

UFRRJ

**INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

MONOGRAFIA

**A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS DA REDUCA NAS
REFORMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA**

LÍVIA VITÓRIA CAVADAS HERDADE

NOVA IGUAÇU

2020



**INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS DA REDUCA NAS
REFORMAS EDUCACIONAIS DA AMÉRICA LATINA**

LÍVIA VITÓRIA CAVADAS HERDADE

Sob a orientação do professor

Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa

Monografia submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pela
Universidade federal Rural do Rio de Janeiro.

NOVA IGUAÇU

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

H541i Herdade, