p. 12).

Outra ameaça à justiça social no contexto da globalização é o que Fraser (2002, p. 14-16) chama de “problema da reificação”, em que as lutas pelo reconhecimento estão se intensificando no contexto da globalização, apesar da crescente interação e comunicação transcultural. Ela argumenta que esse fenômeno ocorre à medida que migrações e fluxos globais de comunicação fragmentam e hibridam culturas, incluindo aquelas anteriormente consideradas intactas. Enquanto algumas abordagens buscam adaptar instituições à complexidade cultural emergente, outras simplificam excessivamente identidades de grupo, promovendo o separatismo, o chauvinismo e a intolerância. Assim, “esta abordagem fomenta o tipo de política de reconhecimento de que precisamos se tratarmos a globalização nem como fatalidade nem como utopia, mas como um contexto para as lutas de justiça social” (Fraser, 2002, p. 17).

Por fim, a autora argumenta que a globalização introduz uma terceira ameaça à justiça social, além das ameaças da substituição e da reificação, a qual denomina “problema do enquadramento desajustado”. Essa ameaça decorre da descentralização causada pela globalização, que questiona a viabilidade do Estado nacional como único contexto para regular a justiça social. Em vez disso, ela defende a necessidade de considerar múltiplos níveis de enquadramento — nacional, local,

regional e global — para determinar quais questões são apropriadas para cada contexto. Assim, há um crescente desajustamento entre os enquadramentos nacionais e os processos transnacionais, exemplificado por movimentos étnicos que buscam enclaves em um mundo globalmente interligado e pela dificuldade de aplicar políticas econômicas keynesianas em um contexto globalizado. Assim, ela propõe que a justiça social na era da globalização requer enquadramentos múltiplos que correspondam à escala dos processos sociais, econômicos e culturais em questão, enfatizando a importância de uma reflexão detalhada sobre quem são os sujeitos relevantes da justiça e onde ocorre a paridade de participação em diferentes contextos sociais (Fraser, 2002, p. 17-19).

> No seu conjunto, as três propostas constituem pelo menos uma parte dos recursos conceptuais de que precisamos para começar a responder àquilo que eu considero ser a mais importante questão política dos nossos dias: como poderemos delinear uma estratégia coerente para reparar as injustiças de estatuto e de classe no contexto da globalização? Como é que podemos integrar os melhores aspectos da política de redistribuição e da política de reconhecimento de forma a desafiar a injustiça em ambas as frentes? Se não conseguirmos responder a estas perguntas, se nos agarrarmos em vez disso a falsas antíteses e a enganadoras dicotomias, perderemos a oportunidade de conceptualizar formas de organização social que sejam capazes de reparar ao mesmo tempo a má distribuição e o falso reconhecimento. Só através da convergência dos dois objectivos num único esforço será possível cumprir os requisitos de justiça para todos (Fraser, 2002, p. 20)

Essa determinação de assuntos nacionais, regionais ou locais é extremamente relevante na América Latina. O estudo “Perspectivas Econômicas da América Latina 2019”, elaborado conjuntamente pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF), indica:

> Lidar com as desigualdades regionais deve ser um elemento fundamental de qualquer estratégia de desenvolvimento na América Latina e no Caribe. Os fatores que mais influenciam no bem-estar das pessoas são locais, como emprego, acesso a saúde e educação e segurança. As respostas de políticas públicas também devem foco no nível local. As políticas que melhor abordam os problemas e as necessidades regionais podem ter um efeito maior no aumento do bem-estar do país como um todo, atacando mais diretamente a origem da desigualdade. Mas para direcionar as políticas de forma eficaz, os governos precisam de ferramentas compreender totalmente as condições locais e as expectativas de seus cidadãos. (OCDE, 2019, p. 82)

A identidade, conforme argumenta Cerquier-Manzini (2013, p. 89), que é constituída por inúmeras identificações, compõe o indivíduo, permitindo sua emergência e funcionando como pensamento e ação para lidar com o mundo. Essa

identidade organiza o mundo na busca de justiça, igualdade, liberdade e individualidade, mesmo que essa relação seja complexa. Essa revolução interna é essencial para a existência da cidadania, mas sua construção também depende de outras dimensões, incluindo a necessidade de uma educação para a cidadania.

Nesse sentido, Pinsky (2011) sugere que a cidadania atua como um catalisador potencial, manifestando-se em atitudes cotidianas de responsabilidade coletiva que demonstram uma consciência de pertencimento. Assim, a cidadania depende tanto da luta dos indivíduos por seus direitos quanto das condições globais da sociedade. A análise realizada nesse estudo permite tirar várias conclusões sobre a identidade social oferecida aos jovens latino-americanos, especialmente no contexto das políticas educacionais e econômicas no Brasil e no Chile sob o neoliberalismo.

No Brasil, a aplicação das políticas neoliberais transformou parte do ensino superior em uma mercadoria. A expansão do setor privado, incentivada por programas como o FIES e ProUni, além da financeirização do ensino superior, evidenciam a transformação das instituições educacionais em entidades empresariais focadas no lucro. Entretanto, programas como o ProUni e o FIES, bem como a implementação de cotas raciais e sociais, contribuíram significativamente para a democratização do acesso ao ensino superior. Esses programas aumentaram a diversidade racial e social das universidades, permitindo a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como estudantes de baixa renda, afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiência. A interiorização do ensino superior e a criação de novos polos universitários em regiões remotas ampliaram o acesso à educação para jovens de áreas rurais e distantes dos grandes centros urbanos. Isso contribuiu para a diversificação do perfil estudantil e para a inclusão de jovens que, de outra forma, não teriam acesso ao ensino superior.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos, como a insustentabilidade financeira do FIES devido aos altos índices de inadimplência e a concentração de capital em grandes conglomerados educacionais. Além disso, a expansão do ensino superior público por meio do Reuni enfrentou problemas relacionados à infraestrutura e à qualidade do ensino.

A relação entre o Estado, o setor privado e o mercado financeiro revela uma complexa dinâmica de governança onde políticas públicas voltadas à educação também beneficiam empresários e investidores do setor educacional, ao mesmo tempo em que buscam atender às demandas sociais por acesso à educação. Embora

as políticas de inclusão tenham alcançado resultados significativos, a adoção de uma lógica empresarial e gerencial nas universidades públicas tem sido criticada por precarizar o trabalho docente e reduzir a qualidade do ensino. Além disso, a dependência de recursos privados e a mercantilização do ensino superior são vistas como ameaças à autonomia e ao papel social das universidades públicas.

A análise do sistema de educação superior no Chile revela uma identidade social complexa e multifacetada oferecida aos jovens. A crescente privatização e mercantilização do sistema educacional chileno tem moldado a identidade social deles, transformando-os em consumidores dentro de um mercado educacional. Essa realidade reforça a ideia de que a educação é um bem de consumo, acessível principalmente através de endividamento e financiamento estudantil. A introdução do Crédito com Aval do Estado (CAE) e o papel predominante dos bancos no financiamento estudantil criaram uma cultura de endividamento, onde os jovens se tornam reféns de um sistema que exige altos custos para a obtenção de um diploma. Esse endividamento tem implicações significativas na vida dos estudantes, impactando suas decisões futuras e limitando sua liberdade financeira.

Embora o aumento da matrícula e o acesso à educação superior tenham sido promovidos como avanços, a distribuição desigual de recursos e a alta dependência de financiamento privado perpetuam a desigualdade. Os jovens chilenos de baixa renda continuam enfrentando barreiras significativas, sendo forçados a optar por instituições privadas com altas mensalidades devido à escassez de financiamento público. Assim, o sistema educacional se configura como um dispositivo de controle social, onde o futuro dos jovens é moldado pelas dívidas contraídas para financiar seus estudos. Esse controle estende-se além do ambiente acadêmico, influenciando a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho e na sociedade em geral.

A identidade dos jovens como consumidores de educação é reforçada pela lógica neoliberal do sistema, onde a escolha de instituições e cursos é orientada pelas condições de mercado e pelas ofertas de crédito. Essa identidade consumerista contrasta com a visão de educação como um direito social e coletivo. As universidades e instituições de ensino superior, especialmente as privadas, se beneficiam desse sistema de financiamento, lucrando significativamente às custas dos estudantes. Essa dinâmica cria um ambiente onde a educação é vista como um investimento lucrativo, mais do que um serviço público essencial.

No Chile, a identidade social oferecida aos jovens é marcada por uma forte influência do neoliberalismo, resultando em um sistema altamente mercantilizado, privatizado e centrado no endividamento estudantil. Essa identidade afeta profundamente a experiência educacional e as perspectivas futuras desses jovens, refletindo as tensões e desigualdades inerentes ao modelo adotado.

A complexa construção da identidade social na América Latina reflete tanto a diversidade multicultural intrínseca à sua história quanto os desafios contemporâneos impostos pela globalização e pelo neoliberalismo. Desde a colonização até os dias atuais, a região tem sido moldada por relações multiculturais complexas e uma cultura política marcada pela negação do outro. Essa dinâmica histórica gerou resistências, lutas e sistemas multiculturais de convivência, que se sobrepõem e variam ao longo dos períodos históricos. A integração latino-americana e a construção da identidade dual, entre pertencer à nação e à região, são temas debatidos através de diversas perspectivas teóricas e disciplinares, destacando a ambiguidade e a complexidade desses conceitos em contextos socioeconômicos e políticos diversos. A análise dessas questões não apenas revela a riqueza da identidade latino-americana, mas também aponta para a necessidade de políticas públicas que promovam uma justiça social inclusiva e sustentável, reconhecendo e valorizando as múltiplas identidades e demandas da região.

Sendo assim, as políticas de democratização e inclusão social têm o potencial de transformar a identidade social dos jovens latino-americanos, proporcionando-lhes oportunidades de ascensão social e mobilidade educacional. As cotas e outras ações afirmativas permitem que estudantes cujas famílias têm renda mais baixa e de grupos étnicos diversos possam acessar o ensino superior, promovendo uma maior integração e diversidade no ensino superior. Contudo, o cenário analisado denota uma identidade social complexa para os jovens latino-americanos, moldada por políticas neoliberais que promoveram tanto a democratização do acesso à educação quanto a mercantilização do ensino superior. Esse cenário cria uma dualidade onde a inclusão social e a diversificação do perfil estudantil coexistem com desafios estruturais e críticas à sustentabilidade e qualidade das políticas implementadas.

6.2 A responsabilidade social da educação superior: diretrizes e possibilidades de criação de políticas públicas de acesso ao ensino superior que garantam a segurança e visem ao desenvolvimento integral dos jovens latino-americanos

Santos (2020, p. 375-376) analisa que a universidade enfrenta dois movimentos aparentemente opostos. O primeiro, da base para o topo, é impulsionado por lutas sociais pelo direito à educação universitária, expondo o elitismo acadêmico como um exemplo de discriminação de classe, raça e gênero. Essas lutas, quando bem-sucedidas, aumentam o acesso à universidade, permitindo a entrada de novos grupos sociais e aumentando a diversidade cultural e a heterogeneidade social entre os estudantes. O segundo movimento, do topo para a base, envolve a pressão global para que a universidade se adapte aos critérios de relevância e eficácia do capitalismo global, com a crise financeira sendo usada como justificativa para essa adaptação. Essa pressão também evidencia o elitismo da universidade, que se baseia não apenas em discriminação socioeconômica, mas também racial, étnico-cultural, epistêmica e sexual. Com a crescente influência do capitalismo, a ligação da universidade com o colonialismo e o patriarcado se torna mais visível. As expectativas geradas pelas lutas sociais podem levar à frustração e novas lutas pelo direito à educação e por uma educação alternativa. Assim, a universidade se vê diante de dois espelhos inquietantes: um refletindo um futuro incerto e outro, um passado problemático, ambos interligados.

Embora o autor utilize o termo universidade, é possível considerar a educação superior em seu sentido mais abrangente nessa perspectiva. O conceito de universidade é amplo e tem se transformado ao longo dos séculos, abarcando várias dimensões que refletem tanto as tradições acadêmicas quanto as necessidades atuais da sociedade. Em termos gerais, a universidade pode ser vista como uma instituição de ensino superior dedicada à geração e disseminação de conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão. Como uma entidade complexa e dinâmica, a universidade exerce um papel fundamental na formação de indivíduos e na produção de saber, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento e o bem-estar social.

Da Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, ocorrida em 9 de outubro de 1998, resultou a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. O documento destaca uma demanda sem precedentes e

uma diversificação significativa a serem enfrentadas pela educação superior no limiar do novo século, além de uma crescente consciência sobre sua grande importância para o desenvolvimento sociocultural e econômico e a construção do futuro. Além disso, sinaliza que a educação superior inclui todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outras instituições aprovadas pelas autoridades competentes do Estado; sendo que em todos os lugares enfrenta grandes desafios relacionados ao financiamento, igualdade de condições de ingresso e permanência, melhoria das condições do corpo docente, treinamento baseado em habilidades, desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, relevância dos programas oferecidos, empregabilidade dos graduados e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional. Simultaneamente, novas oportunidades surgem com tecnologias que melhoram a produção, gestão, difusão, acesso e controle do conhecimento, e o acesso equitativo a essas tecnologias deve ser garantido em todos os níveis dos sistemas de educação (Unesco, 1998).

> Artigo 1º
> A missão de educar, formar e realizar pesquisas
> Afirmamos que as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de:
> a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;
> b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;
> c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes;
> d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;
> e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim

> de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas;
> f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente (Unesco, 1998).

Instituições como a Unesco e a ONU, com objetivos de promover o desenvolvimento e a paz mundial, influenciam a educação segundo suas próprias demandas e interesses, não sendo neutras em suas orientações. A educação superior, por sua vez, é impactada por sistemas políticos, econômicos e sociais, gerando conflitos na consolidação de políticas. Analisar sua evolução e adaptação exige considerar diretrizes do Estado, do mercado e da sociedade civil organizada (Rosa, 2014, p. 238). Ainda assim, o documento reconheceu a alta demanda por educação superior e a diversificação do sistema, destacando a importância deste nível de ensino para o desenvolvimento sociocultural e econômico, e a preparação das novas gerações com novas habilidades e conhecimentos. O principal objetivo da declaração foi preservar, reforçar e expandir a missão da educação superior de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade. Assim, a educação superior é vista como propulsora do desenvolvimento individual e nacional, promovendo a relação entre educação e trabalho e contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico. Também houve uma tendência de ampliar oportunidades de acesso e fortalecer a participação de grupos socialmente desprestigiados, como as mulheres (Rosa, 2014, p. 243-244).

O conteúdo dessa declaração espelha o que pode ser considerado a responsabilidade social da educação superior, e, por isso fundamenta esse estudo. A responsabilidade social do ensino superior é fundamental para promover o desenvolvimento integral dos jovens latino-americanos e garantir a segurança no acesso a ele. Essa responsabilidade inclui não apenas a formação acadêmica de qualidade, mas também o compromisso com a equidade social, a inclusão, e a contribuição para o bem-estar das comunidades onde estão inseridas.

São diversas as diretrizes que podem ser consideradas para o alcance dessa responsabilidade social. Entre elas estão a inclusão e a diversidade, que podem ser vislumbradas via políticas de ações afirmativas, com a implementação de cotas para grupos historicamente discriminados, como afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de baixa renda, garantindo assim um ambiente educacional mais diverso e inclusivo, bem como via programas de bolsas e auxílios,

por meio do oferecimento de bolsas de estudo e auxílios financeiros para estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, visando a redução das barreiras financeiras para o acesso e permanência no ensino superior. Os programas de financiamento e as subvenções governamentais, tais como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) no Brasil devem ser considerados sob um viés de melhoria e expansão, com condições de pagamento justas e acessíveis. Ademais, é indispensável a destinação de verbas públicas para instituições de ensino superior, especialmente as que adotam políticas de inclusão social e diversidade.

Nesse ponto, a expansão do ensino superior público – atrelada à devida e necessária destinação de verbas públicas – se destaca como uma diretiva importante para a democratização do acesso, com a abertura de novos campi e instituições em regiões menos atendidas, aumentando a oferta de vagas. O incentivo à criação de polos universitários em áreas rurais e periferias urbanas, por sua vez, facilita o acesso de jovens dessas localidades ao ensino superior.

A expansão jamais poderia se afastar do compromisso com a qualidade do ensino, sob pena de esvaziar o seu objetivo. Segundo a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (Unesco, 1998), a qualidade na educação superior é um conceito multidimensional que deve abranger todas as suas funções e atividades, incluindo ensino, pesquisa, infraestrutura, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico geral. Para garantir essa qualidade, é essencial realizar uma autoavaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes e, se possível, com reconhecimento internacional. Devem ser estabelecidas instâncias nacionais independentes e normas comparativas de qualidade reconhecidas internacionalmente, levando em consideração os contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os envolvidos no processo de avaliação devem participar ativamente. Além disso, a dimensão internacional é fundamental para a qualidade, promovendo o intercâmbio de conhecimentos, redes interativas, mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisa internacionais, sempre respeitando os valores culturais e as situações nacionais. Componentes essenciais para atingir e manter a qualidade incluem a seleção e treinamento contínuo do pessoal, programas de aperfeiçoamento acadêmico, mobilidade entre países e instituições, e a utilização de novas tecnologias de informação para impactar a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.

A qualidade de ensino se relaciona também com a formação continuada de professores, com o investimento na capacitação e atualização constante dos docentes para assegurar a qualidade do ensino e a inovação pedagógica; além disso, é essencial a garantia de uma infraestrutura adequada, com a manutenção e a melhoria contínua das instalações físicas, recursos tecnológicos e laboratórios para proporcionar um ambiente de aprendizagem adequado.

De acordo com Marín (2024, p. 23-24), entre 2016 e 2022, a educação superior ibero-americana passou por significativas transformações, impulsionadas tanto por processos anteriores quanto pelos desafios impostos pela pandemia. Durante esse período, diversos eventos internacionais influenciaram as políticas educacionais na região. A Declaração de Cartagena das Índias (2016) enfatizou a importância da educação ao longo da vida, a mobilidade acadêmica e o investimento em Ciência, Tecnologia e Inovação. Já a Agenda 2030 da ONU, aprovada em 2015, estabeleceu diretrizes para garantir educação inclusiva e de qualidade, promover equidade de gênero e reduzir desigualdades. A Conferência Mundial de Educação Superior de 2009 destacou temas como acesso, equidade e pesquisa, enquanto a Conferência Regional de Educação Superior (CRES) de 2018 reforçou o compromisso das universidades com o desenvolvimento sustentável e a transformação social. No IV Encontro Internacional de Reitores da UNIVERSIA, foi debatida a necessidade de inovação nos modelos educacionais, incluindo o fortalecimento do ensino híbrido e a ampliação das competências transversais dos estudantes. Diante dessas diretrizes, a educação superior na região passou a enfatizar a qualidade, o acesso inclusivo, a digitalização e a cooperação internacional, reafirmando o papel estratégico das universidades na construção de sociedades mais democráticas e sustentáveis.

Pode-se afirmar que a educação transcende o desenvolvimento de capacidades científicas e técnicas, ao também fortalecer a motivação dos indivíduos, a justificação e o apoio social àqueles que buscam e aplicam esses conhecimentos. A educação visa à cidadania plena, promovendo um processo contínuo de aprendizagem que engloba o desenvolvimento de competências e habilidades, assim como a incorporação de inovações científicas, tecnológicas, metodológicas e sociais. Além disso, a educação para o desenvolvimento sustentável é vista como um processo de aprendizagem que capacita a tomar decisões considerando, a longo prazo, o futuro da economia, da ecologia e da equidade em todas as comunidades. A

criação de condições para delinear cenários futuros constitui a principal missão da educação (ABMES, 2019, p. 18).

Atualmente os jovens cidadãos são compelidos a assumir a vida gradualmente, esperando que cada fragmento seja diferente dos anteriores e exigindo novos conhecimentos e habilidades (Bauman, 2013, p. 24). A cidadania envolve direitos e responsabilidades, variando conforme o contexto histórico e cultural. Cerquier-Manzini (2013, p. 86) pontua que a cidadania depende da ação dos sujeitos e das condições sociais, permitindo uma conexão entre necessidades individuais e coletivas. A concepção de cidadania na América Latina enfrenta desafios de efetivação dos direitos sociais devido a barreiras ideológicas e práticas; contemporaneamente, os direitos sociais são cruciais para a cidadania, mas enfrentam desafios de implementação. Assim sendo, as diretrizes que podem ser consideradas para o alcance da responsabilidade social da educação superior também englobam o financiamento de projetos de pesquisa que busquem soluções para problemas sociais e econômicos locais e regionais, promovendo a inovação e o desenvolvimento sustentável e o fomento à cooperação internacional em pesquisa e intercâmbio acadêmico, ampliando as oportunidades de formação e desenvolvimento para estudantes e professores. Se incluem aqui o desenvolvimento de projetos que envolvam a comunidade local, contribuindo para o desenvolvimento regional e o bem-estar social. Igualmente, não se deve desconsiderar parcerias com os setores público e privado, a colaboração com governos, ONGs e empresas para a realização de iniciativas que beneficiem a sociedade e promovam a transferência de conhecimento.

> Artigo 14
> O financiamento da educação superior como serviço público
> a) O financiamento da educação superior requer recursos públicos e privados. O Estado mantém seu papel essencial neste financiamento. O financiamento público da educação superior reflete o apoio que a sociedade presta a esta educação e deve, portanto, continuar sendo reforçado a fim de garantir o desenvolvimento da educação superior, de aumentar sua eficácia e de manter sua qualidade e relevância. Não obstante, o apoio público à educação superior e à pesquisa permanece essencial, sobretudo como forma de assegurar um equilíbrio na realização de missões educativas e sociais.
> b) A sociedade em seu conjunto deve apoiar a educação em todos os níveis, inclusive a educação superior, dado o seu papel na promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural sustentável. A mobilização para este propósito depende da conscientização e participação do público em geral, e dos setores públicos e privados da economia, dos parlamentos, dos meios de comunicação, das organizações governamentais e não-governamentais, de estudantes e instituições, das famílias, enfim, de todos os agentes sociais que se envolvem com a educação superior (Unesco, 1998).

A saúde mental deve igualmente compor as diretrizes de criação de políticas públicas de acesso ao ensino superior que garantam a segurança e visem ao desenvolvimento integral dos jovens latino-americanos. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 367), uma das características do sujeito neoliberal em formação é a depressão generalizada, resultante de uma vida orientada pela economia financeira, onde a previsibilidade é necessária em todos os domínios e escolhas. Nesse contexto, o discurso da “realização de si mesmo” e do “sucesso de vida” estigmatiza aqueles considerados “fracassados”, “perdidos” e infelizes, que são incapazes de se conformar à norma social da felicidade. O “fracasso social” é, portanto, visto como uma patologia. Para essa “doença da responsabilidade” e a exaustão provocada pela escolha constante, o remédio mais comum é uma dopagem generalizada, onde os medicamentos substituem as instituições que já não apoiam, reconhecem ou protegem os indivíduos isolados. Entre os estados artificiais que surgem dessa situação estão os vícios diversos e a dependência das mídias visuais, além do consumo de mercadorias, que atua como um suplemento das instituições enfraquecidas (Dardot; Laval, 2016, p. 368).

Nesse contexto, a criação de centros de apoio psicológico e social para atender as necessidades dos estudantes, oferecendo suporte emocional e orientação para questões pessoais e acadêmicas, assim como a implementação de programas que promovam a saúde mental e o bem-estar dos estudantes, incluindo atividades de conscientização e prevenção, são importantes. Lemos e Higuchi (2011) afirmam que a maneira como os jovens constroem seu modo de vida está intimamente relacionada com seu sentimento de envolvimento nos processos de apreensão da realidade e na percepção de sua capacidade de intervir e transformá-la.

Segundo o relatório "Reimaginando nosso futuro juntos: um novo contrato social para a educação" (Unesco, 2022, p. 106), para funcionar de forma mais eficaz, a governança da educação deve reconhecer e valorizar a presença difusa, permeabilidade e ubiquidade das instituições educacionais, instituições sociais e relações temporais. Assegurar o compromisso desses diversos atores com a inclusão e a sustentabilidade requer colaboração e compromissos que garantam que as oportunidades educacionais, tanto formais quanto informais, permaneçam acessíveis a todos. Uma ética da inclusão deve guiar nosso esforço coletivo para governar a educação, partindo dos princípios de uma concepção inclusiva que prioriza as pessoas geralmente mais marginalizadas e os ambientes mais frágeis e precários.

Sem valores claros e inclusivos, os ecossistemas educacionais correm o risco de se tornarem insalubres e patológicos. Questões de poder, privilégio, exploração e opressão podem infiltrar-se em qualquer relação educacional. Em razão disso, uma “abordagem mais ampla dos sistemas educacionais coloca uma ênfase clara nas reações em cadeia e nos efeitos de interconexão entre instituições, atores e espaços, tornando essas falhas mais difíceis de ignorar” (Unesco, 2022, p. 106).

A OCDE (1987, p. 16-20), no relatório denominado “Universities under Scrutiny”, elencou dez funções principais para o ensino superior: proporcionar educação geral pós-secundária; conduzir pesquisa; fornecer mão de obra qualificada; oferecer educação e treinamento altamente especializados; fortalecer a competitividade da economia; servir como mecanismo de seleção para empregos de alto nível por meio da credencialização; promover mobilidade social para filhos e filhas de famílias operárias; prestar serviços à região e à comunidade local; atuar como paradigma na aplicação de políticas nacionais, como a igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais; e preparar indivíduos para papéis de liderança social. Entretanto, a multiplicidade de funções das universidades levanta a questão da compatibilidade entre elas. Algumas dessas funções, que têm recebido mais atenção nos últimos anos, podem entrar em contradição com a ideia de universidade fundada na investigação livre e desinteressada e na unidade do saber. Essa contradição sempre existiu, mas foi exacerbada atualmente. Além disso, as contradições entre as diferentes funções acumuladas pela universidade nas últimas décadas são novas e importantes, e as estratégias de ocultação e compatibilização dessas contradições são temas centrais nas sociologias da universidade (Santos, 2013, p. 374).

Santos (2013, 374) aponta que a função de investigação frequentemente entra em conflito com a função de ensino, já que a criação de conhecimento exige a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais que dificilmente podem ser transferidos para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento. No campo da investigação, os interesses científicos dos pesquisadores podem não considerar a necessidade de fortalecer a competitividade da economia. No ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem dentro da mesma instituição com os da formação profissional e da educação especializada, uma contradição evidente na formulação dos planos de estudos da graduação e na tensão entre esta e a pós-graduação. Mecanismos de seleção socialmente legitimados tendem a colidir com a mobilidade social dos filhos das famílias operárias, assim como

a formação de dirigentes nacionais pode colidir com a ênfase na prestação de serviços à comunidade local. Essas contradições criam pontos de tensão tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade quanto no interior das próprias universidades, enquanto instituições e organizações.

O autor previu três crises para a universidade: hegemônica, institucional e de legitimidade; a primeira decorrente da contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais, a segunda originada pela contradição entre autonomia institucional e produtividade social, e, a terceira decorrente da contradição entre hierarquização e democratização (Santos, 2013, p. 375). A crise hegemônica ocorreu por uma crescente descaracterização intelectual de parte das universidades; a crise institucional realmente monopolizou atenções e propósitos reformistas; e, a crise de legitimidade se deu pela segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários em grande parte (Santos, 2011, p. 15).

As universidades, no entanto, permanecem como instituições de referência e dependem de comunidades profissionais que compartilham um sentimento de pertencimento, protegem sua autonomia intelectual e profissional, e justificam sua posição na sociedade pelos resultados de suas atividades intelectuais, de pesquisa e educacionais. Contudo, as instituições de ensino superior têm enfrentado mudanças significativas na organização e relacionamento com a sociedade, com resultados variados (Schwarnrnan, 2014, p. 34).

A mudança estrutural na economia mundial e na cultura acadêmica tem transformado a universidade, de uma instituição focada na formação de profissionais, produção de conhecimento e prestação de serviços, para uma organização que oferece produtos educacionais alinhados às demandas da mundialização financeira do capital. Este processo afeta a autonomia acadêmica e institucional, sendo particularmente evidente no Brasil, onde a educação superior, especialmente no setor público federal, está passando por mudanças significativas devido à economia recente e em curso (Silva Junior; Sguissardi, 2013, p. 120).

No Brasil, a adoção de políticas neoliberais no ensino superior intensificou essas crises. A transformação do ensino superior em mercadoria, incentivada também por programas como o FIES e ProUni, além da financeirização, evidenciou a transformação das instituições educacionais em entidades empresariais focadas no lucro. Apesar da democratização do acesso proporcionada por esses programas,

surgiram desafios financeiros, como a insustentabilidade do FIES devido à inadimplência, e a precarização do trabalho docente devido à lógica empresarial.

No Chile, a privatização e mercantilização do sistema educacional têm moldado a identidade social dos jovens, transformando-os em consumidores de um mercado educacional. A dependência de financiamento privado e a cultura de endividamento limitam a liberdade financeira dos estudantes, perpetuando desigualdades e criando um dispositivo de controle social que influencia suas futuras decisões e inserção no mercado de trabalho.

Na América Latina, após a ascensão do neoliberalismo, os jovens, apesar de sua diversidade, passaram a compartilhar um sentimento de desigualdade e descontentamento com as políticas públicas de inclusão, que são vistas como inclusivas-excludentes. No Chile, essas experiências compartilhadas levaram milhares de jovens a se mobilizarem por uma vida diferente, gerando demandas cidadãs que resultaram em várias ações governamentais (Ganter-Solís, Zarzuri-Cortés, 2020; Vommaro, 2017). O levante social de 2019 foi marcante, com estudantes secundaristas protestando contra o aumento da tarifa do metrô e chamando indivíduos anônimos e sem gênero a romper com a norma, ampliando as possibilidades de demandas ao modelo político, econômico e social (Campos-Medina, 2020; Rivera-Aguilera, Imas, Jiménez-Díaz, 2021, p. 5-6). Desde 18 de outubro de 2019, os jovens chilenos têm se manifestado em massa, não apenas por mudanças pontuais ou diálogos com o Estado, mas para promover uma nova cidadania através de sua auto-organização (Campos-Medina, 2020; Faure, 2020; Ganter-Solís, Zarzuri-Cortés, 2020).

A identidade dos jovens como consumidores contrasta com a visão de educação como um direito social e coletivo. A lógica neoliberal do sistema educacional tanto no Brasil quanto no Chile, ao mesmo tempo que promove a democratização do acesso, também mercantiliza o ensino superior, refletindo tensões e desigualdades inerentes ao modelo adotado. A responsabilidade social das universidades é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao implementar diretrizes que promovam a inclusão, a qualidade de ensino, o engajamento comunitário e o suporte psicossocial, a educação superior pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das juventudes da América Latina.

6.3 Discussão sobre diretrizes que visam contrapor os efeitos do neoliberalismo e focam no fortalecimento da cidadania jurídico-social dos jovens como agentes de ação: exploração de alternativas e propostas para a criação de uma nova lógica de efetivação dos direitos de cidadania jurídico-social para as juventudes latino-americanas

O impacto das políticas neoliberais no contexto educacional e social das juventudes latino-americanas tem gerado desafios profundos que exigem uma reavaliação das diretrizes e políticas públicas. A privatização da educação, a mercantilização do ensino superior, e a financeirização da gestão das instituições educacionais criaram um ambiente onde a inclusão e a igualdade estão ameaçadas. No entanto, explorar alternativas e desenvolver novas diretrizes pode fortalecer a cidadania jurídico-social dos jovens, transformando-os em agentes ativos de mudança e emancipação.

O neoliberalismo promoveu a privatização de setores essenciais, incluindo a educação, transformando-a em um bem de consumo. Isso resultou em um sistema educacional altamente desigual, onde o acesso e a qualidade dependem da capacidade financeira dos indivíduos. No Brasil e no Chile, programas como o FIES, e CAE, embora tenham ampliado o acesso ao ensino superior, também aumentaram o endividamento estudantil e reforçaram a lógica de mercado na educação. A predominância financeira na gestão educacional desestabilizou a autonomia acadêmica e intensificou as desigualdades socioeconômicas.

Para contrapor os efeitos do neoliberalismo e promover a emancipação das juventudes latino-americanas, é essencial implementar diretrizes que fortaleçam a cidadania jurídico-social, que englobem a revalorização da educação pública e gratuita, inclusão e diversidade, autonomia e democracia institucional, fomento à pesquisa e invocação social, educação para a cidadania e emancipação, universalização do acesso à educação superior, e, integração regional e cooperação internacional.

Segundo Sguissardi (2000, p. 22-23), aqueles que consideram a educação superior essencial para a sociedade moderna enfrentam grandes desafios no cenário atual. Para os que ainda acreditam na utopia de uma política de educação superior baseada na democratização do acesso, na garantia de conclusão dos cursos, na autonomia, na associação ensino-pesquisa-extensão, na gestão democrática, na excelência acadêmica e no financiamento estatal das instituições públicas, os desafios

são ainda maiores e as perspectivas, de maneira objetiva, pouco animadoras. No entanto, “essa utopia não deverá ser diferente de outras utopias históricas pelas quais sempre valeu a pena lutar. Sem elas, quem nos garante que a "barbárie" não seria maior ou que teria sido evitada" (Sguissardi, 2000, p. 23).

Embora essa análise do autor tenha ocorrido há mais de vinte anos e se dedique à realidade brasileira, entende-se que seja possível considerá-la atual e mais amplamente, no limite dos cenários considerados no presente estudo. Ser utópico sem ser otimista ingênuo envolve reconhecer que as concepções das reformas atuais não são independentes das políticas macroeconômicas ligadas à reestruturação da produção e à reforma do Estado. A reforma em curso mostra uma clara subordinação da educação superior a uma política de redução de gastos e déficit público, beneficiando quase exclusivamente o capital em detrimento do trabalho e dos serviços sociais do Estado. Isso transforma a política educacional em uma política econômica alinhada aos diagnósticos e recomendações dos organismos financeiros transnacionais. Ser utópico sem ser otimista ingênuo também significa entender que a democratização do acesso e a garantia de conclusão do ensino superior dependem de políticas de inclusão social, distribuição de renda, erradicação da pobreza e democratização do acesso a um ensino médio de alta qualidade, políticas que vão contra as orientações dos últimos anos e das recomendações dos organismos multilaterais, seguidas quase como uma cartilha – a cartilha neoliberal (Sguissardi, 2000, p. 23).

A revalorização da educação superior pública e gratuita é uma diretriz crucial para construir uma sociedade mais justa, democrática e próspera, promovendo bem-estar individual e coletivo e sustentando um desenvolvimento inclusivo e sustentável. Reforçar a educação superior pública como um direito social, garantindo acesso universal e de qualidade, é essencial para promover a igualdade, fortalecer a cidadania e a democracia, e impulsionar o desenvolvimento socioeconômico. Ela também capacita cidadãos informados e críticos, fundamentais para uma democracia saudável, bem como desenvolve habilidades cívicas e valores democráticos.

Garantir uma educação pública representa assegurar um direito humano fundamental e um passo essencial para a realização de outros direitos sociais. Para enfrentar os desafios atuais, é necessário garantir financiamento adequado, qualidade do ensino, inclusão digital e políticas de inclusão social.

Um exemplo significativo de política pública que valoriza o acesso e a permanência na educação superior pública e gratuita no Brasil é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O PNAES tem como objetivos democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão, e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. As áreas de atendimento do programa incluem moradia, com subsídios para moradia estudantil; alimentação, oferecendo auxílio alimentação e funcionamento de restaurantes universitários; transporte, proporcionando auxílio para estudantes que precisam se deslocar para as instituições; saúde, com atendimento médico e psicológico; inclusão digital, garantindo acesso a tecnologias de informação e comunicação; e atividades acadêmicas e culturais, incentivando a participação em atividades complementares ao ensino (Brasil, 2010). Até 2016, o PNAES direcionou recursos crescentes para políticas de permanência, aumentando de R$ 125 milhões em 2008 para um pouco mais de R$ 1 bilhão em 2016, embora tenha registrado quedas para R$ 987 milhões em 2017 e R$ 957 milhões em 2018 (Andifes, 2019, p. 13).

Pode ser citada como exemplo de implementação do PNAES a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde a Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), entidade de utilidade pública sem fins lucrativos, foi criada para apoiar universitários com acesso socioeconômico restrito, comprometendo-se com a consolidação da democracia e a redução das desigualdades sociais. Ela promove programas que oferecem condições mais favoráveis de desenvolvimento acadêmico aos estudantes atendidos, incluindo auxílios como bolsas de alimentação, moradia e transporte. Os recursos financeiros que financiam as ações de assistência estudantil são provenientes do PNAES, dos investimentos da UFMG, das contribuições de Pessoas Físicas e Jurídicas, além dos recursos da Fump, incluindo a parceria estabelecida com o Hospital Risoleta Tolentino Neves para o fornecimento de refeições. (FUMP, 2019).

> [E]statísticas geradas pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd) sobre estudantes matriculados na UFMG, no período de 2009 a 2018/1, mostram que, hoje, mais da metade de estudantes da UFMG cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Há dez anos, eram 31%. Aqueles e aquelas que se declaram negras são 49,3%, praticamente o dobro do

> registrado em 2008 (26,75%). São 57% os estudantes da UFMG que têm renda familiar total de até cinco salários mínimos, quase o dobro também do índice de 12 anos atrás, em 2008, quando eram 30%. Também houve crescimento de matrículas de estudantes com renda familiar de um a dois salários mínimos: em 2014, correspondiam a 11,4% do total, e em 2018, a 18,2%, presentes em todos os cursos, inclusive em formações mais "tradicionais", como Medicina e Direito.
> (...)Os números falam. Eles dizem que a UFMG passou a acolher novos sujeitos em suas 95 modalidades de cursos de graduação, vindos de população raramente incluída na educação superior: negros, pardos, indígenas, quilombolas, trabalhadores(as) que não tiveram o direito à escolarização em idade regular, pessoas com deficiência, estudantes socioeconomicamente vulneráveis e em risco social e cultural. Aos 93 anos, a UFMG 2020 é, enfim, expressão do Brasil. Eles e elas estão aqui. O Pnaes é, desde 2010, uma das políticas responsáveis por essa transformação (Moreira; Corrêa; Vago, 2020).

Assim, o PNAES é uma política pública fundamental para a valorização da educação pública e gratuita no Brasil, pois garante que estudantes de baixa renda possam não apenas acessar, mas também permanecer e concluir seus estudos no ensino superior. Isso fortalece o papel das universidades públicas como promotoras de igualdade social e desenvolvimento sustentável. Destaca-se que a Lei nº. 14.914 de 3 de julho de 2024 instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), "com a finalidade de ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos" (Brasil, 2024), transformando esse programa em uma política de Estado.

Um exemplo significativo de política pública que valoriza a educação pública e gratuita no Chile é o programa Gratuidad, que visa garantir o acesso universal e gratuito ao ensino superior para estudantes de baixa renda. Instituído em 2016, durante o governo da Presidente Michelle Bachelet, o programa tem como objetivo principal eliminar as barreiras financeiras que historicamente limitavam o acesso ao ensino superior para muitos jovens chilenos. Gratuidad cobre integralmente as mensalidades e taxas de matrícula em universidades e instituições de educação superior credenciadas pelo Estado. É direcionado principalmente a estudantes pertencentes aos 50% mais vulneráveis socioeconomicamente do país, conforme critérios estabelecidos pela política pública. O programa é financiado pelo Estado chileno e não requer reembolso por parte dos beneficiários, e, representou uma mudança fundamental da educação como mercadoria para um direito social. Essa reforma, que enfrentou a alta privatização e custos elevados da educação superior no

Chile, provocou um debate profundo sobre a função pública da educação e seus impactos sociais (Llona; Bonvallet; Rojas, 2023, p. 8-11).

A investigação de Llona, Bonvallet e Rojas (2023, p.18), cujo objetivo foi investigar a visão de jovens estudantes de ciências sociais e educação das universidades chilenas Católica Silva Henríquez e Academia de Humanismo Cristiano sobre a gratuidade como meio de efetiva restituição do direito à educação, demonstrou que

> A gratuidade adquire um caráter polissêmico e uma concepção híbrida no discurso dos estudantes. Gratuidade significa alívio, oportunidade, privilégio, benefício e também um direito, significados que não são completamente separáveis entre si e, às vezes, contraditórios. Essas ideias estão ligadas às suas experiências de vida marcadas pela pobreza e vulnerabilidade, que muitas vezes impedem seu acesso à universidade de forma autônoma (Llona; Bonvallet; Rojas, 2023, p. 18 – tradução livre da autora).

O programa "Gratuidad" é um marco na valorização da educação pública e gratuita no Chile e respondeu diretamente às demandas populares por um sistema educacional mais justo e acessível. Essa política de gratuidade facilitou o acesso de estudantes em situação de vulnerabilidade às universidades, embora ainda haja desafios significativos, como a adaptação dos beneficiários às instituições e a necessidade de maior suporte para garantir sua permanência e graduação. O Chile está atravessando um período crucial com um processo constituinte voltado para estabelecer um estado social de direitos, um contexto em que a política de gratuidade precisa evoluir para promover a educação como um bem público e um direito garantido. Isso implica enfrentar de forma ampla as barreiras econômicas, sociais e culturais que não só dificultam o acesso inicial dos estudantes universitários, mas também sua capacidade de permanecer na universidade, requerendo uma avaliação compreensiva da política e consideração das necessidades potenciais de reformulação e expansão (Llona; Bonvallet; Rojas, 2023, p. 24).

> Por outro lado, no caso particular do Chile, essa política não se restringe exclusivamente a instituições estatais. Trata-se de um benefício direcionado ao estudante que o Estado, conforme a lei, oferece às instituições sem fins lucrativos que possuam acreditação institucional de quatro ou mais anos, com um sistema de admissão transparente, objetivo, não discriminatório e com programas de apoio a estudantes vulneráveis que promovam sua retenção, incentivando que pelo menos 20% do total de matrículas da instituição sejam de estudantes de lares pertencentes aos quatro primeiros decis de menor renda do país. O benefício inclui o pagamento de mensalidades e a taxa básica de matrícula pelos anos de duração formal do curso, significando que qualquer atraso deve ser coberto pelo estudante. Até o ano de 2022, 36 universidades, 8 institutos profissionais e 22 Centros de Formação Técnica

> estavam inscritos na gratuidade, totalizando 66 instituições de ensino superior. Essas características diferenciam claramente o caso chileno das concepções e políticas de gratuidade que regem em países como Argentina e Brasil (Llona; Bonvallet; Rojas, 2023, p. 9 – tradução livre da autora).

Os casos brasileiro e chileno refletem um movimento em direção à educação superior como um bem público e um direito garantido, alinhado com esforços para construir sociedades mais equitativas e democráticas. No entanto, desafios persistem, como a necessidade de garantir financiamento adequado, qualidade do ensino e suporte contínuo para a permanência e graduação dos estudantes beneficiários dessas políticas. Assim, a avaliação contínua e a possível expansão e reformulação dessas políticas são cruciais para fortalecer ainda mais o papel transformador da educação superior pública e gratuita na região.

O Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda. O programa tem como objetivo aumentar a inclusão de jovens no ensino superior e reduzir as desigualdades educacionais no país. Essas políticas têm sido fundamentais para ampliar o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos no ensino superior brasileiro, contribuindo para a promoção da igualdade e da diversidade nas universidades do país.

Quando se trata de inclusão e diversidade, uma diretriz relevante é a ampliação de políticas de cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência, assegurando a representatividade e a inclusão de grupos historicamente marginalizados.

No Brasil, diversas políticas de cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência foram implementadas. A Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), reserva vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI) nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e, determina que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação são obrigadas a reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dessas vagas, 50% devem ser destinadas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo per capita, conforme a

redação dada pela Lei nº 14.723 de 13 de novembro de 2023. Ainda, de acordo com as modificações implementadas por essa última lei, as vagas nas instituições federais de ensino superior são preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e por pessoas com deficiência, conforme a proporção dessas populações na unidade da Federação onde está a instituição, segundo o último censo do IBGE. No caso de não preenchimento dessas vagas, elas serão destinadas prioritariamente a autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas ou pessoas com deficiência e, posteriormente, a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Nos concursos seletivos, os candidatos concorrem inicialmente às vagas de ampla concorrência e, se não forem selecionados, passam a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para esses grupos. Além disso, as instituições federais de ensino técnico de nível médio reservam 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, destinando metade dessas vagas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo per capita (Brasil, 2023). Uma questão importante é a determinação legal de avalição do programa especial para o acesso às instituições de educação superior a cada dez anos:

> Art. 7º A cada 10 (dez) anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a avaliação do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)
> Parágrafo único. O Ministério da Educação divulgará, anualmente, relatório com informações sobre o programa especial de acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio, do qual deverão constar, pelo menos, dados sobre o acesso, a permanência e a conclusão dos alunos beneficiários e não beneficiários desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023) (Brasil, 2012)

Esse programa não está isento de críticas, as quais refletem debates amplos e complexos sobre as melhores formas de promover igualdade e justiça no acesso ao ensino superior, considerando os princípios de meritocracia, inclusão e qualidade educacional. Entretanto, os argumentos dessas discussões devem ser baseados em dados, estudos e princípios de justiça social, isto é, as críticas devem ser contextualizadas dentro de uma visão mais ampla de justiça social e equidade, demostrando que as políticas de cotas são ferramentas essenciais para corrigir desigualdades históricas e promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

É certo que ações afirmativas não deveriam ser pensadas como algo permanente, por isso ganha destaque a determinação legal de avaliação do programa especial para o acesso às IES a cada dez anos, o qual pode, por exemplo, ser ajustado para melhor refletir as desigualdades regionais. Algumas universidades inclusive já implementam critérios adicionais para endereçar essas variações, desenvolvendo políticas complementares para garantir que as necessidades regionais sejam atendidas adequadamente.

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por exemplo, tem adotado políticas próprias de cotas sociais, reservando vagas para estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas. A Unicamp oferece várias opções de ingresso nos cursos de graduação além do tradicional Vestibular Unicamp. Essas opções incluem a modalidade Enem-Unicamp, que reserva 20% do total de vagas; a modalidade Vagas Olímpicas, que admite estudantes com base em desempenho em olimpíadas científicas e competições de conhecimento; cotas étnico-raciais no Vestibular Unicamp e no Enem-Unicamp, com reserva de 25% das vagas para candidatos autodeclarados pretos e pardos; o Vestibular Indígena; e o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFis), destinado a estudantes da rede pública de Campinas. Adicionalmente, o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) concede pontos adicionais nas notas do vestibular para alunos que cursaram o ensino fundamental e/ou médio na rede pública (Unicamp, 2024).

Paula, Nonato e Nogueira (2023, p 10-13) analisaram as mudanças no perfil dos ingressantes da UFMG ao longo dos anos, devido à implementação das políticas de ação afirmativa, revelando transformações significativas entre 2005 e 2019. Inicialmente, antes das ações afirmativas, cerca de 70% dos estudantes eram brancos. Com a política de bônus implementada em 2009, houve um equilíbrio entre estudantes brancos e negros, que passaram a ocupar aproximadamente 50% das vagas cada. Entretanto, oscilações ocorreram, como a superioridade dos candidatos negros durante três anos consecutivos, revertida com a introdução das cotas reduzidas e do Sisu. A partir de 2016, com a reserva de no mínimo 50% das vagas, os percentuais de ingressantes brancos e negros equilibraram-se, embora em 2019 houvesse uma diminuição de ingressantes negros. Em termos de origem escolar, antes das ações afirmativas, entre 60% e 70% dos ingressantes eram de escolas privadas. Este percentual caiu para 52% com o bônus e chegou a 49,7% em 2012, ano em que egressos de escolas públicas predominaram. No início da implementação

das cotas e com o Sisu, a vantagem foi revertida, mas a partir de 2016, egressos da rede pública passaram a ocupar cerca de 55% das vagas. Quanto à renda familiar, antes de 2008, cerca de 70% dos ingressantes tinham renda superior a 5 salários mínimos, com 45% acima de 10 salários. Com a política de bônus, houve uma redução expressiva das faixas de maior renda e aumento substancial dos estudantes com renda entre 2 e 5 salários, tornando-se a maior proporção de ingressantes. Apesar de algumas oscilações, a participação dos estudantes das faixas de menor renda continuou a crescer até 2013, com interrupções momentâneas durante a implementação inicial das cotas, mas retomando a tendência de maior participação das faixas de renda mais baixas a partir de 2015. O estudo demonstrou a profundidade das transformações na UFMG, com a política de bônus e, posteriormente, com as políticas de cotas, ampliando a presença de egressos de escolas públicas, negros e estudantes de baixa renda.

Outro exemplo é a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que criou o Programa de Ações Afirmativas (PROAAF) através da Resolução nº 20/2013, com a finalidade de promover a democratização do ingresso e permanência de estudantes oriundos de escola pública, indígenas, quilombolas, estudantes com deficiência e transgênero. A Resolução Consun/FURG nº 11, de 7 de outubro de 2022 incluiu a oferta de vagas para candidatos transgêneros (transexuais e travestis) mediante habilitação em processo seletivo específico para promover a diversidade de gênero e étnico-racial no âmbito universitário.

E, das universidades nordestinas analisadas Brito, Sousa e Santos (2022, p. 2355), todas adotam ações afirmativas baseadas em critérios socioeconômicos e/ou de origem escolar em seus processos de ingresso nos cursos de graduação. Além disso, 71,44% dessas universidades possuem cotas étnico-raciais para pretos e pardos, enquanto 64,28% contemplam candidatos de comunidades indígenas. As ações afirmativas para pessoas com deficiência estão presentes em 57,14% das instituições. Cotas para quilombolas são adotadas por 28% das universidades, e 14,28% delas possuem cotas para travestis, transsexuais e transgêneros.

No Brasil, a Lei de Cotas ao estabelecer o regime de cotas não foi taxativa, sendo que o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, ao regulamentar a referida lei, determina que o princípio constitucional da autonomia universitária está preservado, com a possibilidade da criação de outras ações afirmativas:

> Art. 5º Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas.
> (...) § 3 º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade (Brasil, 2012).

Além disso, a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, permite que as instituições federais de ensino instituam reservas de vagas por meio de políticas específicas de ações afirmativas, bem como que essas reservas podem ser suplementares, acrescentando vagas reservadas aos números mínimos estabelecidos, ou de outra modalidade, estipulando vagas específicas para atender a outras ações afirmativas (Brasil, 2012).

O artigo 207 da Constituição Federal assegura a autonomia didático-científica das universidades, permitindo-lhes a liberdade para estabelecer políticas e concepções pedagógicas relacionadas à produção, organização, sistematização, transmissão e disseminação do conhecimento (Brasil, 1988). A implementação de ações afirmativas busca reduzir desigualdades e promover a inclusão de minorias sociais, visando à igualdade e à integração social. Nesse contexto, observa-se que as universidades federais possuem autonomia para estabelecer suas próprias normas internas, incluindo critérios de ingresso, quantidade de vagas, requisitos para inscrição e matrícula, e estrutura curricular dos cursos, entre outros aspectos.

A política de cotas e a autonomia universitária foram inclusive objeto de julgamento pelo Poder Judiciário no Brasil, tanto no Supremo Tribunal Federal (STF) por meio da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.º 186, quanto no Superior Tribunal de Justiça (STJ) por meio do Recurso Especial (Resp) nº. 1.818.389. O STJ decidiu pela autonomia das universidades para determinar políticas de cotas, desde que estas políticas incluam critérios objetivos, legais, proporcionais e razoáveis, bem como reafirmou que a fixação de normas para ações afirmativas é parte da autonomia universitária prevista no artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2019). A política pública de cotas nas universidades federais passou pelo controle de constitucionalidade quando o STF julgou a política implantada pela Universidade de Brasília (UnB). No julgamento da ADPF n.º 186, o STF reconheceu a constitucionalidade da reserva de vagas para negros no vestibular da UnB, sendo que o acórdão destacou que o princípio da igualdade material é prestigiado quando o Estado adota tanto políticas universalistas quanto ações

afirmativas para superar desigualdades históricas específicas. A Corte ressaltou que medidas afirmativas são legítimas enquanto perdurar a exclusão social que justificou sua implementação, devendo respeitar a proporcionalidade entre os meios e fins perseguidos (Brasil, 2012).

> (...) IV – Medidas que buscam reverter, no âmbito universitário, o quadro histórico de desigualdade que caracteriza as relações étnico-raciais e sociais em nosso País, não podem ser examinadas apenas sob a ótica de sua compatibilidade com determinados preceitos constitucionais, isoladamente considerados, ou a partir da eventual vantagem de certos critérios sobre outros, devendo, ao revés, ser analisadas à luz do arcabouço principiológico sobre o qual se assenta o próprio Estado brasileiro.
> V - Metodologia de seleção diferenciada pode perfeitamente levar em consideração critérios étnico-raciais ou socioeconômicos, de modo a assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1º, V, da Constituição.
> VI - Justiça social, hoje, mais do que simplesmente redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes.
> VII – No entanto, as políticas de ação afirmativa fundadas na discriminação reversa apenas são legítimas se a sua manutenção estiver condicionada à persistência, no tempo, do quadro de exclusão social que lhes deu origem. Caso contrário, tais políticas poderiam converter-se benesses permanentes, instituídas em prol de determinado grupo social, mas em detrimento da coletividade como um todo, situação – é escusado dizer – incompatível com o espírito de qualquer Constituição que se pretenda democrática, devendo, outrossim, respeitar a proporcionalidade entre os meios empregados e os fins perseguidos (Brasil, 2012).

Nesse julgamento, o voto do Ministro Luiz Fux destacou que, sendo o sistema de cotas uma consequência da finalidade institucional das universidades, estas têm autonomia constitucional para definir concretamente tais políticas por meio de atos próprios. As universidades possuem vantagens institucionais, como maior experiência acadêmico-pedagógica e proximidade com a realidade socioeconômica e cultural de cada região, que facilitam a identificação das deficiências no modelo seletivo tradicional e a busca de soluções técnicas para seu aperfeiçoamento. No entanto, isso não impede que leis formais tratem de políticas inclusivas de ação afirmativa, fixando sua obrigatoriedade ou estabelecendo critérios para sua execução. A autonomia universitária prevista no artigo 207 da Constituição é a norma jurídica que habilita a atuação administrativa das universidades na implementação de sistemas de ação afirmativa, independentemente da existência de uma lei formal sobre o tema (Brasil, 2012).

Assim, assegurar a autonomia das instituições educacionais em relação ao mercado e ao Estado, promovendo uma gestão democrática e participativa também emerge como alternativa e proposta para a criação de uma nova lógica de efetivação dos direitos de cidadania jurídico-social para as juventudes latino-americanas. Acrescenta-se o fomento da participação estudantil e docente na tomada de decisões institucionais, valorizando a construção coletiva de políticas educacionais.

No Chile as instituições de ensino superior são livres para estabelecer as condições e requisitos de admissão sem qualquer consideração além de restrições genéricas de não discriminação estabelecidas pela legislação e aqueles impostos pelas leis da oferta e da procura. Mas quando se trata de um direito, esta não é uma prerrogativa individual do prestador de serviço, mas as condições de acesso, que especificam as margens do direito cidadão, deveriam ao menos ser estabelecidas num protocolo público aplicável a todos igualmente. A existência de um sistema universal de admissão influencia o modo de pensar e discutir sobre o ingresso em universidades. Tal sistema facilita o debate sobre a conveniência e oportunidade de utilização de cotas de admissão ou outros mecanismos de discriminação reversa. Em um contexto de sistema educacional altamente segregado e desigual, em que medidas transformadoras só poderiam ter impacto a médio ou longo prazo, a implementação de cotas de ingresso deve ser considerada essencial para mitigar o impacto da segregação e desigualdade nas oportunidades de vida daqueles afetados pela injustiça estrutural. Embora não se proponham medidas específicas para esses mecanismos, eles são mencionados genericamente como uma possibilidade que se abre quando a questão da admissão universitária se torna pública. As cotas, em princípio, são compatíveis com o direito igual de cada estudante, pois funcionam como medidas compensatórias que consideram as condições desiguais no sistema escolar. A justificativa para essas medidas está na necessidade prévia de compensar diferenças iniciais, uma das metas que o sistema educacional deveria alcançar. No caso chileno, a existência de um sistema escolar de mercado, que maximiza as diferenças iniciais em vez de compensá-las, cria a necessidade de mecanismos adicionais de compensação. Assim, na medida em que o sistema escolar desempenha sua função compensatória, a necessidade e justificativa das cotas de admissão tenderiam a diminuir progressivamente (Atria, 2014, p. 147-148).

Atria (2014, p. 353-354) defende uma dimensão pública para o ensino superior chileno, indicando como ponto de partida a evolução da ideia de universidade no Chile

antes do neoliberalismo, conforme expresso no artigo 10 nº 7 da Constituição de 1925, o qual se referia a aspectos do regime institucional das universidades vinculados à condição da educação universitária como um direito social. As universidades enquanto instituição devem ser autônomas, o que engloba autonomia acadêmica, administtratriva e econômica; devem ser financiadas, ao menos principalmente, fora do mercado, o que corresponde ao Estado prover o seu adequado financiamento para que ela possa cumprir suas funções plenamente, de acordo com as demandas educacionais, científicas e culturais do país; também devem ser comunidades cujos discentes e docentes são inteiramente livres para perseguir suas ideias.

Moro e Gisi (2023) realizaram uma pesquisa qualitativa, mediante uma revisão narrativa na base de dados da *Científica Eléctrones Library Online* (SciELO) e do Portal de Periódicos Capes, para a qual foram selecionados 58 artigos com base nas etapas e diretrizes do PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) com o objetivo de investigar as políticas públicas de democratização do acesso à educação superior e identificar como estas políticas expansionistas se apresentam na produção científica da área de educação. Os resultados indicaram que ao longo das últimas duas décadas, o acesso e a democratização da educação superior ganharam destaque no Brasil, destacando os seguintes pontos: as políticas estatais destinadas à democratização da educação superior exigem transformações estruturais, para além da simples expansão do número de matrículas; há uma tendência de reforço das desigualdades sociais pela estratificação socioeconômica reproduzida dentro das universidades – tanto no que tange à hierarquia de cursos quanto ao prestígio institucional; por com frequência serem vistas como reformistas e temporárias, as políticas públicas analisadas acabam sendo incapazes de afastar algumas contradições econômicas subjacentes que perpetuam as desigualdades universitárias e além delas, criando uma ilusão de solução (Moro; Gisi, 2023, p. 24).

A globalização influenciou diretamente as políticas nacionais de educação superior; nesse sentido, a financeirização emergiu como um fenômeno atual e talvez irreversível, com instituições vinculadas a grandes conglomerados, as quais se beneficiam da interação entre capital internacional e mercado nacional; as perspectivas de melhorias consideráveis na qualidade do ensino superior público são escassas diante do atual cenário econômico e político, pautado por cortes orçamentários na educação e limitações impostas por emendas constitucionais; e, inclusive, o qual já foi conquistado por meio de políticas de acesso e democratização

da educação superior está em risco “devido à ascensão de discursos e políticas que desvalorizam o bem público, amplamente difundidos por setores conservadores da sociedade e refletidos nas diretrizes governamentais” (Moro; Gisi, 2023, p. 24).

A intenção aqui não é esgotar a temática de gratuidade, cotas e ações afirmativas possíveis, mas utilizar alguns exemplos para indicar diretrizes que possam contrapor os efeitos do neoliberalismo. O foco está no fortalecimento da cidadania jurídico-social dos jovens como agentes de ação, explorando alternativas e propostas para a criação de uma nova lógica de efetivação dos direitos de cidadania jurídico-social para as juventudes latino-americanas.

Para tanto, é necessário salientar o fomento à pesquisa e inovação social que tenham impacto social relevante, priorizando áreas que promovam a justiça social e a sustentabilidade. O estabelecimento de parcerias entre universidades e comunidades locais, desenvolvendo projetos que atendam às necessidades e demandas sociais é uma possibilidade relevante.

Nesse ponto, Schimidt (2018, p. 40) argumenta que a tese de que o crescimento do terceiro setor[19] está associado ao projeto neoliberal não se sustenta quando analisamos as universidades comunitárias do Sul do Brasil. Essas instituições foram estruturadas durante o período do Estado desenvolvimentista, impulsionadas pela capacidade organizativa das comunidades regionais com o apoio do poder público local, atendendo à demanda por educação superior das regiões interioranas. Outro aspecto marcante dessas universidades é a identidade pública não estatal, especialmente nas instituições gaúchas e catarinenses. Este elemento é reafirmado consistentemente nos documentos institucionais e nas entidades representativas ao longo das últimas décadas. Enquanto em outras vertentes das comunitárias o público não estatal é um elemento acessório do discurso, nas universidades regionais ele está no núcleo discursivo. Nestas instituições, o caráter comunitário se manifesta na

[19] Para Schimidt (2018, p. 79), o conceito de terceiro setor ainda está em construção e é mais abrangente e adequado à experiência internacional do que os termos "setor não lucrativo" ou "setor filantrópico", que estão vinculados à tradição norte-americana. No entanto, em muitas publicações, ele ainda é associado ao setor privado. É fundamental entender o "terceiro" do terceiro setor como uma terceira esfera do social, que vai além das díades público/privado e governo/mercado. Sob a perspectiva comunitarista e da economia social, o terceiro setor compreende organizações criadas e mantidas pela sociedade civil ou comunidade, que proporcionam bens e serviços de interesse comum e cujos resultados são apropriados coletivamente. Este setor inclui associações e fundações comunitárias, organizações não governamentais, cooperativas, sindicatos e redes informais de comunidades culturais, religiosas, profissionais, políticas, étnicas e de gênero. Essas organizações são autogestionárias e a apropriação coletiva dos resultados é realizada mediante reinvestimento na própria atividade ou pela socialização dos resultados entre seus membros.

inserção da universidade na comunidade regional, na relação constante com a sociedade civil e o poder público local-regional, na participação dos integrantes da comunidade regional nas decisões universitárias e na gestão democrática das instituições.

> São as universidades comunitárias regionais do Sul do país que mais fortemente manifestam sua condição de públicas não estatais e estiveram na linha de frente da mobilização em favor de um marco legal próprio, apoiadas no fato das suas mantenedoras serem constituídas por entes públicos e organizações locais da esfera local/regional e nas suas características públicas: finalidade não lucrativa, participação, transparência e inserção comunitária. Em todas as regiões onde estão localizadas, desempenham importante papel no desenvolvimento: formam recursos humanos qualificados, atendem demandas do poder público e da sociedade, cooperam com as empresas, ajudam a atrair novos investimentos, impulsionam novos negócios, disseminam conhecimento relevante, desenvolvem pesquisas vinculadas às necessidades regionais e fortalece o senso de democratização pelo exemplo de gestão participativa e transparente (Schimidt, 2018, p. 50).

Para o autor, a legislação – que fortalece o vínculo dessas instituições com a sociedade civil e destaca seu caráter não-mercantil – e a natureza social fazem das instituições comunitárias e das beneficentes de assistência social, juntamente com as universidades públicas, um importante impedimento à mercantilização da educação superior no Brasil (Schimidt, 2018, p. 61).

Um exemplo é a Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Lovato (2024) relata que os recentes eventos relacionados às chuvas demonstraram a importância crucial da Unisc para a comunidade. Celebrando 31 anos como universidade, a Unisc, com suas raízes comunitárias, tem desempenhado um papel vital desde a fundação como Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul em 1964. Durante a crise climática iniciada no final de março de 2024, a universidade ofereceu apoio ao vice-governador do Estado do Rio Grande do Sul Gabriel Souza, sediando o Gabinete de Crise, fornecendo uma base aérea e um Centro Regional de Doações, além de apoio médico, psicológico e logístico para diversas cidades afetadas, destacando o papel crucial da instituição em momentos de crise e na prevenção de eventos climáticos futuros, com compromisso de educar e sensibilizar profissionais para enfrentar desafios climáticos através da formulação de políticas baseadas em evidências científicas e desenvolvimento de soluções tecnológicas sustentáveis.

> A Universidade de Santa Cruz do Sul é uma Instituição jovem, que aprendeu nestes poucos anos como Universidade a dar passos firmes na direção da inclusão social, buscando determinação em superar desafios em benefício da coletividade, usando ciência e tecnologia e, sobretudo, vontade de realizar.
> A formação de cidadãos íntegros é uma das missões assumidas pela UNISC. Enquanto instituição produtora e socializadora de conhecimento, nosso

> compromisso também é o de contribuir para a construção de um novo modelo social, alicerçado nos ideais de justiça e de igualdade. No início de um novo milênio, em que o humanismo secular esbarra nas regras do capitalismo globalizado e virtual, temos, mais do que nunca, o desafio de permanecer como o lócus do conhecimento, do humanismo e da discussão das grandes finalidades do ser humano. As instituições de ensino superior não podem se resumir à satisfação das exigências do mercado. A formação de profissionais habilitados e competentes é apenas uma parte do compromisso que assumimos. Somos protagonistas nesse processo de transformação social, porque somente com a ética, o humanismo e transdisciplinaridade nos manteremos entre as grandes instituições de ensino e de pesquisa da atualidade. Se um dos grandes desafios do ensino superior na atualidade é a formação integral do homem, outro diz respeito à inclusão de mais cidadãos no ensino superior.
>
> Esses princípios norteiam a atuação da Universidade, voltada para atender aos anseios da comunidade regional, através do comprometimento com políticas públicas. Estamos constantemente buscando parcerias que possibilitem alternativas para a melhoria da qualidade de vida da população, nas mais diversas áreas. É preciso primar, sobretudo, pela qualidade dos serviços prestados (UNISC, 2024).

Assim, as universidades comunitárias regionais desempenham um papel vital no fortalecimento da cidadania jurídico-social e na promoção de uma educação superior mais justa e inclusiva. A parceria com as comunidades locais e o foco em projetos que respondam às necessidades sociais são caminhos essenciais para alcançar esses objetivos. Ao reforçar o caráter público não estatal dessas instituições e resistir à mercantilização da educação, é possível construir uma sociedade mais equitativa e democrática, onde a educação serve como um pilar fundamental para o desenvolvimento sustentável e a justiça social.

Além disso, a educação para a cidadania e a emancipação devem integrar conteúdos curriculares que promovam a consciência crítica, a cidadania ativa e a responsabilidade social. A criação de uma nova lógica de efetivação dos direitos de cidadania jurídico-social envolve a implementação de políticas públicas inovadoras e inclusivas.

Contrapor os efeitos do neoliberalismo e fortalecer a cidadania jurídico-social das juventudes latino-americanas requer um compromisso com a justiça social e a emancipação. As diretrizes propostas visam criar um sistema educacional mais inclusivo, democrático e socialmente relevante, onde os jovens possam se desenvolver como agentes ativos de mudança. A transformação das políticas educacionais e sociais, aliada à promoção da autonomia e à valorização da diversidade, é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

6.4 Algumas diretrizes de acesso das juventudes ao ensino superior que visem ao fortalecimento da cidadania e à qualificação do sistema educacional

No contexto latino-americano do início do século XXI, especialmente entre 2005 e 2021, as políticas de acesso ao ensino superior no Brasil e no Chile foram moldadas pelo neoliberalismo, o que repercutiu de maneira diversa nos direitos de cidadania jurídico-social dos jovens na região. Diante disso, é imperativo desenvolver políticas de acesso ao ensino superior que reforcem a cidadania e melhorem a qualidade do sistema educacional, reconhecendo os jovens como agentes sociais ativos e não meros receptores dessas políticas. A avaliação integrada dessas estratégias e seus resultados revela um declínio dos direitos sociais em detrimento de focos em aspectos psicológicos, econômicos e sociais, refletindo a influência direta do neoliberalismo na transformação desses direitos na América Latina.

Duffy (2022, p. 12) argumenta que o progresso social, frequentemente considerado inevitável para as novas gerações, na verdade depende de uma vontade coletiva intergeracional dedicada a proteger oportunidades futuras para nossos filhos e netos. No entanto, esse futuro parece cada vez mais ameaçado. Os jovens latino-americanos vivenciam o aumento da oferta de vagas no ensino superior, a implementação de políticas de ação afirmativa e a predominância do setor terciário na economia. Simultaneamente, enfrentam o desemprego decorrente da recente crise, a desvalorização dos diplomas de nível superior e as ameaças à continuidade de medidas inclusivas (Senkevics; Carvalho, 2023, p. 3).

Com as mudanças que a experiência juvenil tem passado, conforme sinalam os sociólogos chilenos Solís e Cifuentes (2016, p. 69), a despadronização, a individualização e a incerteza emergiram como características do coletivo jovem. No entanto, os jovens ainda destacam âmbitos significativos de seus projetos futuros baseados em ideias e concepções de outra época, embora com nuances e implicações diferenciadas. A família, a educação e o trabalho são mencionados como pilares de um projeto futuro, alimentado pela esperança de uma vida melhor. A perspectiva é de um processo linear, em que se espera passar do estudo ao trabalho para construir uma base econômica que permita uma vida independente e em família. Esses marcos são vistos não apenas como experiências a serem alcançadas, mas também como recursos a serem mobilizados em função das expectativas de futuro que elaboraram.

Embora a precariedade impulsione esses jovens a imaginar seu futuro, isso não pode os incapacitar. Pelo contrário, apesar de recorrerem às agências tradicionais, como educação e trabalho, para materializar a ideia de uma vida melhor, os jovens incorporaram a história familiar de precariedade, que os incentiva à superação, ao esforço coletivo das famílias e ao sucesso pessoal. No entanto, observa-se um contexto social de profundas desigualdades e exclusões, no qual é difícil sustentar as promessas que a escola e o trabalho outrora proporcionavam. Com a retirada das coberturas históricas da matriz nacional-popular no Chile, muitos jovens enfrentam desproteção e vivem de maneira desigual a juventude na era neoliberal.

Alguns experimentam uma moratória social privilegiada, enquanto outros assumem responsabilidades como paternidade e maternidade ou ingressam precocemente em mercados de trabalho precarizados, enfrentando esses desafios como questões exclusivamente pessoais, o que aumenta a pressão social sobre eles e desloca a responsabilidade do sucesso ou fracasso para eles mesmos. Esses jovens visualizam um futuro, mas a incerteza é aumentada por fatores de origem, sem afetar a confiança em si mesmos. Eles têm uma forte motivação para superar seus pais e não os decepcionar. Assim, observa-se um processo de des-juvenilização, onde, apesar de não perderem a capacidade de agir, há uma tensão não resolvida entre as competências que desenvolvem para enfrentar adversidades e as forças estruturais que os privam de esperança e oportunidades. Este fenômeno é crucial para futuros estudos sobre a juventude, destacando a importância da formação técnico-profissional como um meio genuíno e sustentável de mobilidade social (Solís; Cifuentes, 2016, p. 71).

O processo de transformar ideias em ação pública envolve a geração, refinamento ou combinação de ideias, com algumas sendo mais impactantes do que outras. A discussão pública é um indicador da riqueza de uma sociedade, destacando a importância da democracia em educar os cidadãos para participarem ativamente. No entanto, a capacidade de influenciar a agenda pública é desigual, sendo dominada por pessoas e corporações com mais poder. Isso resulta em um jogo de poder que determina quais ideias são legitimadas. A discussão social é condicionada pelo acesso desigual à educação e à internet, e pela falta de representatividade nos meios de comunicação. A oportunidade para resolver problemas depende da aceitação política das soluções propostas, influenciada pela dinâmica das forças políticas (Parada, 2006, p. 74-75).

A ideia de solidariedade coletiva, anteriormente ligada aos direitos e à cidadania, agora é substituída por uma interpretação de solidariedade como responsabilidade moral privada, incentivando a sociedade civil a participar de trabalhos voluntários e ações filantrópicas. Essa nova noção de cidadania é promovida pelas fundações privadas, que aumentaram significativamente no Brasil na última década, adotando um discurso de cidadania baseado em solidariedade moral individual. Essa abordagem, marcada pela ausência de referência aos direitos universais e ao debate político sobre a pobreza e a desigualdade, é dominante tanto nas fundações privadas quanto nos setores do Estado influenciados por forças neoliberais. Tal ressignificação da cidadania e solidariedade obstrui sua dimensão política e fragiliza as referências à responsabilidade política e ao interesse público, conquistas das lutas democratizadoras do passado. Com a distribuição focalizada de serviços e benefícios sociais substituindo as noções de direitos e cidadania, a reivindicação por direitos se torna dificultada, dependendo apenas da boa vontade e competência dos setores envolvidos (Dagnino, 2006, p. 405).

Etzioni (2019, p. 13-14) ressalta que se aspira a uma sociedade que seja não apenas civil, mas também boa, onde as pessoas se tratem como fins em si mesmas e não como meros instrumentos, como totalidades pessoais e não fragmentos, e como membros de uma comunidade unidos por laços de afeto e compromisso. O princípio ético de tratar as pessoas como fins é amplamente reconhecido, mas é nas comunidades que esse princípio é mais bem institucionalizado, e não no Estado ou no mercado. Em uma sociedade onde ninguém é excluído e todos são tratados com igual respeito, as pessoas podem atingir seu pleno potencial humano.

> A fraternidade é um empenho que: favorece o desenvolvimento autenticamente humano do país sem isolar na incerteza do futuro as categorias mais fracas, sem excluir outras do bem-estar, sem criar novas pobrezas; salvaguarda os direitos de cidadania e o acesso à própria cidadania, abrindo uma esperança a todos que buscam a possibilidade de uma vida digna em nosso país, o qual pode mostrar a própria grandeza oferecendo-se como pátria para quem perdeu, ajuda a pesquisa científica e a invenção de novas tecnologias, salvaguardando, ao mesmo tempo, a dignidade da pessoa humana do primeiro ao último instante de sua vida, fornecendo sempre as condições para que cada pessoa possa exercer a própria liberdade de escolha e possa crescer assumindo responsabilidade. (Lubich, 2003, p. 309-310)

Segundo a análise apresentada, a fraternidade pode ser considerada como um potencial elemento que qualifica a organização das responsabilidades mútuas e promove a coesão entre os membros de uma comunidade mais ampla. Isso envolve

tanto a compreensão da participação como um conceito fundamental na comunidade, quanto a reflexão sobre a solidariedade construída com base nessa compreensão adjacente à noção tradicional de solidariedade (Horita, 2018, p. 50-55).

> Em contrapartida, Estado, comunidade e mercado diferem quanto aos papéis que desempenham, modificáveis em razão das condições sociais. Em uma boa sociedade, os três setores buscam cooperar uns com os outros. Cada um é parte da solução; nenhum é tachado de ser a fonte do problema. Eles são complementares, e não antagônicos. Mais importante, ainda, cada parceiro ajuda a conter os outros, evitando que usurpem missões mais bem realizadas por outros. A manutenção do equilíbrio desse tripé está no cerne da boa sociedade (Etzioni, 2019, p. 43).

Para Schimidt (2018, p. 153-154), o paradigma colaborativo, mais do que um norte para as políticas públicas, é um novo fundamento da vida social, na medida em que a transição do paradigma da competição para o colaborativo nas políticas públicas é essencial para a transformação social, econômica e política. Esse novo paradigma exige a revisão das fronteiras rígidas entre Estado, sociedade civil e mercado, bem como a centralização das decisões e a fragmentação das ações. A competição, que sempre envolve e afeta múltiplos sujeitos, limita severamente a eficácia e eficiência das políticas públicas. A complementaridade e sinergia entre agentes públicos, privados e do terceiro setor são reconhecidas como requisitos para a qualidade das políticas públicas. No entanto, muitos estudos ainda aceitam implicitamente a dicotomia público/privado, que é a raiz da fragmentação. Portanto, o paradigma colaborativo é visto como um novo fundamento da vida social. “O futuro está em aberto. As barreiras que se opõem ao paradigma colaborativo não são naturais: são culturais e institucionais” (Schimidt, 2018, p. 156).

Parada (2006, p. 69) ensina que uma política pública de excelência envolve ações e fluxos de informação direcionados a um objetivo político democraticamente definido, desenvolvidos pelo setor público com a participação da comunidade e do setor privado. Para ser de qualidade, deve incluir orientações, instrumentos, definições institucionais e previsões de resultados. O aspecto político deve ser considerado como origem, objetivo e justificação pública, pois sem um amplo processo de participação, há o risco de enviesamento para tecnocracia ou populismo. Uma alternativa é agregar especialistas em alguns temas e utilizar comunicação estratégica junto às atividades governamentais tradicionais.

Do ponto de vista da inclusão, os processos de democratização, dinâmicas de mercado e globalização na região redefinem a subjetividade das relações sociais por meio de uma maior integração através do consumo individual na sociedade da

informação, alterando diversos aspectos da vida cotidiana. Essa mudança sugere uma maior complexidade nos processos de diferenciação social devido à individualização das sociedades, associada ao consumo e à alienação. No entanto, também há uma busca por maior autonomia na autoconstrução de opções de vida individuais e coletivas. Embora a inserção ativa da população no consumo de bens culturais seja central, isso contribui para uma crescente individualização social, que modifica a dinâmica histórica da multiculturalidade latino-americana. A nova multiculturalidade parece se organizar mais através da individualização das pessoas do que por coletivos socioculturais, gerando uma tensão histórica na nova era. A aceleração da transição demográfica, a organização familiar mais horizontal e flexível, a relação incerta com mercados de trabalho instáveis, mudanças nos padrões de sexualidade, a alta frequência das comunicações digitais, a valorização do tempo instantâneo na vida cotidiana e a ruptura das estruturas monopolistas de poder na educação e na família são novos vetores na construção dessa nova multiculturalidade (Calderón; Castells, 2021, p. 123-125).

Nessa perspectiva, Calderón e Castells (2021, p. 125) afirmam que as novas tecnologias de informação e comunicação estão redefinindo e criando novos valores, aspirações, identidades e crenças, especialmente entre os jovens, que organizam formas de autocompreensão e convivência nas novas sociedades latino-americanas. Essas tecnologias geram novas formas de vida e sociabilidade “tecnocomunicacionais”, onde as TICs são não apenas instrumentos, mas contextos ambientais que permitem novas identidades, valores e visões de vida. Elas redefinem o tempo e o espaço entre pessoas de diferentes sociedades e estratos, bem como os confrontos e novas relações de poder, configurando novos campos de conflito próprios da era da informação. Esse fenômeno renova a lógica de confrontos provenientes da era colonial e da industrialização dependente na América Latina Calderón e Castells (2021, p. 126).

Atualmente, tanto os conflitos históricos quanto os novos conflitos socioculturais estão se deslocando para a rede, com 59% dos conflitos sociais registrados entre 2010 e 2011 aparecendo online, segundo um estudo em dezessete países da região. Assim, a tecnossociabilidade modifica o campo cultural das relações sociais na rede, permitindo uma interação cotidiana e pessoal, gerando diversos campos de intercâmbio simbólico com consequências reais inimagináveis trinta anos atrás.

Dessa forma, é necessário primeiro analisar o estado atual da educação e os possíveis cenários futuros que os desafios atuais e as mudanças emergentes sugerem. A educação, assim como outras áreas da vida, é profundamente influenciada pelo seu passado, e é crucial considerar as tendências históricas de longo prazo. Ao investigar as exclusões e as deficiências do passado, podemos obter uma compreensão mais clara de como a educação não alcançou as expectativas que foram depositadas nela (Cepal/Unesco, 2022, p. 15).

Não obstante, Hooks (2017, p. 243) destaca a importância do poder de ação, do reconhecimento da capacidade de participar ativamente do processo pedagógico que pode ser adquirido pelas pessoas da classe trabalhadora que estão na academia, sem reforçar as ideologias do capital que geram grande parte do problema da desigualdade, ou mesmo, desvelar o conceito de pluriversidade, através do qual os acadêmicos consigam transpor sua luta para fora dos muros das instituições de ensino, encontrando aliados e formando alianças no âmbito da sociedade. A pluversidade, segundo Santos (2020, p. 387-388), surgirá como reação positiva à duas tensões, criadas pelo capitalismo e colonialismo universitário e congregarão:

> [D]iferentes conhecimentos dentro de um quadro de total respeito pelas respectivas diferenças, procurando também convergências e articulações entre eles. O seu objetivo é abordar questões que, apesar de não possuírem valor de mercado, sejam relevantes em termos sociais, políticos e culturais para as comunidades de cidadãos e grupos sociais. (Santos, 2020, p. 390)

Por isso, é essencial um pacto entre a universidade e a comunidade para que a transformação do conhecimento gerado pelas instituições de ensino superior de universitário para pluriversitário (Dias; Serva, 2019, p. 263). Nesse sentido, é importante valorizar não apenas os mercados, mas também reconhecer o papel de outras liberdades econômicas, sociais e políticas que aprimoram e enriquecem a vida das pessoas (Sen, 2010, p. 24).

É importante, dessa forma, considerar uma abordagem que integre reformas políticas, sociais e educacionais, a qual inclua as especificidades de cada país, levando em consideração suas semelhanças e diferenças estruturais, bem como as necessidades dos jovens em cada contexto. Uma reforma educacional capaz de oferecer uma solução robusta e abrangente para os problemas identificados nessa pesquisa, não apenas resolve as questões imediatas, mas também estabelece um caminho sustentável para o futuro do ensino superior no Brasil e no Chile – e na

América Latina –, reforçando a cidadania jurídico-social e criando um sistema educacional mais justo e inclusivo.

Inicialmente, enquanto proposta de solução integrada, em ambos os países, é indispensável a promoção de modificações legislativas que reiterem a educação superior como um direito fundamental e não como um serviço comercializável, garantindo o acesso universal à educação de qualidade como um direito humano essencial. Reafirmar a educação como um direito humano fundamental, alterando a legislação para proteger e garantir o acesso à educação superior como um serviço público e não como um produto mercantilizado.

Isso inclui uma reformulação dos programas de financiamento estudantil tanto do Brasil quanto do Chile, para que os modelos de financiamento estudantil, como o FIES e o CAE, sejam mais sustentáveis e menos onerosos para os estudantes. Isso poderia incluir taxas de juros mais baixas, períodos de carência mais longos e critérios de elegibilidade que priorizem estudantes de baixa renda, já que esses fazem parte do grupo mais endividado, conforme dados apresentados. Especialmente no chile é relevante considerar a implementação de mais subsídios diretos ao invés de empréstimos, seguindo algumas iniciativas já experimentadas no Brasil com o Prouni; além de implementar mais bolsas de estudos baseadas em necessidade, em vez de depender principalmente de empréstimos, para aliviar o endividamento estudantil.

Nesse sentido, não é possível a desvinculação de um aumento e melhoria do financiamento estatal para a educação superior. No Brasil, deve ser ressaltado o fortalecimento do investimento direto em instituições públicas de ensino superior, ampliando a oferta de vagas gratuitas e melhorando a infraestrutura e recursos. O aumento dos investimentos nessas instituições deve estar vinculado à expansão da infraestrutura, melhora da qualidade do ensino e o aumento do número de vagas, levando-se em conta que a expansão sem investimento também leva à precarização. Já no Chile, é imprescindível a reversão gradual da privatização excessiva do ensino superior, aumentando a participação e o financiamento do Estado em instituições educacionais, garantindo qualidade e acessibilidade para todos os estudantes.

Uma integração de políticas educacionais com políticas sociais, em ambos os países, é uma diretriz para o desenvolvimento de programas integrados que conectem educação, saúde mental, bem-estar social e oportunidades de emprego para estudantes. Isso incluiria serviços de apoio dentro das universidades, como aconselhamento, orientação de carreira e programas de saúde mental.

Já a implementação e a expansão de políticas de inclusão não podem ser esquecidas, tendo em vista que os dados apresentados demonstram a sua relevância e efetividade. Sendo assim, ao Brasil incumbe continuar e expandir as políticas de cotas raciais e socioeconômicas, avaliando-as e ajustando-as conforme necessário para garantir que sejam acompanhadas de suporte acadêmico para assegurar a permanência dos jovens no ensino superior. E ao Chile cabe a introdução de políticas de ação afirmativa semelhantes às do Brasil, para promover a diversidade e inclusão no ensino superior.

Por meio da implementação dessas sugestões, Brasil e Chile poderiam melhor confrontar os desafios impostos pelo modelo neoliberal, alinhando melhor as políticas educacionais com as necessidades de desenvolvimento social e econômico dos jovens, promovendo uma educação inclusiva, acessível e de qualidade. Esta abordagem integrada não apenas se aproxima os problemas específicos identificados na pesquisa, mas também promove uma visão de longo prazo para o fortalecimento da cidadania jurídico-social através da educação.

Além disso, a possibilidade da criação de um marco regulatório regional para o ensino superior**,** incluindo normas sobre qualidade acadêmica, acreditação e transferência de créditos entre instituições, facilitaria a mobilidade estudantil e a cooperação acadêmica regional. Podem ser considerados alguns exemplos de marcos regulatórios regionais para o ensino superior que facilitam a cooperação entre países em diversas partes do mundo. Esses marcos são essenciais para harmonizar padrões educacionais, promover a mobilidade de estudantes e acadêmicos, e reconhecer qualificações acadêmicas entre diferentes nações. Entre eles está o Processo de Bolonha na Europa, que envolve 48 países e visa criar um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) até 2020.

De acordo com a Declaração de Bolonha (1999), este acordo busca harmonizar os sistemas de ensino superior europeus, facilitando a mobilidade dos estudantes, garantindo a comparabilidade dos graus acadêmicos e promovendo a qualidade do ensino superior, além de constituir um estímulo à dimensão europeia no ensino superior – o que inclui cooperação no desenvolvimento de currículos, intercâmbios institucionais, e projetos de pesquisa conjuntos. O Processo de Bolonha caracteriza-se pela adoção de um sistema de três ciclos de ensino superior, compreendendo o Bacharelado (primeiro ciclo), Mestrado (segundo ciclo) e Doutorado (terceiro ciclo). Uma inovação central deste processo é a implementação do Sistema

de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS), que facilita a mobilidade estudantil ao permitir a transferência de créditos entre instituições. Além disso, destaca-se o desenvolvimento do Suplemento ao Diploma, um documento que oferece uma descrição detalhada das qualificações do estudante, aumentando a transparência e auxiliando no reconhecimento de graus acadêmicos entre países. O Processo de Bolonha também promove a aprendizagem ao longo da vida, incentivando o acesso contínuo à educação superior para indivíduos em diversas idades e estágios de carreira, reforçando a importância da educação contínua na sociedade contemporânea.

O Processo de Bolonha se destaca como uma iniciativa robusta de reformulação e harmonização do ensino superior na Europa. A adoção de um sistema de três ciclos educacionais, a implementação do Sistema de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS), o desenvolvimento do Suplemento ao Diploma e a promoção da aprendizagem ao longo da vida são características-chave que visam aumentar a mobilidade estudantil, a comparabilidade dos diplomas e a flexibilidade educacional. Estas medidas refletem um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade e acessibilidade da educação superior, sublinhando o objetivo de criar um espaço europeu de educação superior mais integrado e competitivo.

Contudo, segundo Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 14), esse processo promove a criação de um espaço europeu de educação superior altamente integrado e competitivo, através da convergência normativa e estrutural. Essa convergência busca harmonizar as regras e orientações entre as instituições, estabelecendo um mercado competitivo com regulações que definem as regras do jogo educacional. Ao mesmo tempo, essa integração visa a uma competição saudável, permitindo uma diferenciação entre as instituições, cada uma buscando vantagens competitivas por meio da atração de alunos, inclusive estrangeiros, captação de recursos financeiros e outros aspectos que elevam sua posição em rankings nacionais e europeus. Entretanto, apesar desses objetivos, a dimensão social e a perspectiva da educação como bem público tendem a ser negligenciadas. As associações representativas dos estudantes europeus apontam para a falta de melhoria nas condições estudantis, persistência de barreiras financeiras para mobilidade, fraca participação estudantil nos processos de avaliação, e dificuldades de acesso a níveis superiores de educação, como mestrado e doutorado, frequentemente exacerbadas por taxas elevadas que se aproximam dos custos reais por aluno.

É importante a crítica de Muñoz e Alonso (2015, p. 95), que ao analisarem dois programas educacionais do contexto espanhol sob uma ótica teórica sugerem que o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) não conseguiu escapar das influências da cultura performativa predominante, nem das restrições impostas por um modelo regulatório rigoroso que limita a autonomia e a autenticidade pedagógica. A ênfase em procedimentos formais desconsidera a complexidade e a base fundamental necessária para tomar decisões sobre conteúdos de formação e outros aspectos do ensino e da aprendizagem. A regulamentação excessiva pode suprimir ou até eliminar tarefas críticas, reflexivas e situadas dentro das instituições educacionais, comprometendo a relevância cultural do ensino e as relações colaborativas essenciais para desenvolver projetos pedagógicos coerentes e robustos. Além disso, existem preocupações significativas sobre as intenções ocultas do modelo governamental que administra o Processo de Bolonha, visto que os reformadores parecem negligenciar conhecimentos estabelecidos sobre mudanças educativas. O excesso de regulamentações externas não apenas falha em transformar culturas e práticas educacionais, mas também pode incentivar comportamentos estratégicos que buscam cumprir formalidades sem contribuir significativamente para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Gama e Villardi (2014, p. 914-924), por sua vez, abordam os ajustes das políticas neoliberais na América Latina e Caribe desde os anos 1980, destacando a necessidade de modernização das instituições sociais, econômicas e administrativas para reativar a economia da região. A conferência Ibero-americana de Educação em 1989 em Havana destacou preocupações com a lentidão frente às revoluções tecnológicas e mudanças geopolíticas, antecipando impactos significativos na organização do trabalho e na divisão internacional dele. Em 1992, líderes solicitaram ao Banco Mundial e FMI estudos para mobilizar recursos financeiros para a região, questionando a adequação das medidas sugeridas por tais organizações para as sociedades locais. A narrativa descreve o crescente interesse em conformar as universidades aos padrões internacionais, embora reconhecendo que toda sociedade é uma sociedade do conhecimento. A preocupação é que a chamada sociedade do conhecimento, em particular na União Europeia, é orientada por uma cultura digital que coloca o conhecimento como um ativo central na competitividade global, convertendo-o em mercadoria.

Os autores realizam um estudo exploratório e utilizam documentos de organismos internacionais, conferências governamentais e ministérios de educação para examinar a racionalidade neoliberal imposta ao ensino superior na região, que busca superar crenças e procedimentos tradicionais e alinhar os sistemas educativos àqueles dos países desenvolvidos, especialmente na União Europeia. O trabalho levanta dúvidas sobre se os ajustes propostos realmente atendem às necessidades e aspirações das comunidades locais, ou se são meramente uma extensão das práticas neoliberais que buscam transformar o ensino superior em uma entidade mais produtiva e economicamente orientada, potencialmente em detrimento dos objetivos educacionais e culturais mais amplos (Gama e Villardi, 2014, p. 924-933).

O estudo descritivo sobre o sistema de avaliação de cursos de educação superior também em Portugal, realizado por Guerra e Leite (2022, p. 350-361) concluiu que a orientação avaliativa nas instituições de educação superior é impulsionada pelas exigências da globalização e pela necessidade de formar indivíduos competitivos e aptos a trabalhar globalmente com qualificações reconhecidas. Essa tendência coloca a avaliação como uma prioridade na construção do ensino superior, especialmente no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), e é fundamental para as políticas de mobilidade acadêmica e laboral, pois depende de um mecanismo de garantia de qualidade, como o credenciamento de cursos e instituições. Em Portugal, diferentemente de outros níveis educacionais, a avaliação do ensino superior é conduzida por uma Agência que, embora pública, opera de forma independente do Estado e do Ministério da Educação. Sua missão é fomentar a melhoria contínua da qualidade do ensino superior e seu reconhecimento, sem impor um modelo uniformizador que possa comprometer a criatividade e inovação necessárias ao nível superior. Nas interações com as instituições de ensino superior, reconhece-se como valiosas as sugestões recebidas nos processos avaliativos que orientam a implementação de planos institucionais visando a melhoria dos cursos e a adaptação à realidade específica de cada instituição. Esse processo de melhoria é projetado para impulsionar as instituições em dinâmicas e culturas organizacionais que não apenas preparam os profissionais para o mercado globalizado, mas também consideram as características individuais dos cidadãos e suas expectativas.

No que tange à qualidade, ao realizar uma análise crítica do contexto da avaliação externa e qualidade da educação em Portugal, Pacheco (2014, p. 368) destaca que esse é um conceito central nas políticas de partilha de conhecimento e

reformas educacionais, especialmente em contextos de avaliação. Ele argumenta que o significado de qualidade é construído em um contexto transnacional, apoiado por uma lógica que inclui tanto a personificação quanto o controle social. Assim, o descentramento educacional focado nos objetivos tem sido impulsionado pelas dinâmicas mercantis da globalização e pelas políticas de reformas educacionais itinerantes, culminando em uma abordagem de avaliação radicalmente baseada em resultados. Este enfoque está evidente nos modelos de avaliação externa e nas abordagens curriculares centradas em testes. No entanto, essas duas lógicas não são necessariamente contraditórias, mas sim complementares na análise da realidade social. A lógica de controle identitário, que fundamenta sua legitimação na responsabilização individual dos atores, espaços e lugares, amplifica a lógica de personalização ao tornar o sujeito um corresponsável pelos resultados da avaliação, que são analisados conforme padrões homogêneos e específicos. Apesar de uma discursividade teórica pós-moderna, que enfatiza a personalização e celebra a capacidade do sujeito de explorar uma multiplicidade de práticas possíveis em uma sociedade flexível, as práticas sociais reais tendem a se enredar em mecanismos de controle cada vez mais padronizados e uniformes, resultando em um regime de avaliação que configura dispositivos de controle intensificados (Pacheco, 2014, p. 365-366).

Sendo assim, torna-se fundamental uma análise crítica do modelo educacional em questão, especialmente quando contextualizado dentro do cenário latino-americano e sob a influência das políticas neoliberais predominantes na região. É imperativo que tal análise destaque e critique as peculiaridades e os impactos desse modelo na realidade latino-americana, buscando alternativas que considerem especificamente essas condições. Ao refletir sobre as adaptações necessárias, é crucial evitar a replicação acrítica de modelos que podem não ser adequados ou eficazes para atender às necessidades e desafios locais, evitando cair nas armadilhas de soluções generalistas que ignoram o contexto sociopolítico e econômico específico da América Latina.

Ao analisar o neoliberalismo, Casara (2021, p. 101-102) pontua que é essencial reconhecer que suas manifestações podem variar significativamente, adaptando-se como uma condição para manter a hegemonia. Sua dimensão ideológica é crucial para permitir a reinvenção do neoliberalismo como solução para os problemas que ele mesmo cria. Esta capacidade de adaptar-se, juntamente com

sua falta de uma identidade fixa, exemplifica a ilimitação que caracteriza o fenômeno. O neoliberalismo frequentemente ajusta suas teorias, práticas e estruturas para atender aos objetivos do mercado, transformando os valores e interesses de mercado em determinantes cruciais para o Estado, a sociedade e os indivíduos.

> O neoliberalismo torna-se, então uma racionalidade, isto é, um modo de compreender e atuar no mundo, capaz de produzir mutações sobre tudo e todos. Muda o funcionamento das instituições. Muda o relacionamento entre as pessoas. Muda a imagem que cada pessoa faz de si. Uma racionalidade que, pata facilitar os “cálculos de interesse”, gera classificações, tais como “desejáveis” e “indesejáveis”, “amigos” (do mercado) e “inimigos”. Um modo de pensar e atuar no mundo que redefine vocabulários, empobrece a linguagem, demoniza culturas políticas, modifica hábitos cidadãos, relativiza direitos fundamentais e inviabiliza práticas democráticas. Sob a égide da racionalidade neoliberal, todas as esferas da vida passam a ser pensadas e avaliadas a partir de critérios econômicos, em termos de cálculos, com o objetivo de obter vantagens e lucros (Casara, 2021, p. 103).

Brown (2019, p. 14-15) destaca como a corrosão neoliberal tem desvalorizado formas de existência que não são monetizadas, como estar bem informado e ter ideias próprias sobre o mundo. Isso se alinha com a privatização que limita o acesso ao ensino superior para muitos. O foco dessa crítica se alterna entre várias causas: políticas neoliberais, a ênfase da esquerda liberal no multiculturalismo e políticas identitárias, o crescimento do poder político de nacionalistas e grupos religiosos, a vulnerabilidade das populações menos educadas a desinformação e teorias conspiratórias, a busca por novos horizontes existenciais, a falta de apelo da globalização para todos exceto as elites, e a persistência do racismo em camadas mais antigas da classe trabalhadora branca, assim como o ressurgimento do racismo entre jovens brancos não escolarizados.

Outro exemplo de marco regulatório regional é o MERCOSUL Educativo, que se trata de uma iniciativa integrante do Mercado Comum do Sul (Mercosul), que visa promover a integração regional através de políticas e programas educacionais entre os países membros. Este esforço cooperativo busca harmonizar os sistemas educacionais, facilitar a mobilidade acadêmica e reconhecer qualificações acadêmicas em toda a região. No contexto sul-americano, os países membros do MERCOSUL têm trabalhado em direção a um sistema de acreditação regional para cursos de ensino superior, conhecido como ARCU-SUL, que visa facilitar o reconhecimento de diplomas e a mobilidade estudantil entre os países membros.

Estabelecido logo após a criação do Mercosul em 1991, tem o objetivo de integrar regionalmente o setor educacional dos países membros, com ênfase especial na educação superior. Desde 1992, com a criação do Plano Trienal do Setor Educacional, o Mercosul tem buscado facilitar a mobilidade acadêmica e o reconhecimento mútuo de títulos para exercício profissional, antecipando movimentos semelhantes na Europa. As discussões sobre a acreditação e o reconhecimento de títulos começaram em 1996, mas ganharam forma concreta com o Memorando de Entendimento em 1998, estabelecendo o Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos (MEXA). Este mecanismo visava garantir a qualidade acadêmica dos cursos segundo padrões regionais, mas não conferia autorização para prática profissional além-fronteiras. Inicialmente temporário, foi precursor do Sistema de Acreditação de Cursos Universitários do Mercosul (Sistema ARCU-SUL), formalizado em 2008 como uma estrutura permanente. Este sistema envolve agências nacionais de acreditação (ANAs) de cada país, que seguem critérios estabelecidos regionalmente para avaliar e credenciar cursos em áreas prioritárias como Agronomia, Enfermagem, Engenharia, Medicina, Medicina Veterinária, entre outros. Embora visando a integração regional e a qualidade educacional, o ARCU-SUL enfrenta desafios devido à diversidade de sistemas educacionais, regulamentações nacionais e experiências prévias de avaliação, o que influencia diretamente a eficácia e a uniformidade do processo de acreditação em todo o bloco (Barreyro; Lagoria; Hizume, 2015, p. 52-63).

O Brasil e o Chile são partes desse acordo, que também inclui a Argentina, o Uruguai, o Paraguai e a Bolívia. As diretrizes fundamentais para o estabelecimento do Sistema ARCU-SUL foram estabelecidas inicialmente em um memorando durante uma reunião dos Ministros da Educação em Montevideo, Uruguai, em 2007. Esse memorando foi posteriormente elevado ao status de Acordo através de uma decisão do Grupo Mercado Comum em 2008. Este acordo delineou as bases permanentes do sistema, visando promover a melhoria contínua da formação acadêmica nos países do Mercosul. O sistema respeita a legislação e a autonomia institucional de cada país, e a adesão ao mesmo é voluntária. O processo de acreditação inclui autoavaliação das instituições, avaliação externa e uma resolução final com validade de seis anos. As Agências Nacionais de Acreditação (ANAs), organizadas na Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA), são responsáveis pela administração do sistema, assegurando a autonomia e imparcialidade no processo, e promovendo a adesão e

execução dos procedimentos estabelecidos para a acreditação (Schmoeller; Schveitzer; Arruda; Backes; Prado; Martini, 2012, p. 857-859).

Segundo Souza e Real (2020, p. 1-11), o ARCU-SUL é um sistema de acreditação regional que visa aprimorar a qualidade educacional nos países do Mercosul por meio do estabelecimento de um processo padronizado para o reconhecimento de diplomas universitários. Este sistema é significativo para promover a integração educacional entre os estados membros do Mercosul, garantindo que diplomas obtidos em um país sejam reconhecidos em outros, facilitando assim a mobilidade e as oportunidades profissionais. As autoras, contudo, discutem o potencial do sistema ARCU-SUL para servir como base para a criação de um modelo regional de reconhecimento de diplomas, uma vez que a ideia é criar um processo consistente e confiável para o reconhecimento de diplomas entre os estados membros, o que ajudaria na integração profissional de indivíduos dentro da região do Mercosul. Elas também destacam os desafios e progressos feitos na criação deste sistema, focando nos esforços para alinhar os processos de acreditação nacional com os padrões regionais. Apesar dos progressos, as autoras apontam desafios significativos na implementação completa de um sistema unificado para o reconhecimento de diplomas, particularmente devido às diversas regulamentações nacionais e à resistência de alguns estados membros, notadamente o Brasil. A complexidade de alinhar diferentes padrões nacionais e a relutância de alguns estados em adotar plenamente o sistema são questões críticas que precisam ser abordadas para o sucesso da implementação do ARCU-SUL. Assim, o seu estudo explora as implicações regulatórias da adoção do sistema ARCU-SUL, observando que isso envolve uma mudança em direção a um controle mais centralizado sobre os padrões educacionais dentro da região, de forma que o quadro regulatório deve equilibrar a integração regional com a soberania nacional, garantindo que o sistema respeite as necessidades e contextos específicos de cada país membro.

> Assim, entende-se que, ao mesmo tempo que o Sistema ARCU-SUL influencia as políticas nacionais, ele é influenciado pelos países integrantes do Mercosul, especialmente no que se refere às concepções e práticas utilizadas para a implementação da acreditação e do reconhecimento de títulos na região. Desse modo, embora a acreditação regional tenha potencial para induzir o reconhecimento de títulos, outros fatores dificultam os processos de elaboração e de implementação do mecanismo regional e que estão relacionados, especialmente, ao exercício profissional.
> Destaca-se que as normativas para a atuação profissional nos países do Mercosul não estão vinculadas somente às políticas educacionais, mas envolvem grupos diversos, dentre os quais as instituições corporativas, que,

> por sua vez, também adotam o discurso da qualidade dos cursos para justificar as suas decisões. Assim, a mobilidade de pessoas no bloco envolve questões complexas e que não podem ser previstas ou resolvidas somente pelo ARCU-SUL (Souza; Real, 2020, p. 11).

Dessa maneira, embora existam benefícios potenciais claros na adoção do sistema ARCU-SUL, incluindo a melhoria da qualidade educacional e o aumento da mobilidade para profissionais, esses benefícios só podem ser alcançados por meio de uma formulação de políticas cuidadosa e coordenada, a qual envolva mais pesquisas e um diálogo contínuo entre os estados membros para superar os desafios e realizar plenamente o potencial deste sistema de acreditação regional. O sucesso do sistema depende da capacidade de alinhar os objetivos regionais com a soberania nacional na educação. O MERCOSUL Educativo também está alinhado com esforços mais amplos para alcançar a integração regional e o desenvolvimento socioeconômico, refletindo a compreensão de que a educação é um pilar fundamental para alcançar esses objetivos. Este programa não apenas pode fortalecer os laços entre os países membros, mas também melhorar a qualidade e a acessibilidade da educação em toda a região.

Barreyro e Lagoria (2010, p. 24) argumentam acertadamente que a padronização dos cursos e das normas de qualidade poderia elevar o nível da educação, sendo vista como um instrumento essencial para a integração regional. Contudo, pouco se discute sobre a adequação da homogeneização dos cursos e os potenciais riscos que essa uniformização poderia apresentar para a região, especialmente em um contexto em que novas experiências educacionais estão emergindo em outros países como Bolívia e Equador. A problemática da padronização de qualidade se soma aos desafios trazidos pela transnacionalização da educação superior, que foi intensificada pelo modelo neoliberal dos anos 90, o qual impôs novos padrões de qualidade e revalorizou o conhecimento em relação aos sistemas de produção. Este modelo também promoveu a lógica de mercado na educação superior, incentivando a transnacionalização da oferta educacional, frequentemente com objetivos lucrativos mais do que acadêmicos. Esse fenômeno levanta questões urgentes, especialmente seus efeitos na qualidade da educação, sugerindo uma necessidade de maior atenção tanto por parte das instituições nacionais quanto das redes e agências de garantia de qualidade. Observa-se um crescente movimento que busca reconhecer a educação superior como um serviço comercializável, priorizando

razões econômicas e tratando a educação mais como uma mercadoria do que como um resultado da cooperação internacional.

Por outro lado, Lamarra (2010, p. 37-38) pontua que a tradicional autonomia das universidades em quase todos os países da região, uma característica própria e específica da educação superior pública na América Latina, sugere que a estratégia para a construção da necessária convergência parta das próprias instituições universitárias e dos diversos conselhos e associações de reitores e universidades, sejam eles públicos, privados ou integrados, conforme os casos. A este processo de convergência devem se unir também os Ministérios da Educação, as Chancelarias, os Organismos Internacionais, as agências de avaliação e acreditação, bem como os centros de estudos avançados e de pesquisa e todas as organizações acadêmicas, sociais, de professores e de estudantes que o facilitarem. Na Europa, o Espaço Europeu de Educação Superior foi construído como uma iniciativa dos ministros da educação; ou seja, de cima para baixo, uma estratégia adequada no contexto das características dos sistemas universitários europeus. Na América Latina, deveria ser construído com o consenso entre todos os atores institucionais, mas onde o protagonismo fundamental deve vir das universidades e de seus principais atores; ou seja, de baixo para cima.

Para o autor, a construção desses processos de convergência deveria ser realizada em diversos âmbitos e por meio de acordos, redes, ações sub-regionais e regionais e através dos diversos eixos problemáticos, a partir dos quais se poderá avançar para o estabelecimento, entre todos, tanto de espaços regionais temáticos específicos como de um Espaço Comum Latino-Americano de Educação Superior, tomando como referência os processos de globalização da educação superior e as experiências e referências do Processo de Bolonha. Na criação do Espaço, com seus diversos componentes diferenciados, deverão convergir os governos (ministérios das Relações Exteriores e da Educação), os conselhos de universidades e/ou de reitores, as próprias instituições universitárias, os organismos internacionais da região, as diversas associações e/ou redes de universidades existentes, bem como todos os atores significativos na educação superior da região (Lamarra, 2010, p. 37-38).

A adoção dessas propostas pode contribuir para enfrentar os desafios impostos pelo neoliberalismo, alinhando melhor as políticas educacionais com as necessidades de desenvolvimento social e econômico dos jovens. Uma abordagem integrada e colaborativa, que combine reformas políticas, sociais e educacionais, pode

reforçar a cidadania jurídico-social e criar um sistema educacional mais justo e inclusivo, que reconheça os jovens como agentes sociais ativos e não apenas como receptores passivos das políticas educacionais.

Essas propostas não apenas abordam os problemas imediatos, mas também estabelecem um caminho sustentável para o futuro do ensino superior no Brasil e no Chile, e, por extensão, na América Latina. Ao fortalecer a cidadania e promover uma educação de qualidade e acessível, é possível transformar as oportunidades educacionais e, consequentemente, as perspectivas de vida dos jovens na região.

Os marcos regulatórios podem desempenhar um papel crucial em promover a integração educacional, aumentando a cooperação internacional e melhorando a qualidade e a acessibilidade do ensino superior na América Latina. De acordo com Hooks (2021, p. 178-179), a confiança é construída ao reconhecer tanto as semelhanças quanto as diferenças entre as pessoas. Muitas vezes, existe um receio de destacar as diferenças por acreditar que isso pode levar a conflitos. No entanto, a negação dessas diferenças tem perpetuado conflitos contínuos. Ao enfrentar a realidade e abandonar ideias sentimentais de uniformidade humana, torna-se possível tanto celebrar as diferenças quanto lidar de forma rigorosa com as tensões que surgem. É essencial reconhecer que, além das diferenças, a humanidade compartilha aspectos que transcendem características físicas, envolvendo valores, crenças e desejos que se conectam a um espírito universal e contribuem para a formação de comunidades unidas pela diversidade.

Considerando-se a região latino-americana, a integração de políticas sociais e educacionais, como o desenvolvimento de programas que integrem políticas de educação com políticas de assistência social, trabalho e saúde, visando um suporte integral ao desenvolvimento do estudante, o que pode incluir programas de mentoria, aconselhamento e apoio psicológico, pode ser considerada como uma diretriz relevante. Isso poderia incluir o desenvolvimento de um marco regulatório comum que considere as experiências e desafios compartilhados, focando em padrões de qualidade, acreditação e mobilidade estudantil. Um modelo participativo comunitário e estudantil, de forma a fomentar uma maior participação dos estudantes e da comunidade nas decisões administrativas das universidades, garantiria que as políticas educacionais refletissem as necessidades e as vozes dos seus principais interessados.

Finalmente, é possível concluir que o futuro dos jovens latino-americanos é profundamente marcado por dualidades e incertezas. Por um lado, há avanços significativos na oferta de educação superior e políticas de inclusão, refletindo um desejo coletivo intergeracional de promover oportunidades. No entanto, esses avanços coexistem com desafios como desemprego, desvalorização dos diplomas e ameaças à continuidade das políticas inclusivas, ampliando as dificuldades para concretizar aspirações futuras de estabilidade e progresso social.

Além disso, a emergência de novas tecnologias e a transformação dos espaços sociais pela tecnossociabilidade desafiam e redefinem as formas tradicionais de participação e identidade juvenil. A individualização crescente e as novas modalidades de interação social online ampliam as possibilidades de autodeterminação, mas também introduzem novas formas de exclusão e desigualdade. Neste contexto, a solidariedade, entendida não apenas como uma responsabilidade moral privada, mas como um princípio de coesão social e compromisso mútuo, emerge como um recurso fundamental para mitigar os impactos negativos dessas mudanças. Portanto, para garantir um futuro mais promissor para as próximas gerações, é essencial promover um diálogo inclusivo e políticas colaborativas que reconheçam e abordem essas complexidades, visando construir uma sociedade mais justa e equitativa.

A valorização da comunidade acadêmica é essencial para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo. A mudança efetiva no ensino superior pode partir desse sentimento comunitário, que reconhece o papel das instituições de ensino como agentes de transformação social. Fortalecer as relações entre as instituições acadêmicas é um caminho para fomentar a cooperação e o compartilhamento de experiências, promovendo uma maior integração dos diferentes atores envolvidos. As universidades, por seu papel histórico na formação de cidadãos e no desenvolvimento científico, podem liderar esse movimento, especialmente se apoiadas por políticas públicas que priorizem a democratização e a qualificação da educação superior.

O Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul, referente ao período de 2016 a 2020 – ainda que parcialmente implementado – delineia uma série de atividades com a finalidade de promover a geração e disseminação de conhecimento, experiência e informação, tanto em âmbito nacional quanto regional, de interesse

comum para os Estados Partes e Associados. Essas atividades estão alinhadas com as metas estabelecidas pela Agenda 2030 da ONU (Mercosul, 2024).

O Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL, referente à promoção da integração educacional regional, estabelece diversas atividades e objetivos específicos relacionados ao Ensino Superior e à qualificação profissional, alinhados às metas da Agenda ONU 2030, especialmente as metas 4.3, 4.4, 4.9 e 4.10. No que diz respeito à divulgação de pesquisas e publicações, o plano tem como objetivo promover pesquisas intrarregionais sobre os problemas do Ensino Superior no MERCOSUL e sua contribuição para a integração regional. Nesse sentido, prevê o lançamento de pelo menos duas chamadas para a formação de 25 redes de pesquisa, com foco em temas ainda não explorados e no fortalecimento de temas já abordados por redes anteriores. Além disso, planeja a realização de pelo menos três estudos diagnósticos sobre a educação superior no MERCOSUL e um estudo comparativo baseado nas produções nacionais. Também é prevista a promoção de reflexões, debates e a difusão de conhecimento sobre o ensino superior vinculado à integração regional, assegurando a sustentabilidade financeira do Núcleo de Estudos e Investigação do Ensino Superior (NEIES), com a incorporação de novas fontes de financiamento (Mercosul, 2024).

Outro ponto de destaque é o fortalecimento dos sistemas de educação para o trabalho, por meio da troca de experiências e metodologias relativas a perfis profissionais. Nesse contexto, o plano busca desenvolver um quadro regional de perfis de competências profissionais, articulando-se com o Grupo Técnico de Integração (GTI) para garantir conformidade. Quanto à formação de professores, o plano apoia a criação de redes de instituições voltadas para a troca de experiências inovadoras, com a meta de formar pelo menos cinco redes de instituições de formação de professores em três países, além de preparar o Programa Regional de Mobilidade Docente e implementar estágios. Está prevista também a oferta de espaços de formação continuada para professores, com o desenvolvimento de um curso de pós-graduação em rede sobre integração regional e formação de professores. Adicionalmente, o plano promove estudos conjuntos sobre formação docente, com a criação de um repositório documental para reunir trabalhos e pesquisas da área (Mercosul, 2024).

Por fim, o plano propõe promover a mobilidade de líderes, professores e estudantes de formação de professores, com a realização de pelo menos dois projetos de estágio para professores e líderes em cada país, além da implementação do

Programa Regional de Mobilidade Estudantil, também com dois projetos de estágio para estudantes por país (Mercosul, 2024).

Nesse sentido, é imprescindível o empenho dos governos em criar um ambiente que promova o acesso equitativo e a excelência educacional, visando não apenas à expansão do ensino superior, mas também à garantia de que ele seja inclusivo e de qualidade. A alocação adequada de recursos, a promoção de programas de capacitação docente e a criação de redes de colaboração entre as universidades são passos fundamentais para concretizar essa transformação. Ao valorizar e fortalecer a comunidade acadêmica, governos e instituições de ensino podem juntos impulsionar mudanças significativas, alinhadas ao objetivo de democratizar o acesso ao conhecimento e contribuir para o desenvolvimento social e econômico mais amplo.

7 CONCLUSÕES

Para a tese, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: através da análise das políticas públicas de acesso dos jovens ao ensino superior no Brasil e no Chile no período de 2005-2021, quais foram os avanços e retrocessos nas políticas educacionais de modo a efetivar os direitos de cidadania jurídico-social daqueles na América Latina?

A hipótese confirmada é a de que, considerando o panorama latino-americano no início do século XXI, as políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil e no Chile entre 2005 e 2021 foram amplamente moldadas pelo paradigma neoliberal, gerando impactos diversos nos direitos de cidadania jurídico-social dos jovens na região. Essa constatação reforça a convicção de que é imprescindível fomentar diretrizes que garantam não apenas o acesso das juventudes ao ensino superior, mas que também fortaleçam a cidadania e qualifiquem o sistema educacional. Para isso, é essencial reconhecer os jovens como sujeitos sociais ativos e protagonistas de transformação, e não apenas como receptores passivos das políticas educacionais. Ao analisar as estratégias integradas e os resultados dessas políticas, fica evidente um enfraquecimento progressivo dos direitos sociais, substituídos por uma ênfase desproporcional em aspectos psicológicos, econômicos e sociais. Esse fenômeno não ocorre por acaso: há uma relação direta entre a lógica neoliberal e a reconfiguração desses direitos, o que exige uma reflexão urgente sobre os rumos da educação superior na América Latina e sobre a necessidade de políticas que reafirmem o papel do ensino superior como um direito e um vetor de cidadania.

Em conclusão, a compreensão da juventude vai além de uma simples definição etária; é um conceito dinâmico e socialmente construído que reflete as normas e expectativas de uma sociedade. Enquanto o Brasil avança com legislações que buscam reconhecer e proteger os direitos dos jovens, como evidenciado pelo Estatuto da Juventude, o Chile caracteriza-se pela ausência de uma legislação semelhante baseada em faixas etárias específicas. As reflexões de autores como Groppo e Bourdieu sublinham a natureza relacional e poderosa das categorizações da juventude, enfatizando como essas categorias não apenas classificam indivíduos, mas também moldam seus direitos, deveres e identidades sociais. Portanto, entender a juventude requer uma abordagem que considere tanto seus aspectos biológicos

quanto suas complexidades sociais, culturais e políticas, reconhecendo seu papel como agentes de mudança e inovação dentro das sociedades contemporâneas.

Para compreender plenamente o cenário complexo do ensino superior na América Latina, é essencial revisitar os eventos que moldaram suas trajetórias. No Chile, nas décadas de 1970 e 1980, a transição de um sistema de universidades regionais financiadas pelo estado para um modelo neoliberal durante a ditadura militar resultou em uma proliferação de instituições privadas e na introdução do crédito estudantil (CAE) em 2005. Esse marco não apenas ampliou o acesso, mas também instituiu uma dívida educacional significativa para muitos chilenos. No Brasil, o crescimento exponencial do setor privado no ensino superior, alcançando 76% das matrículas, foi acompanhado pelo aumento do uso de programas de financiamento como Fies e Prouni. Essa dinâmica reflete não apenas uma massificação desigual, mas também uma mercantilização do conhecimento, evidenciando os persistentes desafios de inclusão e qualidade educacional na região. Ambos os países enfrentam o dilema de conciliar o acesso expandido com a garantia de um ensino superior verdadeiramente inclusivo e de alta qualidade, necessitando de políticas educacionais que promovam equidade e desenvolvimento sustentável para todos os seus cidadãos.

Ao longo deste estudo, foi possível observar como as políticas de acesso ao ensino superior na América Latina não apenas moldam as oportunidades educacionais, mas também desempenham um papel crucial na formação da cidadania. A expansão do acesso ao ensino, tem o potencial de democratizar o conhecimento e fortalecer a participação cívica, empoderando os indivíduos para contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento social e econômico de suas comunidades. No entanto, os desafios persistem, especialmente em um contexto de desigualdades persistentes e pressões econômicas. Portanto, é fundamental continuar aprimorando políticas que não apenas garantam a inclusão no ensino superior, mas também promovam uma cidadania ativa e informada, capaz de enfrentar os desafios contemporâneos com resiliência e justiça social.

Em suma, a análise das transformações na educação superior na América Latina, com foco no Brasil e no Chile, revela a complexidade das interações entre políticas neoliberais, demandas sociais e estruturas educacionais. As reformas impulsionadas por organismos internacionais e as políticas nacionais evidenciam um movimento em direção à mercantilização e privatização da educação, gerando profundas mudanças nas dinâmicas institucionais e na acessibilidade do ensino

superior. No Brasil, a coexistência de instituições públicas, privadas e comunitárias e as políticas recentes de flexibilização destacam a tensão entre a busca por qualidade e a pressão por eficiência econômica. No Chile, a trajetória marcada pela implementação de um mercado educativo controlado pelo Estado reflete as oscilações políticas e os impactos da Nova Gestão Pública. Esse cenário dinâmico aponta para a necessidade de uma reflexão crítica sobre os rumos da educação superior na região, considerando os desafios impostos pela globalização e pela economia transnacional, e reafirmando o compromisso com a justiça social e a democratização do acesso ao conhecimento.

A predominância financeira e a mercadorização do ensino superior impõem desafios complexos para a democratização do acesso à educação e a promoção de equidade social. A financeirização das corporações e a privatização do ensino superior, evidenciadas pelas políticas de crédito e financiamento no Chile e no Brasil, têm aprofundado as desigualdades e restringido oportunidades, principalmente para jovens de classes menos favorecidas. Contudo, a educação superior permanece um meio crucial para a inclusão social e o desenvolvimento individual e coletivo, destacando-se a necessidade de políticas públicas que conciliem a expansão do acesso com a garantia de qualidade e igualdade. Somente através de um compromisso renovado com a justiça social e a valorização do capital humano, será possível construir um futuro mais equitativo e sustentável para todos.

O estudo comparativo das políticas públicas no Brasil e no Chile revela a profundidade e a complexidade dos contextos sociais, econômicos e políticos que moldam as trajetórias de cada país. Ambos compartilham desafios de desigualdade e pobreza, mas divergem em suas abordagens políticas e econômicas, refletindo as particularidades de suas histórias políticas e os legados de suas respectivas ditaduras. Enquanto o Brasil se esforça para ampliar sua cidadania e consolidar suas instituições democráticas, o Chile enfrenta o desafio de superar o individualismo e a desconfiança em suas políticas públicas. As políticas educacionais de ambos, embora diferentes em estrutura, destacam a constante necessidade de adaptação e reavaliação em resposta às exigências contemporâneas. Assim, a análise das políticas públicas oferece uma visão crucial para entender como essas nações lidam com questões de governança, equidade social e inclusão, enfatizando a necessidade de estratégias políticas que não apenas enfrentem problemas imediatos, mas que também

promovam uma participação mais ativa e significativa dos cidadãos na moldagem de seu futuro coletivo.

A análise do período de 2005 a 2021 também desvela avanços significativos nas políticas de inclusão e assistência estudantil no Brasil, refletindo um compromisso contínuo com a redução das desigualdades no acesso à educação superior. Embora os dados do INEP e da ABMES demonstrem melhorias na representatividade de estudantes oriundos de grupos historicamente desfavorecidos, persistem desafios que exigem atenção contínua. A necessidade de ampliar e aprimorar as estratégias de inclusão é evidente para assegurar que a diversidade e a equidade sejam mais do que metas legislativas, mas realidades tangíveis no cenário educacional brasileiro. Portanto, enquanto celebramos o progresso realizado, também devemos nos comprometer com uma avaliação rigorosa e contínua dessas políticas para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou condição, tenham oportunidades iguais de sucesso acadêmico e profissional.

A abordagem do desenvolvimento e impacto das políticas de educação superior no Brasil sob a ótica do neoliberalismo revela um quadro complexo, onde esforços para democratizar o acesso à educação coexistem com desafios relacionados à mercantilização e à qualidade do ensino. As políticas como o FIES e o Prouni, embora tenham expandido significativamente o acesso ao ensino superior, também contribuíram para uma crescente privatização do setor, evidenciando a tensão entre os objetivos sociais e as dinâmicas de mercado. Este estudo ressalta a importância de revisões contínuas e críticas dessas políticas para assegurar que a expansão do acesso ao ensino superior no Brasil seja acompanhada por melhorias na qualidade e na equidade, fortalecendo o papel da educação como um direito fundamental e um pilar para o desenvolvimento social e econômico sustentável do país.

Diante das realidades expostas, é evidente que as políticas públicas, especialmente no que tange ao acesso ao ensino superior, enfrentam desafios significativos tanto no Brasil quanto no Chile. O reconhecimento da universalidade como um princípio norteador necessita ser mais do que uma aspiração; ele deve ser integrado às políticas de forma que aborde as desigualdades inerentes e promova equidade efetiva. Este esforço deve ir além das medidas paliativas e buscar a inclusão substantiva de todos os grupos sociais, garantindo que as oportunidades de educação e mobilidade social não sejam privilégios de poucos, mas direitos acessíveis a todos.

Portanto, a pesquisa continua sendo um instrumento crucial para avaliar a eficácia das políticas públicas e para revelar as áreas onde ajustes são necessários para alinhar as expectativas com as realidades sociopolíticas.

O início do século XXI na América Latina, especialmente entre 2005 e 2021, evidencia como as políticas de acesso ao ensino superior no Brasil e no Chile foram marcadas pelo neoliberalismo, afetando de maneira diversa os direitos de cidadania jurídico-social dos jovens. Nesse contexto, se torna crucial o desenvolvimento de políticas que não só ampliem o acesso ao ensino superior, mas também fortaleçam a cidadania e melhorem a qualidade do sistema educacional, reconhecendo os jovens como agentes sociais ativos. A análise integrada dessas estratégias e seus resultados sugere um declínio dos direitos sociais, com uma ênfase desproporcional em aspectos psicológicos, econômicos e sociais, refletindo diretamente a influência do neoliberalismo na reconfiguração dos direitos na região. Diante disso, é imperativo repensar e adaptar as políticas educacionais para que se alinhem mais estreitamente com as necessidades de desenvolvimento social e econômico dos jovens, promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, acessível e de alta qualidade.

A presente tese investigou o impacto das políticas neoliberais sobre o acesso ao ensino superior e os direitos de cidadania jurídico-social dos jovens no Brasil e no Chile, entre 2005 e 2021, focando na maneira pela qual tais políticas modelaram não apenas o acesso, mas também a qualidade da educação superior, realçando as desigualdades e modificando o papel dos jovens como agentes sociais proativos. O objetivo é aprofundar a compreensão dos efeitos dessas políticas sobre a mobilidade social e a qualidade educacional, com especial atenção aos programas de ação afirmativa e à expansão do acesso universitário. Assim, buscou-se desenvolver propostas de políticas e práticas educacionais que reforcem a cidadania, melhorem a qualidade da educação e engajem os jovens como participantes ativos no desenvolvimento de políticas.

O método de pesquisa combinado adotou técnicas quantitativas para examinar a expansão do acesso ao ensino superior e suas consequências socioeconômicas, juntamente com abordagens qualitativas para captar as experiências e percepções dos jovens em relação à sua agência e impacto nas políticas públicas. A inclusão de análises de políticas existentes e uma avaliação crítica dos seus resultados, sugere um equilíbrio entre aspectos psicológicos,

econômicos e sociais. Dessa forma, propõe um modelo educacional que respeite as particularidades culturais da América Latina, promovendo uma integração que preserve a autonomia institucional regional, recomendando ajustes em políticas de financiamento estudantil para assegurar maior equidade e eficácia no suporte a estudantes de comunidades marginalizadas, fomentando assim uma abordagem mais inclusiva à formulação de políticas educacionais na região.

Por fim, a análise das trajetórias dos jovens e das políticas educacionais nos mostra que é fundamental repensar os paradigmas através dos quais as políticas são formuladas e implementadas. As visões e experiências da juventude em relação à meritocracia e ao esforço pessoal destacam a necessidade de uma abordagem mais holística e menos individualista nas políticas educacionais. O desafio é criar um sistema que não apenas reconheça o mérito individual, mas também compreenda e acomode as disparidades estruturais que limitam o acesso e o sucesso educacional.

Para tanto, é imperativo que as políticas públicas sejam desenhadas para fortalecer não só a capacidade individual, mas também para transformar as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade e a exclusão. Diante dos desafios impostos pelo neoliberalismo no contexto educacional e social das juventudes latino-americanas, as políticas públicas devem ser reavaliadas e redirecionadas para promover não apenas a inclusão, mas também a emancipação dos jovens. A implementação de diretrizes que fortaleçam a cidadania jurídico-social, que revalorizem a educação pública e gratuita, e que incentivem a autonomia e a democracia institucional, poderá transformar os jovens em agentes ativos de mudança. Isso requer uma abordagem holística que integre educação, inclusão social e desenvolvimento sustentável, garantindo que o ensino superior seja um vetor de igualdade e um direito universal, e não apenas um privilégio para os economicamente capazes.

A primeira diretriz envolve a reafirmação da educação como direito fundamental, na medida em que se torna crucial que Brasil e Chile promovam modificações legislativas que reiterem a educação superior como um direito fundamental e não como um serviço comercializável. Isso deve incluir a garantia do acesso universal à educação de qualidade, reconhecendo a educação como um direito humano essencial. Assim, a legislação deve buscar proteger e garantir o acesso à educação superior como um serviço público, reforçando sua dimensão de direito e não de mercadoria.

Além disso, sugere-se uma reformulação dos programas de financiamento estudantil, uma vez que os modelos o FIES no Brasil e o CAE no Chile precisam ser reformulados para se tornarem mais sustentáveis e menos onerosos para os estudantes. Isso pode incluir a introdução de taxas de juros mais baixas, períodos de carência mais longos e critérios de elegibilidade que priorizem estudantes de baixa renda, buscando aliviar o endividamento estudantil. Isso inclui o aumento do financiamento estatal e reversão da privatização. No Brasil, o fortalecimento do investimento direto em instituições públicas de ensino superior é essencial para ampliar a oferta de vagas gratuitas e melhorar a infraestrutura e os recursos disponíveis. No Chile, é necessária uma reversão gradual da privatização excessiva do ensino superior, com maior participação e financiamento do Estado, garantindo qualidade e acessibilidade para todos os estudantes.

Outra diretriz inclui a integração de políticas educacionais e sociais, que é fundamental para a promoção de programas que conectem educação, saúde mental, bem-estar social e oportunidades de emprego para estudantes. Isso inclui a criação de serviços de apoio dentro das universidades, como aconselhamento, orientação de carreira e programas de saúde mental, que possam oferecer suporte integral aos estudantes.

As políticas de inclusão, como as cotas raciais e socioeconômicas no Brasil, devem ser continuadas e expandidas, com avaliações periódicas para garantir sua eficácia. No Chile, é importante a introdução de políticas de ação afirmativa semelhantes para promover a diversidade e inclusão no ensino superior.

Finalmente, a criação de um marco regulatório regional para o ensino superior, que inclua normas sobre qualidade acadêmica, acreditação e transferência de créditos entre instituições, pode facilitar a mobilidade estudantil e a cooperação acadêmica regional. A exemplo do Processo de Bolonha na Europa e do MERCOSUL Educativo na América Latina, este marco regulatório pode promover a integração educacional e melhorar a qualidade e a acessibilidade do ensino superior na região.

O Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul (2016-2020) delineia importantes iniciativas voltadas para a promoção da integração educacional regional, em consonância com as metas da Agenda 2030 da ONU, especialmente nas áreas de ensino superior e qualificação profissional. Entre as atividades destacadas, está a promoção de pesquisas intrarregionais sobre os desafios do ensino superior no Mercosul e sua relevância para a integração regional, com o lançamento de chamadas

para a formação de redes de pesquisa e a realização de estudos diagnósticos comparativos. Além disso, o plano visa fortalecer os sistemas de educação para o trabalho, desenvolvendo um quadro regional de competências profissionais.

No campo da formação docente, o plano apoia a criação de redes de instituições de formação de professores e promove a mobilidade acadêmica através de estágios para líderes, professores e estudantes. A implementação dessas ações evidencia um compromisso com o fortalecimento da integração educacional e a melhoria da qualidade do ensino na região, buscando a sustentabilidade dos esforços por meio de novas fontes de financiamento e a ampliação das oportunidades de cooperação regional.

A adoção dessas propostas pode contribuir para enfrentar os desafios impostos pelo neoliberalismo, alinhando melhor as políticas educacionais com as necessidades de desenvolvimento social e econômico dos jovens. Uma abordagem integrada e colaborativa, que combine reformas políticas, sociais e educacionais, seria capaz de reforçar a cidadania jurídico-social e criar um sistema educacional mais justo e inclusivo, que reconheça os jovens como agentes sociais ativos e não apenas como receptores passivos das políticas educacionais.

Essas propostas não apenas abordam os problemas imediatos, mas também estabelecem um caminho sustentável para o futuro do ensino superior no Brasil e no Chile, e, por extensão, na América Latina. Ao fortalecer a cidadania e promover uma educação de qualidade e acessível, é possível transformar as oportunidades educacionais e, consequentemente, as perspectivas de vida dos jovens na região.

Portanto, o fortalecimento da educação superior como um espaço de cidadania e de desenvolvimento humano integral é crucial. As políticas educacionais devem ser desenhadas para garantir que todos os jovens, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade que não apenas os prepare para o mercado de trabalho, mas que também os eduque como cidadãos conscientes e participativos. É necessário que os países latino-americanos rejeitem modelos que veem a educação como uma mercadoria e abracem políticas que promovam a equidade, a diversidade e a inclusão, assegurando assim o direito à educação para todos como um pilar para uma sociedade mais justa e democrática.

Após uma profunda pesquisa em documentos atinentes ao sistema educacional de ensino superior no Brasil e no Chile, verifica-se que a orientação avaliativa nas instituições de educação superior é impulsionada pelas exigências da

globalização e pela necessidade de formar indivíduos competitivos e aptos a trabalhar globalmente com qualificações reconhecidas.

Conclui-se que a valorização da comunidade acadêmica é um elemento essencial para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo na América Latina. A transformação no ensino superior deve emergir desse sentimento comunitário, com as instituições de ensino desempenhando um papel central como agentes de mudança social. O fortalecimento das relações entre as universidades é fundamental para fomentar a cooperação e o intercâmbio de experiências, promovendo uma integração mais efetiva dos diferentes atores envolvidos. Nesse contexto, as universidades, com sua função histórica na formação cidadã e no desenvolvimento científico, são cruciais para liderar essas iniciativas, desde que sejam apoiadas por políticas públicas que priorizem a democratização e a qualificação da educação superior.

Além disso, é imprescindível que os governos se comprometam ativamente com a criação de políticas que promovam tanto o acesso equitativo quanto a excelência educacional, garantindo que a expansão do ensino superior seja acompanhada de qualidade e inclusão. Investimentos adequados, programas de capacitação docente e a criação de redes de colaboração entre as instituições acadêmicas são medidas fundamentais para promover essa transformação. Assim, ao valorizar e fortalecer a comunidade acadêmica, governos e universidades podem juntos impulsionar mudanças duradouras, alinhadas ao objetivo de democratizar o acesso ao conhecimento e contribuir para um desenvolvimento social e econômico mais equitativo na região.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena (org.). *Estação juventude*: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. Brasília: SNJ, 2014. Disponível em: < https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/politicas%20de%20juventude1.pdf> Acesso em 20 de março de 2024.

ABRAMOVAY, Miriam [et all]. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas Brasília: UNESCO, BID, 2002. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127138_por Acesso em 16 de abril de 2022.

ABREU, Diana Cristina. *Concepção, regulação e gestão da carreira docente no Brasil e no Chile no contexto das reformas educacionais*. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 193 f. 2014.

AGÊNCIA BRASIL. *Mapa do Ensino Superior aponta maioria feminina e branca*. Brasília: EBC, 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca

ALMEIDA, Daniela da Cunha Lopes; SILVA, Silvia Maria Cintra da. *EXPANSION AND INTERIORIZATION OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL - A CASE STUDY IN MINAS GERAIS*. SciELO Preprints, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3649. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3649. Acesso em: 1 jun. 2024.

ANDRADE, Patrícia da Silva; LIRA, Terçalia Suassuna Vaz. Neoliberalismo e criminalização da pobreza no Brasil. *Revista Serviço Social em Perspectiva*, [S. l.], v. 6, n. 01, p. 31–50, 2022. DOI: 10.46551/rssp.202202. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva/article/view/4644. Acesso em: 20 nov. 2022.

ANTUNES, Ricardo. *Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização taylorista.* São Paulo: Cortez, 2017.

ANSAY, Noemi Nascimento. *Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil (1990-2015).* Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

ARAÚJO FILHO, Targino. *Repensando o Ensino Superior Privado no Brasil.* p. 25-26.*In*: BOSTON COLLEGE: 94º BOLETIM ENSINO SUPERIOR INTERNACIONAL, 2018. Disponível em: https://www.semesp.org.br/publicacoes/boston-college-94o-boletim-ensino-superior-internacional/ Acesso em 16 de abril de 2022.

ARRETCHE, Marta (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Unesp; CEM, 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES* – 2018. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (ABMES). Financiamento estudantil: *Impacto na educação superior e perfil do estudante beneficiado. Brasília, junho de 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/abmes-pesquisas/detalhe/18/financiamento-estudantil-impacto-na-educacao-superior-e-perfil-do-estudante-beneficiado* Acesso em 16 de abril de 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (ABMES). *Metas no PNE***.** Brasília, julho de 2019. Disponível em: https://abmes.org.br/abmes-pesquisas/categoria/346/analises-de-cenario Acesso em 16 de abril de 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (ABMES).*Observatório da Educação Superior: análise dos desafios para 2021*. 2ª edição. Brasília, 08 de abril de 2021. Disponível em: https://abmes.org.br/documentos/detalhe/842/observatorio-da-educacao-superior-analise-dos-desafios-para-2021-2-edicao Acesso em 16 de abril de 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (ABMES). *Indicadores de Qualidade da Educação Superior*: Aplicabilidade nas Modalidades Presencial e a Distância. Ano 31, n. 43 (Junho 2019). Brasília: ABMES Editora, 2019. Disponível em: http://www.abmes.org.br/arquivos/publicacoes/miolo_estudos43_13052019.pdf Acesso em 01 de julho de 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (ABMES). Censo Observatório do Ensino Superior: análise dos microdados do Censo da Educação Superior 2020. Brasília, março de 2022. Disponível em: https://abmes.org.br/abmes-pesquisas/detalhe/49/observatorio-da-educacao-superior-censo-da-educacao-superior-2020 Acesso em 07 de setembro de 2022.

ATRIA, Fernando. Derechos Sociales y educación: um nuevo paradigma de lo público. Santiago, Chile: LOM Ediciones, 2014.

BANCO MUNDIAL. Relatório Anual de 2023 do Banco Mundial. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2023. Doi: 10.1596/AR2023PT .

BANGO, Julio. *Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios.* In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. *Políticas públicas:*

juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

BARÃO, Marcus; RESEGUE, Mariana; LEAL, Ricardo. *Vozes das Juventudes*. Atlas das Juventudes e TALK, Abril, 2021. Disponível em: < https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/11/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-2021-COMPLETO.pdf> Acesso em 03 de março de 2024.

BARRIGA, Francisca. GÁLVEZ, Recaredo; SÁEZ, Benjamín. *Financiamiento de las Universidades del Estado en Chile.* Indicadores relevantes y Salud Financiera de las Universidades Estatales. Santiago, novembro de 2021, Fundacion Sol. Disponível em: https://www.fundacionsol.cl/cl_luzit_herramientas/static/adjuntos/6812/20211112%20Informe%20UE%20Metuech.pdf Acesso em 18 de abril de 2022.

BARREYRO, Gladys Beatriz; LAGORIA, Silvana Lorena. Acreditação da Educação Superior na América Latina: os casos da Argentina e do Brasil no contexto do Mercosul. *Cadernos PROLAM/USP,* Ano 9, Vol. 1, p. 7-27, 2010.

BARRIENTOS, Pablo; ILABACA, Tomás. El incómodo lugar de la educación pública en el sistema educacional chileno. Análisis sociohistórico del proceso de decaimiento de la educación pública chilena. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) [en linea]*. 2016, XLVI(4), 97-130. ISSN: 0185-1284. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27049500005 Acesso em 08 de abril de 2024.

BARTRA, Armando. Rejuvenecer la protesta: Los movimientos sociales van a la escuela. *Argumentos (Méx.)*, Ciudad de México , v. 27, n. 74, p. 15-44, abr. 2014 . Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000100002&lng=es&nrm=iso

BARZELAY, Michael. La nueva gerencia pública: Un ensayo bibliográfico para estudiosos latinoamericanos (y otros). *Revista del clad*, Reforma y Democracia, 19, pp. 1-35, 2001, Caracas, clad.

BARZELAY, Michael; GAETANI, Francisco; CORTÁZAR, Juan Carlos; CEJUDO, Guillermo. *Research on Public Management Policy Change in the Latin America Region*: A Conceptual Framework and Methodological Guide, International Public Management Review, Cambridge, Kennedy School of Government, International Public Management Network, 2003. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/254421384_Research_on_Public_Management_Policy_Change_in_the_Latin_American_Region_Conceptual_Framework_Methodological_Guide_and_Exemplars> Acesso em 10 de abril de 2024.

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude:* conversas com Ricardo Mazzeo. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt; LEONCINI, Thomas. *Nascidos em tempos líquidos:* transformações no terceiro milênio*.* Tradução Joana Angélica. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade.* Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: 34, 2011.

BENAVIDES-MORENO, Nibaldo; ORTIZ-GONZÁLEZ, Gril; REYES-ARAYA, Daniel. LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN CHILE: OBSERVADA DESDE LA DOCENCIA. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, p. e06806, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053146806 Acesso em 08 de abril de 2024.

BERNARDO, Renata. *Inserção no ensino superior:* trajetórias de formação narradas por jovens universitários. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade São Francisco. Itatiba, 2015.

BITTENCOURT, Caroline Müller; RECK, Janriê Rodrigues. Políticas públicas de Governo e de Estado –uma distinção um pouco complexa: necessidade de diferenciação entre modelos decisórios, arranjos institucionais e objetivos de políticas públicas de Governo e Estado. *Revista de Direito Econômico e Socioambiental*, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 631-667, set./dez, 2021.

BONIFÁCIO, Robert; SILVA, Tancredo; ROCHA, Claudiney. Avaliação de políticas públicas pós constituição de 1988: definição, experiências internacionais e estado do campo no Brasil. *In*: DINIZ; COELHO; BORGES (orgs.). *Direito e políticas públicas nos 30 anos da constituição*: experiências e desafios na promoção e tutela dos direitos sociais e econômicos. Florianópolis: Tirant lo Blanch, 2018.

BOSCHETI, Ivanete [et al.]. *Capitalismo em crise, política social e direitos*. São Paulo: Cortez, 2010.

BOSCO, Estevão; FERREIRA, Leila. Sociedade mundial de risco: teoria, críticas e desafios. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, n. 42, mai/ago 2016, p. 232-264. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/RcnRCjX5WZnqJ7CrdxLQNfh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 26 de agosto de 2022.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas – sobre a teoria da ação.* São Paulo: Papirus, 1997.

BORDIEU, Pierre. *Escritos de educação.* Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento.* Tradução Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2019.

BUCCI, Maria P. D. *Fundamentos para uma teoria jurídica das políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2013.

BUDNIK, Jenny Assaél; CHÁVEZ, Rodrigo Cornejo; LÓPEZ, Juan González; ROJO, Jesús Redondo; EDMONSON, Rodrigo Sánchez; MORALES, Mario Sobarzo (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305–322. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004 Acesso em 08 de abril de 2024.

BRAGA, Juliana Toralles dos Santos. *Reforma previdenciária: neoliberalismo versus direitos sociais previdenciários. Qual caminho desejamos tomar?* 2.ed.rev.atul. Curitiba: Juruá, 2020.

BRANCO, Emerson Pereira de [et al.]. *A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais*. Curitiba: Appris Editora, 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso 16 de abril de 2022.

BRASIL. *Decreto nº. 6.096*, de 24 de abril de 2007, o qual institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm> Acesso 16 de abril de 2022.

BRASIL. *Decreto nº 7.234*, de 19 de julho de 2010, o qual dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em 01 de junho de 2024.

BRASIL. *Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012*, o qual regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm

BRASIL. *Lei nº. 12.852,* de 5 de agosto de 2013, a qual instituiu o Estatuto da Juventude e dispôs sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm Acesso 16 de abril de 2022.

BRASIL. *Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm . Acesso em 08 de setembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001*. Brasília, DF: Governo Federal, 2001.

BRASIL. *Lei nº 10.846, de 12 março de 2004.* Brasília, DF: Governo Federal, 2004.

BRASIL. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Governo Federal, 2004.

BRASIL. *Lei nº. 11.552, de 19 de novembro de 2007*. Brasília, DF: Governo Federal, 2007.

BRASIL. *Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010*. Brasília, DF: Governo Federal, 2010.

BRASIL. *Lei 12.385, de 03 de março de 2011*. Brasília, DF: Governo Federal, 2011.

BRASIL. Lei nº. *12.513, de 6 de outubro de 2011*. Brasília, DF: Governo Federal, 2011.

BRASIL. *Lei nº. 12.688, 18 de julho de 2012.* Brasília, DF: Governo Federal, 2012.

BRASIL. *Lei 12.989, de 6 de junho de 2014*. Brasília, DF: Governo Federal, 2014.

BRASIL. *Lei nº. 13.005, de 21 de junho de 2014*. Brasília, DF: Governo Federal, 2014.

BRASIL. *Lei nº. 13.366, de 1º de dezembro de 2017*. Brasília, DF: Governo Federal, 2017.

BRASIL. *Lei nº. 13.756, de 12 de dezembro de 2018*. Brasília, DF: Governo Federal, 2018.

BRASIL. *Lei nº. 14.024, de 09 de julho de 2020.* Brasília, DF: Governo Federal, 2020.

BRASIL*. Lei nº 14.723 de 13 de novembro de 2023*, a qual altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2

BRASIL*. Lei nº. 14.914 de 3 de julho de 2024*, a qual instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm

BRASIL. *Medida Provisória nº. 785, de 6 de julho de 2017*. Brasília, DF: Governo Federal, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação*. Reuni 2008*: relatório de primeiro ano. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. *Portaria Interministerial nº. 177, do dia 08 de julho de 2004*. Brasília, DF: Governo Federal, 2004.

BRASIL. *Portaria Normativa nº. 1, de 22 de janeiro de 2010*. Brasília, DF: Governo Federal, 2010.

BRASIL. *Portaria Normativa nº. 21, de 20 de outubro de 2010*. Brasília, DF: Governo Federal, 2010.

BRASIL, *Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012*. Brasília, DF: Governo Federal, 2012.

BRASIL. *Portaria nº. 23, de 29 de dezembro de 2014*. Brasília, DF: Governo Federal, 2010.

BRASIL. *Portaria nº 209, de 7 de março de 2018*. Brasília, DF: Governo Federal, 2018.

BRASIL. *Portaria nº. 594, de 4 de novembro de 2021*. Brasília, DF: Governo Federal, 2021.

BRASIL*. Projeto de Lei nº. 3076*, de 02 de junho de 2020, que institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Brasília, DF: Governo Federal, 2020.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *Recurso Especial nº 1.818.389* - PA (2019/0159234-7). Relator: Ministro Herman Benjamin. Recorrente: Universidade Federal do Pará - UFPA. Procurador: Procuradoria Regional Federal da Primeira Região. Recorrido: Kamilli Souza da Silva. Advogado: Defensoria Pública da União. Ementa PROCESSUAL CIVIL E ADMINISTRATIVO. AÇÕES AFIRMATIVAS. POLÍTICA DE COTAS. AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA. FIXAÇÃO DE CRITÉRIOS OBJETIVOS LEGAIS, PROPORCIONAIS E RAZOÁVEIS PARA CONCORRER A VAGAS RESERVADAS. IMPOSSIBILIDADE DE O PODER JUDICIÁRIO CRIAR EXCEÇÕES SUBJETIVAS. 19 dez. 2019. Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ITA&sequencial=101669520&formato=PDF . Acesso em: 14 de julho de 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.º 186*. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília, DF, 26 abr. 2012. Disponível em: http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2351350 . Acesso em: 14 de julho de 2024.

BRITO, Lauro Gurgel de; SOUSA, Francisco Cavalcante de; SANTOS, Tharleton Luis de Castro. Acesso ao ensino superior: efetividade normativa das cotas socioeconômicas. *Revista Direito e Práxis*, v. 13, n. 4, p. 2340–2373, out. 2022.

BRITO, Rose Dayanne Santos de. A crítica de Marx ao conceito de cidadania. *Revista da Faculdade de Direito da UFRGS*. Porto Alegre, n. 39, vol. esp., p. 129-140, dez. 2018. Disponível em:

https://seer.ufrgs.br/index.php/revfacdir/article/view/84654/51647 Acesso em 02 de fev. 2024.

BROOKS, Sarah M. *Proteção social e integração econômica – a política da reforma previdenciária na era da mobilidade do capital. In*: COELHO, Vera Schattan P. A reforma da previdência social na América Latina. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2003.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente.* Traduzido por Mario A. Marino e Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

BRUNNER, José Joaquín; COX, Cristián. *Dinámicas de transformación en el sistema educacional de Chile*. Santiago, 1995. Disponível em: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Dinamias.pdf Acesso em 30 de março de 2024.

BUCCI, Maria P. D. *Fundamentos para uma teoria jurídica das políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2013.
GACEL-ÁVILA, Jocelyne; JARAMILLO, Isabel Christina; KNIGHT, Jane; WIT, Hans de. *The Latin American Way*: Trends, Issues, and Directions. *In*: WIT, Hans de; JARAMILLO, Isabel Christina; GACEL-ÁVILA, Jocelyne; KNIGHT, Jane (org.). Higher education in Latin America: the international dimension. Banco Mundial, 2005. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/fr/857841468091483395/pdf/343530PAPER0LA101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf Acesso em: 03 de março de 2025.

CAMPOS MEDINA, Luis. Evadir! Reflexões sobre o poder de uma escrita. *Universum*, Talca , v. 35, n. 1, p. 18-44, Junho de 2020 . Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762020000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de julho de 2024. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762020000100018.

CALDERÓN, Fernando; CASTELLS, Manuel. *A nova América Latina*. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 20121.

CARRACEDO, José Rubio; ROSALES, José María; MÉNDEZ, Manuel Toscano. *Ciudadanía, Nacionalismo y Derechos Humanos*. Madrid: Trotta, 2000.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI NO GOVERNO LULA E O JOGO POLÍTICO EM TORNO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006.
Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

CARVALHO, José Murilo de. *Dimensiones de la ciudadanía em el Brasil del siglo XIX*. *In* SABATO, Hilda (coord.). Ciudadanía política y formación de las naciones: pespectivas históricas de América Latina. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. p. 321-344.

CASARA, Rubens. *Contra a Miséria Neoliberal*. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTILHO, Rosane. *Juventude, universidade, projeto de vida e visão de futuro*: notas de pesquisa com estudantes da UEG (Brasil) e da Unam (México). *In*: CASTILHO, Rosane Maria de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes Latino-americanas (Série Estudos Reunidos, Volume 80). 1.ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. *Juventude e políticas sociais no Brasil.* Brasília: Ipea, 2009.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. *Educar em Revista*, n. 28, p. 125–140, jul. 2006. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/er/a/6kD9QTwtmfKbtBqMjYGrVNd/#> Acesso em 06 de maio de 2024.

CELLA, Rosenei. A *influência neoliberal no processo de aprovação da Emenda Constitucional nº 95 e o financiamento da educação brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; MENDES, Odete da Cruz. *REUNI* - o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. *In*: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2009. Disponível em: https://anpae.org.br/simposio2009/352.pdf. Acesso em: 04 de maio de 2024.

CHILE. *Ley nº. 20.370, de 12 de setembro de 2009, a qual Establece la Ley General de Educación (LGE).* Disponível em: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043 Acesso em 08 de abril de 2024.

CIMADON, Elisandra Riffel Cimadon. *O direito à educação e a concepção de Justiça: uma análise a partir da gratuidade na educação superior*. Tese (Doutorado em Ciência Jurídica) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

CERQUIER-MANZINI, Maria Lourdes. *O que é cidadania*.3 reimp. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

CHAUI, Marilena. *Seminário Internacional ameaças à democracia e à ordem multipolar*. Fundação Perseu Abramo, 14 de setembro de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WhELmQZwweU

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital***.** Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências.* Tradução de Rosa Maria Marques e Paulo Nakatani. São Paulo: Boitempo, 2005.

CHILE. Constitución Política de la República de Chile. Santiago, 11 de setembro de 1980. Disponível em: < https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=242302&f=2024-01-19> Acesso em 31 de março de 2024.

CLINE, Kurt. Defining the Implementation Problem: Organizational management versus cooperation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, Oxford, Volume 10, Edição 3, Julho de 2000, Páginas 551–572. Disponível em: https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart .a024281 .

COELHO, Saulo de Oliveira Pinto; LOLLI, Eduardo Henrique; BITTENCOURT, Caroline Muller. Políticas públicas e constitucionalismo contemporâneo crítico: sistematizações para subsidiar análises em Direito e políticas públicas. *Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos*, Florianópolis, v. 43, n. 90, p. 1–54, 2022. DOI: 10.5007/2177-7055.2022.e86761. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/86761 . Acesso em: 15 abr. 2024.

COELHO, Vera Schattan P. *A reforma da previdência social na América Latina***.** Rio de Janeiro: FGV, 2003.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE (CEPAL/UNESCO). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19, Informe COVID-19*. Santiago, 2020. Disponível em: https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19 Acesso em 16 de abril de 2022.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE (CEPAL/UNESCO). *UNESCO COVID-19 education response: how many students are at risk of not returning to school? Advocac*y paper. Paris : UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE (CEPAL/UNESCO). *La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe. Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad.* Santiago, 2021. Disponível em: https://www.cepal.org/es/publicaciones/47043-la-paradoja-la-recuperacion-america-latina-caribe-crecimiento-persistentes Acesso em 30 de Julho de 2022.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE (CEPAL/UNESCO). *Reimaginar nossos futuros juntos*: um novo contrato social para a educação. Brasília : Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação - UNESCO Digital Library Acesso em 01 de julho de 2024.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE (CEPAL/UNESCO). *Balance Preliminar de las Economías de*

América Latina y el Caribe, 2023 (LC/PUB.2023/22-P). Santiago, 2023. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/3134f367-6f78-4e17-b22c-2120d1a73df1/content Acesso em 12 de Janeiro de 2024.

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. *Avaliação*: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 22, n. 1, p. 141–163, jan. 2017. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/aval/a/q7HhxxZ9MYWXYGS7CyjYPfs/#> Acesso em 06 de maio de 2024.

COSTA, Marli Marlene Moraes da.; RUI, B. G. . Discurso jurídico ideológico: A desumanização da sociedade voltada ao sistema educacional. *Revista de Estudos Jurídicos da UNESP*, v. 22, p. 217-239, 2018.

COSTILLA, Lucio Oliver. O novo na sociologia latino-americana. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, nº 14, jul/dez 2005, p. 244-273. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S1517-45222005000200010> Acesso em 30 de Julho de 2022.

CUEVAS, Hernán; GAMBOA, Ricardo. *¿Cómo piensan los chilenos la ciudadanía*? *In:* La emergencia de la ciudadanía: democracia, poder y conflicto, Actas VI Escuela Chile-Francia, Santiago: Universidad de Chile, Cátedra Michel Foucault, 2013, p. 27-46. Disponível em: https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/124179 Acesso em 03 de março de 2024.

DAGNINO, Evelina. *Concepciones de la ciudadanía en Brasil: proyectos políticos en disputa*. In: CHERESKY, Isidoro*. Ciudadanía, sociedad civil y participación política*. Buenos Aires: Miño y Dávila Eds., 2006. p. 387-410.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.* São Paulo: Boitempo, 2016.

DARTOT, Pierre; GUÉGUEN, Haud; LAVAL, Christian; SAUVÊTRE, Pierre. *A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo*. São Paulo: Elefante, 2021.

DÁVILA, Mireya; SOUTULLO, Ximena. ¿De qué se habla cuándo se habla de políticas públicas? Estado de la discusión y actores en el Chile del bicentenário. Estado, Gobierno, Gestión Pública. *Revista Chilena de Administración Pública.* nº17 (2011) pp. 5 / 33, 2011.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p.40-53, set/out/nov/dez 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004 Acesso em 18 de abril de 2022.

DECLARAÇÃO de Bolonha. Disponível em: http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_de_Bolonha.pdf 1999 . Acesso em 28 de julho de 2024.

DIAS, Jefferson Aparecido; SERVA, Fernanda Mesquita. A crise do Estado Social e a necessidade de se repensar a universidade. *Direito e Desenvolvimento*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 256-269, jul./dez. 2019.

DIEHL, Rodrigo Cristiano; COSTA, Marli Marlene Moraes da. Desigualdades sociales, derechos y protección social en américa latina: construcciones, luchas y resistencias. *Revista Thesis Juris*, v. 10, p. 67-83, 2021.

DONOSO, Sebastián; SCHMAL, Rodolfo. *Deserción y repitencia en las carreras de pregrado*: el caso de la Universidad de Talca. CINDA, Repitencia y deserción Universitaria en América Latina. Santiago de Chile: CINDA, UNESCO, pp. 435–464, 2006.

DONOSO D., Sebastián; DONOSO T., Gonzalo; FRITES C., Claudio. La experiencia chilena de retención de estudiantes en la universidad. *Rev Cien Cult, La Paz* , v. 17, n. 30, p. 141-171, jun. 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232013000100007&lng=es&nrm=iso >. Acesso em 02 de maio de 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DOWBOR, Ladislau; BLANDY, Beatriz de Azevedo. A financeirização da educação brasileira e seus impactos. *REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA*, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 801–825, 2023. DOI: 10.58422/repesq.2022.e1335. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1335 . Acesso em: 30 mar. 2024.

DUNKER, Christian. *Reinvenção da intimidade – políticas de sofrimento cotidiano.* São Paulo: Ubu, 2017.

ELMORE, Richard. *Diseño retrospectivo: La investigación de la implementación y las decisiones políticas*. *In*: VAN METER, Donald [et all]. La implementación de las políticas. México: Miguel Angel Porrua, 1996, p. 251-280.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. *Uma perspectiva transatlântica da política de privatização latino-americana. In*: COELHO, Vera Schattan P. A reforma da previdência social na América Latina. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2003.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. *Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas.* In ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. J*uventudes: outros olhares sobre a diversidade.* Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007. p. 19-54.

ETZIONI, Amitai. *A terceira via para a boa sociedade*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2019.

FALABELLA, Alejandra. “Democracia a la chilena”: Un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace. *Política Educativa.* Docencia nº. 36, Diciembre, 2008. Disponível em: < https://www.researchgate.net/profile/Alejandra-Falabella/publication/330688262_DEMOCRACIA_A_LA_CHILENA_Un_analisis_del_movimiento_estudiantil_y_su_desenlace/links/5c4f5a87458515a4c746d0e4/DEMOCRACIA-A-LA-CHILENA-Un-analisis-del-movimiento-estudiantil-y-su-desenlace.pdf> Acesso em 20 de março de 2020.

FALABELLA, Alejandra. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*. v. 36. n. 132. Setembro de 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420 Acesso em 03 de março de 2024.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 51, pp. 21-30, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000100004 .

FAURE, Antoine. ¿SE POLITIZO EL TIEMPO? ENSAYO SOBRE LAS BATALLAS CRONOPOLÍTICAS DEL OCTUBRE CHILENO. *Universum*, Talca , v. 35, n. 1, p. 46-73, Junho de 2020 . Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762020000100046&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de julho de 2024. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762020000100046.

FÉLIX, Jorge. *Viver muito: outras ideias sobre envelhecer bem no séc. XXI (e como isso afeta a economia e o seu futuro).* São Paulo: Leya, 2010.

FERRARO, Alceu Ravenello. Neoliberalismo e políticas sociais: a naturalização da exclusão. *Estudos Teológicos*, v. 45, n. 1, p. 99-117, 2005.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. de. AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NA UNIÃO EUROPEIA E OS NOVOS PAPEIS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, 2010. DOI: 10.14572/nuances.v17i18.724. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/724 . Acesso em 31 de março 2024.

FORACCHI, Marialice Mencarini. *A juventude na Sociedade Moderna.* 2.ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018.

FORQUIN, Jean-Claude. *Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações***.** Tradução de Jean-Yves de Neufville. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES, 1., 2003, São Paulo. [Trabalhos apresentados].Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/83.rtf . Acesso em 16 de abril de 2022.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação*. Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 70.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.*1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158 .

FUENTE, Gloria de la; ACUNÃ, María Elena. Composición, desestructuración y recomposición de la matriz sociopolítica en Chile. Continuidades, cambios e tendencias emergentes. In: CAVAROZZIM Marcelo; CLEAVES, Peter; GARRETÓN, Manuel Antonio; HARTLYN, Jonathan. *La matriz sociopolítica em América Latica:* Análisis comparativo de Argentina, Brasil, Chile, México y Perú. Santiago do Chile: LOM Educiones, 2023. eBook Kindle.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA MENDES PIMENTEL (FUMP). *Estatuto*, aprobado pelo Conselho Universitário da UFMG em 24 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=14

GALEANO, Eduardo Hughes. *As veias abertas da América Latina.* Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2017.

GALLARDO, Gonzalo. Educación Superior y Salud Mental Juvenil: Perspectiva relacional. *REVISTA RT* - INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD, Santiago, 2018.

GAMA, Zacarias; VILLARDI, Raquel. Espaço comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e Caribe (ECES - UEALC): nova forma de incorporação dependente?. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 85, p. 917–938, out. 2014.

GANTER SOLIS, Rodrigo; ZARZURI CORTES, Raúl. Rapsódia de um surto social: trechos narrativos e expressões geracionais de 18-W no Chile atual. *Universum*, Talca , v. 35, n. 1, p. 74-103, Junho de 2020 . Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762020000100074&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de julho de 2024. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762020000100074.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. Movilizaciones estudiantiles, un intento de interpretación. Santiago, Julho de 2011. Disponível em: < https://hmart.cl/home/wp-content/uploads/2011/08/Movilizaciones-Estudiantiles-JE-Garc%C3%ADa-Huidobro.pdf/> Acesso em 03 de março de 2024.

GARRETÓN, Manuel Antonio. Sociedad civil y ciudadanía en la problemática latinoamericana actual. In: CHERESKY, Isidoro (Comp.). *Ciudadanía, sociedad civil u participación política.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006, p. 45-59. Disponível em: https://www.manuelantoniogarreton.cl/documentos/07_08_06/ciudadania.pdf Acesso em 03 de março de 2024.

GERHARDT, Angelita Renck. *O impacto do FIES e do PROUNI nas universidades comunitárias do Rio Grande do Sul: entre a inclusão social e a cooptação política*. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) - Universidade Feevale, 2021.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade.* Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. *Revista de Informação* Legislativa: RIL, Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11 Acesso em 07 de setembro de 2022.

GOHN, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais:* paradigmas clássicos e contemporâneos. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GORCZEVSKI, Clóvis; CAPUANO IRIGARAY, Micheli. Realidades y utopías de la Agenda 2030: un análisis del derecho humano al acceso al agua potable en el texto constitucional brasileño*. Justicia &Derecho*, v. 5, p. 1-14, 2022

GORCZEVSKI, Clóvis; KOHLS, Cleize Carmelinda. As repercussões jurídicas e sociais da Síndrome de Burnout em mulheres trabalhadoras durante a pandemia de novo coronavírus (covid-19). Revista Húmus, v. 12, p. 180-195, 2022.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GROPPO, Luís Antonio. *Autogestão, universidade e movimento estudantil.* Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

GROPPO, Luís Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis*. Em Tese*, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n1p4/29763 Acesso em 16 de abril de 2022.

GROPPO, Luís Antonio. *Juventudes: sociologia, cultura e movimentos.* Universidade de Alfenas: Alfenas, 2016.

GROPPO, Luís Antonio. *Introdução à Sociologia da Juventude.* Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GROPPO, Luís Antonio. *Juventude e práticas socioeducativas*. Alfenas: Unifal, 2018.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica*. Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 2, p. 183–193, maio 2017.

GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira ; LEITE, Carlinda. Estudo descritivo sobre o sistema de avaliação de cursos de educação superior em Portugal . Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 27, n. 2, p. 347–365, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000200008

GUIMARÃES, Nadya Araujo; MARTELETO, Leticia; BRITO, Murillo Marschner Alves de. *Transições e Trajetórias Juvenis no Mercado Brasileiro de Trabalho: Padrões e Determinantes.* Organização Internacional do Trabalho, Brasília, Dezembro de 2018. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_748393.pdf Acesso em 16 de abril de 2022.

GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra; DUARTE, Aldimar Jacinto. *A América Latina como espaço social das disputas juvenis. In*: CASTILHO, Rosane Maria de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes Latino-americanas (Série Estudos Reunidos, Volume 80)*.* Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

HARVEY, David. *O Neoliberalismo: História e Implicações. São* Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. *A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI.* São Paulo: Boitempo, 2019.

HERNANDES, Linccon Fricks; GENTILLI, Raquel Lopes de Matos; HELMER, Fabrícia Pavese; DIAS, Maria Vitória. *Juventudes: desigualdades sociais e dispositivos de poder. In:* CASTILHO, Rosane Maria de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes Latino-americanas (Série Estudos Reunidos, Volume 80). Jundiaí: Paco, 2020.

HERRERA FLORES, Joaquín*. La reinvención de los derechos humanos*. Sevilla: Editora Atrapasueños, 2008.

HOBSBAWM, Eric. *Viva la revolución: a era das utopías na América Latina.* Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.* Tradução Marcelo Brandão. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas.* Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.* Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança.* Tradução Kenia Carsoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HORITA, Fernando Henrique da Silva. *Direito e fraternidade:* a construção do conceito por meio dos saberes propedêuticos dos cursos no Brasil. Porto Alegre: Fi, 2018.

HUNEEUS, Carlos. Variedades de governos de coalizão no presidencialismo: Chile, 1990-2010. *Dados*, v. 55, n. 4, p. 877–910, out. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE*). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* - PNAD, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=resultados Acesso em 30 de julho de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE*). Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2006. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE*). Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE*). Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE*). Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE*). Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE*). Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023. Rio de Janeiro : IBGE, 2023. Disponível em :< https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102052.pdf> Acesso em 21 de março de 2024.

INSTITUTO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA (IIE). *Informe de resultados. Docencia durante la crisis sanitaria: la mirada de los docentes.* ¿Cómo están abordando la educación remota los docentes de las escuelas y liceos de Chile en el contexto de la crisis sanitaria?. Santiago, 2020. Disponível em: https://www.miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf Acesso em 31 de julho de 2022.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). *Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the future of jobs. International Labour Office*. Geneva: ILO, 2020. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---

dcomm/---publ/documents/publication/wcms_737648.pdf Acesso em 16 de abril de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJUV). *Quinta Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud, 2006. Disponível em: https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/libro_5ta_enj_2006.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJUV). *Sexta Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud, 2010. Disponível em: https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/libro_6ta_enj_2009.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJUV). *Séptima Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud, 2012. Disponível em: https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/7ma_enj_2012.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJUV). *Decima Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud, 2022. Disponível em: https://extranet.injuv.gob.cl/documentos_gestor_recursos/uploads/formatos/1c563ae615a8a29d7cb90df9bf9bec15.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJUV). *Sondeo Nº. 3*: educacion fianciera. Jóvenes entre 18 y 29 años. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud, 2014. Disponível em: https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/sondeo_03-2014_educacion_financiera.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJUV). *Sondeo:* Endeudamiento juvenil y educación financiera. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud, 2020. Disponível em: https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/20201228_sondeo_educacion_financiera_para_web1.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJUV). *9 Encuesta Nacional de Juventud 2018*. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud, 2018. Disponível em: https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/9deg_encuesta_nacional_de_juventud_2018.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJUV). *Problemáticas y desafíos de las juventudes en Chile Evidencias desde las Encuestas Nacionales de Juventud*. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud, 2021. Disponível em: https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/injuv2021_problematicas_y_desafios_de_las_juventudes_en_chile_-1.pdf Acesso em 24 de maio de 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS DO CHILE (ENE). *Encuesta Nacional de Empleo*. Santiago: ENE, 2021. Disponível em: < https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/prensa-y-comunicacion/resultados_ene-nde-2021_vf-(1).pdf?sfvrsn=f448995f_2> Acesso em 23 de março de 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *"Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil –*

Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2020*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

JULIUS- CAMPUZANO, Alfonso de. *Constitucionalismo em tempos de globalização*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009.

KATZ, Claudio. *Neoliberalismo, neodesenvolvimentismo, socialismo*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

KEYNES, John Maynard**.** *O fim do "laissez-faire"***.** *In:* SZMRECSÁNYI, Tamás (org.) Keynes (Economia). São Paulo: Ática, 1983.

KLIKSBERG, Bernardo. *Os desafios éticos de um continente paradoxal. In*: SEN, Amartya; KLIKSBERG, Bernardo. As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. Tradução de Bernardo Ajzemberg e Carlos Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

KOWALSKI, Aline Viero. Os (des)caminhos da política de Assistência Estudantil e os desafios na garantia de direitos.
[Tese de doutorado]. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, 2012.

KREMERMAN, Marco. El Desalojo de la Universidad Pública. Boletim Referência nº. 22 do Foro Latino-Americano de Políticas Educativas, outubro de 2007. Disponível em: https://opech.cl/opech-sobre-privatizacion-explicita/ Acesso em 31 de março de 2024.

KREMERMAN, Marco; PÁEZ, Alexander; SÁEZ, Benjamín. *Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE.* Estudios de la Fundación SOL. Santiago, 2021. Disponível em: https://www.fundacionsol.cl/cl_luzit_herramientas/static/adjuntos/6773/CAE%202021.pdf Acesso em 16 de abril de 2022.

LAMARRA, Norberto Fernández. La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano: posibilidades y limites. *Avaliação:* Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 15, núm. 2, julho, 2010, pp. 9-43.

LARANJEIRA, Denise Helena P.; MARONE, Rosa Elisa M. *Juventude e Trabalho: Desafios no Mundo Contemporâneo.* Salvador: Edufba, 2017.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.* Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, Rogério Gesta. *Déficits democráticos na sociedade de riscos e (des)caminhos dos protagonismos institucionais no brasil*. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

LECCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*, v. 17, n. 2, p. 35–57, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200003

LEITE, Elenice Moreira. *Juventude e trabalho: criando chances, construindo cidadania. In*: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação : Fundação Friedrich Ebert, 2003.

LEMOS, Sônia Maria; HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto. Compromisso socioambiental e vulnerabilidade. *Ambiente & Sociedade [online]*. 2011, v. 14, n. 2. Acesso em 7 Novembro 2021. pp. 123-138. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2011000200009>. Epub 22 Nov 2012. ISSN 1809-4422. https://doi.org/10.1590/S1414-753X2011000200009.

LÉON, Oscar Dávila. *Da agressão programática à visão construtiva de políticas de juventude. . In:* FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. Políticas públicas: juventude em pauta*.* São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação : Fundação Friedrich Ebert, 2003.

LEVY, Daniel C*. O monopólio público em extinção.* p. 24-25. *In:* BOSTON COLLEGE: 94º BOLETIM ENSINO SUPERIOR INTERNACIONAL, 2018. Disponível em: https://www.semesp.org.br/publicacoes/boston-college-94o-boletim-ensino-superior-internacional/ Acesso em: 13 junho 2021.

LIMA, Helder Cassiel Ramos de Brito; BARBOSA, Julianderson de Araujo Barros; OLIVEIRA, Pablo Ricardo Passos; SANTOS, Marcelo Henrique Pereira dos. A Educação Superior nos Governos de Lula e de Bolsonaro: Uma análise a partir dos programas de governo. *Id on Line Rev. Psic*. V.17, n. 67, p. 29-48, Julho/2023. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3804/5819 Acesso em 29 de abril de 2024.

LIMA, Licínio C., AZEVEDO, Mário Luiz Neves de ; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 13, n. 1, p. 7–36, 2008.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de Sociologia e Política*, v. 21, n. 48, p. 101-110, dec. 2013. ISSN 1678-9873. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/38765 .

LLARENA, Rosilene Agapito da Silva; DUARTE, Emeide Nóbrega; NAVARRO, Ángel Esteban. *Gestão do conhecimento nas redes dos programas para a juventude*: modelo baseado nas políticas públicas. João Pessoa : Editora da UFPB, 2017.

LLONA, María Angélica Rodríguez; BONVALLET, Verónica Verdugo; ROJAS, Milton Vidal. Política de gratuidad en educación superior en Chile y garantía del derecho a

la educación: tensiones y desafíos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. e280059, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RNcBdx7SPZRwjyr6GhBMh3b/#

LOPES, Janaína. Universidades federais do RS têm cortes orçamentários de até 20% para 2021. Portal Globo G1, Porto Alegre, 02 de maio de 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/05/12/universidades-federais-do-rs-tem-cortes-orcamentarios-de-ate-20percent-para-2021.ghtml

LOVATO, Bruna. Nos 31 anos, Unisc reforça ainda mais o ideal comunitário. Site da UNISC, Santa Cruz do Sul, 24 de junho de 2024. Disponível em: https://www.unisc.br/pt/noticias/nos-31-anos-unisc-reforca-ainda-mais-o-ideal-comunitario

LUBICH, Chiara. Ideal e Luz*. Pensamento, Espiritualidade e Mundo Unido*. São Paulo: Cidade Nova, 2003.

MACIEL, Tiales Júnior; GORCZEVSKI, Clóvis . Os obstáculos para a implementação da Educação em Direitos Humanos no Brasil. *Revista Húmus*, v. 12, p. 102-123, 2022.

MAMEDE-NEVES, M.A. *Cabeças digitais*: o jovem no centro da dimensão oculta da Internet. Rio de Janeiro: PUC-RJ; São Paulo: Loyola, 2007.

MANCE, E. A*. Redes de colaboração solidária*: aspectos econômicofilosóficos: complexidade e libertação. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque; FERNANDES, Talita Almeida; PEREIRA, Jussara Jéssica. Universidade Federal e Políticas Públicas no Brasil: Análises Sobre o Reuni. *Revista FSA*, Teresina, PI, v. 15, p. 51-78. 2018. Disponível em: http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1561 . Acesso em: 17 mai. 2024.

MARIGONI, Gilberto (org.). *A Volta do Estado Planejador*: Neoliberalismo em Xeque. São Paulo: Editora Contracorrente, 2022.

MARÍN, Álvaro Rojas. *B. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA EN EL SEXENIO 2016 – 2022*: TENDENCIAS DEL CAMBIO Y TRANSFORMACIONES. *In*: Educación Superior en Iberoamérica - Informe 2024. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), 2024. Disponível em: https://www.segib.org/wp-content/uploads/Informe_definitivo_Educacion_Superior_Iberoamericana_Interactivo.pdf Acesso em 03 de março de 2025.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, Classe Social e Status*. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTÍN, Nuria Belloso. *Os novos desafios da cidadania*. Tradução de Clóvis Gorczevski. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

MARTINEZ, Paulo Henrique. Papel estratégico dos estudos latino-americanos. *In:* CATANI, Afrânio Mendes (org.). *América Latina*: impasses e Alternativas. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000.

MARTINS, Carlos Eduardo. *Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, Erika Moreira. *Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MEDEIROS, Amanda Marina Andrade [et al.] *Docência na socioeducação*. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/jutsb/Downloads/Adolescencia_e_Juventude_Condicoes_de_De%20(1).pdf> Acesso em 18 de abril de 2022.

MELO, Marcelo Paula de. *Brasil Neoliberal Dos Anos Lula Ao Golpe*. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução de Angelina Teixeira Peralva. *Revista Young*, Estocolmo, v. 4, n. 2, 1996, p. 3-14. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf Acesso em 16 de abril de 2022.

MERCOSUL. *Planos de Ação* – Educação. Disponível em: https://www.mercosur.int/pt-br/temas/educacao/planos-de-acao/ . Acesso em: 08 set. 2024.

MESSEDER, Suely Aldir. *A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico*. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital.* Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTERIO DE EDUCACION (MINEDUC). Primer Informe Crédito con Aval del Estado: Características de la población deudora e impactos. Centro de Estudios Mineduc, Santiago, 2022. Disponível em: https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/07/PrimerInformeCAE-1.pdf

MINTE, Gabriela Álvarez; RAMM, Alejandra; GIDEON, Jasmine. Maternidad y políticas públicas en Chile en el contexto del COVID-19. *Revista SAAP* , Vol. 15, Nº 2, noviembre 2021, 363-385.

MISES, Ludwig von. *Ação Humana*. São Paulo:Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

MOREIRA, Alessandro Fernandes; CORRÊA, Licinia Maria; VAGO, Tarcísio Mauro. *Pnaes, 10 anos*: direito dos estudantes, democratização das Ifes. Belo Horizonte, Minas Gerais, 21 de julho 2020. Acesso em:

https://ufmg.br/comunicacao/noticias/pnaes-10-anos-direito-dos-estudantes-democratizacao-das-ifes Acesso em 13 de julho de 2024.

MOREIRA, Eduardo. *Economia do desejo*: A farsa da tese neoliberal. 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MORETTI, Monica Fernanda Botiglieri. *O Banco Mundial, o neoliberalismo e a educação do campo no Brasil.* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed.rev. São Paulo, Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. *É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus.* Tradução Ivone Castillo Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORO, Guilherme Andre Dal; GISI, Maria Lourdes. FIES, PROUNI e REUNI: caminhos inacabados para a democratização do acesso à educação superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 28, p. e023012, 2023.

MOTTA, Renata Campos. *Ciências sociais na América Latina: Privilégio epistemológico, estilo original.* Revista Debates, Porto Alegre, v.3, n.1, p.9-26, jan.-jun.2009.

MOURA, Maria Rosimére Salviano de; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 3, p. 593–601, set. 2018.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *A Análise das Políticas Públicas*. Traduzido por Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

MUÑOZ, Juan M. Escudero; ALONSO, Felipe Trillo. Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docentia en el contexto español. *Educar em Revista*, n. 57, p. 81–97, jul. 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley Neves; PRONKO, Marcela Alejandra. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: < https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l40.pdf> Acesso em 30 de março de 2024.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Carlos Marques Martins. *Bordieu & a Educação.* 4.ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Universities under Scrutiny*. França, Paris, 1987. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED283449

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Panorama de la educación 2012*: Indicadores de la OCDE, Santillana, Espanha, Madri, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1787/eag-2012-es.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Perspectivas económicas de América Latina 2019:* Desarrollo en transición. Paris, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1787/g2g9ff1a-es Acesso em 30 de julho de 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Education at a Glance 2022*: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris, Dezembro de 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1787/3197152b-en Acesso em 21 de março de 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Desigualdades raciais no Brasil comprometem oportunidades de trabalho e desenvolvimento humano*. Paris,2018. Disponível em: https://nacoesunidas.org/desigualdades-raciais-no-brasil-comprometem-oportunidades-de-trabalho-e-desenvolvimento-humano Acesso em 30 de julho de 2022.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*: Visão e Ação. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *How many students are at risk of not returning to school?*: Advocacy paper. Paris, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992 Acesso em 30 de Julho de 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the future of jobs. International Labour Office.* Geneva, 2020. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_737648.pdf Acesso em 06 de julho de 2022.

OSTRY, Jonathan D.; LOUNGANI, Prakash; FUCERI, Davide. *Neoliberalism: oversold?*. Finance & Development, junho de 2016. p. 38-41. Disponível em: https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2016/06/pdf/ostry.pdf . Acesso em 06 de julho de 2022.

PACHECO, José Augusto. Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação*: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 363-371, jul. 2014. Disponível em: Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a05v19n2.pdf Acesso em 03 maio de 2024.

PARADA, Eugenio Lahera. Politica y politicas públicas. *In:* SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. *Políticas públicas*; Coletânea – Volume 1. Brasília: ENAP, 2006. Disponível em: < https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1255> Acesso em 14 de abril de 2024.

PARADA, Eugenio Lahera. *Política y políticas públicas*. Publicación de las Naciones Unidas, Santiago do Chile, 2004. Disponível em: < https://repositorio.cepal.org/items/e77dfbfc-ea99-4cdb-90cd-c8280b645b8a> Acesso em 14 de abril de 2024.

PARADA, Eugenio Lahera. Política y políticas públicas. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. *Políticas públicas*. Brasília: ENAP, 2006.

PAULA, Camila Henriques de; ALMEIDA, Fernanda Maria de. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. *Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28, n. 109, p. 1054–1075, out. 2020.

PAULA, Gustavo Bruno de; NONATO, Bréscia França; NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. AÇÕES AFIRMATIVAS E ESTRATIFICAÇÃO HORIZONTAL: COMPARAÇÃO ENTRE BÔNUS E LEI DE COTAS NA UFMG. *Educação em Revista*, v. 39, p. e37918, 2023.

PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI.* Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINSKY, Jaime. *Cidadania e educação.* 10.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). *História da cidadania.* 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PINSKY, Jaime (organizador). *Práticas de cidadania*. São Paulo: Contexto, 2004.

PIOVESAN, Flávia. Cidadania global é possível?. *In*: PINSKY, Jaime (organizador). *Práticas de cidadania*. São Paulo: Contexto, 2004.

QUADLIN, Natasha. Funding Sources, Family Income, and Fields of Study in College, *Social Forces*, Volume 96, Issue 1, September 2017, Pages 91–120, https://doi.org/10.1093/sf/sox042

REIS, Jorge Renato dos; KUNDE, Bárbara Michele. Transformando a Constituição em realidade: o princípio da solidariedade como alicerce e vetor do direito fundamental à paz no ambiente escolar. *Revista da Faculdade de Direito da UERJ*, v. 36, p. 0255-0272, 2019.

REIS, Jorge Renato dos; SILVA, Rogério. O desafio da aplicação do princípio da solidariedade na sociedade hiperconsumista que cultua o descartável. *Revista Justiça do Direito*, v. 32, p. 583-607, 2019.

RENGIFO, Francisca. El significado político de la familia en la institucionalización del Estado de seguridad social chileno, 1920-1930. *Revista Estudios Avanzados*,

número 26:56-75, diciembre 2016.

RIVAS, Ricardo Alberto. Identidad e integración en América. *In:* CATANI, Afrânio Mendes (org.). *América Latina*: impasses e Alternativas. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000.

RIVERA-AGUILERA, Guillermo; IMAS, Miguel; JIMENEZ-DIAZ, Luis. Jóvenes, multitud y estallido social en Chile. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv*, Manizales , v. 19, n. 2, p. 230-252, Aug. 2021 . Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2021000200230&lng=en&nrm=iso

RODRIGUES, Cesar Augusto. *O investimento social privado na educação: crítica aos seus desdobramentos ideológicos na economia dependente*. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2019.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Marcos Legais e a Educação Superior no Século XXI. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 3, p. 236-250, 2014. ISSN 1982-7199. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271991029 .

ROSSETTO, Geralda Magella de Faria; VERONESE, Josiane Rose Petry. *Fraternidade e cooperação em tempos de pandemia do Sars-Cov2: em nome da criança e da sua condição. In*: VERONESE, Josiane Rose Petry; MACHADO, Carlos Augusto Alcântara; POZZOLI, Lafayette (organizadores). Pandemia, direito e fraternidade: um mundo novo nascerá. Caruaru: Asces-Unita, 2020.

ROVARON, Marília. *Jovens em conflito com a lei: a crise do capital e a produção de indesejáveis. In*: CASTILHO, Rosane Maria de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes Latino-americanas (Série Estudos Reunidos, Volume 80). Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org). *Pós-neoliberalismo*: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SAFATLE, Vladimir. *A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In:* SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs.). Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*.* 1.ed.2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SALA, Mauro. *Privatização, dualidade e inconsistência nas políticas para a educação profissional e superior nos governos Lula e Dilma : as fragilidades do reformismo na educação.* Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social*, v. 30, n. 2, p. 219–253, 28 jul. 2018.

SÁNCHEZ-GARCÍA, Jose; TOUHTOU, Rachid. De la Hogra al Hirak: neocolonialismo, memoria y disidencia política juvenil en el Rif. *Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud , [S. l.], v. 19, n. 1, p. 1–20, 2020. DOI: 10.11600/rlcsnj.19.1.4591. Disponível em: https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/4591 . Acesso em: 2 jul. 2024.

SANTOS, Aline Veiga dos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; PAIXÃO, Divaneide Lira Lima. O jogo político do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (2010-2016). *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. e260046, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A Globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.* 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.* 14.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.* 1.ed.2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O futuro começa agora: da pandemia à utopia.*1.ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.* São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boventura; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena (Org.).*O pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade.* 1.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Cristiano Lange dos. *Políticas públicas e participação juvenil: o cicloativismo em favor da mobilidade urbana e do direito à cidade em Porto Alegre (2010-2014)*. Santa Cruz do Sul, 2019. Tese (Doutorado) – Universidade de Santa Cruz o Sul, Programa de Pós-Graduação em Direito, 2019.

SCHMOELLER, Roseli, SCHVEITZER, Mariana Cabral ; ARRUDA, Cecilia. Mercosul educativo na carreira de Enfermagem*. Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 65, n. 5, p. 856–861, 2012.

SERVICIO DE INFORMACIÓN SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR (SIES). Evolución Matrícula Educación Superior de Chile Periodo 1990 – 2009. Santiago, División de Educación Superior, 2010. Disponível em: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4609/evolucionmatricula_1990_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SERVICIO DE INFORMACIÓN SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR (SIES). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. Santiago, División de Educación Superior, Ministerio de Educación, 2014. Disponível em: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/03/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf

SERVICIO DE INFORMACIÓN SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR (SIES). *Brechas de Género en Educación Superior 2021*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2021.

SCHMIDT, Benício Viero. *Brasil e Chile :* riquezas e pobrezas*.* Tese (doutorado) — Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (CEPPAC), 2014.

SCHMIDT, João P. Bases bio-psicossociais da cooperação e o paradigma colaborativo nas políticas públicas. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais. Vitória, v. 19, n. 1, p. 123-162, jan./abr. 2018.*

SCHMIDT, João Pedro. Universidades comunitárias: há um diferencial em tempos de crise?. *Textual*, v. 29, p. 11-15, 2021.

SCHMIDT, João Pedro. *Universidades comunitárias e terceiro setor* [recurso eletrônico] : fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas. 1. ed. Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2018.

SCHMIDT, João Pedro. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. *Revista do Direito*, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, jan. 2019. ISSN 1982-9957. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/12688 . Acesso em: 14 de abril de 2024. doi:https://doi.org/10.17058/rdunisc.v3i56.12688.

SCHMIDT, João Pedro. Políticas públicas no Brasil 1930-2018: tensões entre welfare state e estado mínimo. *Revista de Direitos Humanos Fundamentais*, v. 19, p. 93-119, 2020.

SCHMIDT, João Pedro. Políticas nas universidades comunitárias regionais. *BARBARÓI (UNISC. ONLINE)*, v. 2021, p. 155-173, 2021.

SCHMIDT, João Pedro; FRAGA, Juliana Machado. *A Previdência Social e as políticas públicas de proteção social sob a óptica do comunitarismo e das teorias da cooperação e da empatia*. *In:* GORCZEVSKI, Clóvis. Direitos Humanos e participação política*.* Porto LEGRA: FREE PRESS, 2021. p. 61-82.

SCHWARTZMAN, Simon. Aprendendo com os erros e os acertos do passado: pontos essenciais para a definição de políticas públicas de educação. *Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.* Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino superior. Ano 27, n. 39. Dez. 2010. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Estudo_39.pdf Acesso em 29 de abril de 2024.

SCHWARTZMAN, Simon. *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora Unicamp, 2014.

SECCHI, Leonardo. *Análise de políticas públicas*: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Leraning, 2022.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, Amartya; KLIKSBERG, Bernardo. *As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado*. Tradução de Bernardo Ajzemberg e Carlos Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. JUVENTUDE E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: SOBRE O NÃO LUGAR DE VESTIBULANDO . *Educação em Revista*, v. 39, p. e41621, 2023.

SERAU JUNIOR, Marco Aurélio. *Seguridade social como direito fundamental material*. 2.ed. Curitiba: Juruá, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. O DESAFIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: QUAIS SÃO AS PERSPECTIVAS?. *Avaliação*: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 5, n. 2, 2000. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1098. Acesso em: 12 jul. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar. Desafios da educação superior no Brasil: racionalidade neoliberal e privado-mercantilização. In: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Org.). *A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências*. Aracaju: Criação Editora, 2021. p. 63-91.

SILVA, Predo Luiz Barros; MELO, Marcos André Barreto de. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. *Caderno NEPP/UNICAMP*, Campinas, n. 48, p. 1-16, 2000. Disponível em: https://www.nepp.unicamp.br/biblioteca/periodicos/issue/view/143/CadPesqNepp48 .

SILVA, Vládia Pompeu. *Políticas Públicas*: conformação e efetivação de direitos. Indaiatuba, SP: Editora Foco, 2022.

SIQUEIRA, Wilson Macedo. *As políticas de educação superior em face do poder econômico das empresas de ensino universitário.* Tese (Doutorado em Direito Político e Econômico) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

SOLIS, Rodrigo Ganter; CIFUENTES, Mabel Tornel. Sentidos y significados sobre la educación y el trabajo en jóvenes estudiantes de enseñanza media técnico profesional; comuna de Hualpén - Concepción. *Ultima décad*., Santiago , v. 24, n. 45, p. 55-73, dic. 2016 . Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-

22362016000200004&lng=es&nrm=iso>. accedido en 16 jun. 2024. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200004.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 de abril de 2024.

SOUZA, Marianne Pereira de; REAL, Giselle Cristina Martins. POTENCIALIDADES DO SISTEMA ARCU-SUL PARA A CONSTRUÇÃO DO MODELO REGIONAL DE RECONHECIMENTO DE TÍTULOS. *Educação em Revista*, v. 36, p. e216226, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/GwHY793Hq874JwW9wTkWDMF/?lang=pt# Acesso em 15 de abril de 2024.

STANDING, Guy. *O precariado: a nova classe perigosa.* Tradução de Cristina Antunes. 1. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

STAUFFER, Anakeila de Barros (Org.). *Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA).* Rio de Janeiro: EPSJV, 2018.

STEIN, Ernesto; TOMMASI, Mariano. La política de las políticas públicas. *Política y gobierno*, México, vol. XIII . n. 2 . II semestre de 2006.

STEIN, Rosa Helena. Pobreza e desigualdade na América Latina sob o olhar dos organismos internacionais**.** *Ser Social*, Brasília, n. 18, p. 75-125, jan/jun. 2006.

TAVARES, Pedro Henrique de Sousa**.** *Mercantilização no ensino superior: a educação como fronteira de valorização e acumulação de capital – o caso da Kroton Educacional.* Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

THEILER, Julio César. *Internationalization of Higher Education in Argentina*. *In*: WIT, Hans de; JARAMILLO, Isabel Christina; GACEL-ÁVILA, Jocelyne; KNIGHT (org.). Higher education in Latin America: the international dimension. Banco Mundial, 2005. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/fr/857841468091483395/pdf/343530PAPER0LA101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf Acesso em: 03 de março de 2025.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL (UNISC). Site da UNISC. *A Universidade*: apresentação. Disponível em: https://www.unisc.br/pt/home/a-universidade . Acesso em: 14 de julho de 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). Site da Unicamp. 2024. *Formas de ingresso*. Disponível em: https://www.comvest.unicamp.br/formas-de-ingresso/ . Acesso em: 14 de julho de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Resolução CONSUN/FURG nº 11, de 07 de outubro de 2022. Disponível em:

https://propesp.furg.br/images/IN_PROPESP_6_2022_ProAAf-PG.pdf Acesso em: 14 de julho de 2024.

URRUTIA, Veronica Gomes; URRIZOLA, Paulina Royo; FIGUEROA, Andrés Jimpenez; CUBILLOS, Miguel Ángel Cruz. Trabajo y familia: expectativas en jóvenes chilenos. *Sociologias*, v. 21, n. 52, p. 270–297, set. 2019.

VAN METER, Donald S.; VAN HORN, Carl E. *El processo de implementácion de las políticas.* Un marco conceptual. In: VAN METER, Donald S.; VAN HORN, Carl E; REIN, Martin; RABINOVITZ, Francine F.; ELMORE, Richard. (dirs.). La implementación de las políticas. Ciudad del México: Miguel Angel Porrua, 19

VIEIRA, André; HONORATO, Gabriela; BARBOSA, Maria Ligia; SANTOS, Clarissa Tagliari; ZUCARELLI, Carolina; RODRIGUES, Leonardo Augusto; BORGES, Eduardo Henrique Narciso. Relatório de Política Educacional. Brasília, dezembro de 2020. Disponível em; https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2020/12/REL4_D3E_financiamento-equidade_documento_dez2020_web.pdf

VOMMARO, Pablo Ariel. Territorios y resistencias: configuraciones generacionales y procesos de politización en Argentina. Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 82(38), 101-133, janeiro a junho de 2017. https://doi.org/gb44

WORLD BANK. *Higher education*: the lessons of experience. Washington, DC: The World Bank Group, 1994. (Series Development in Practice).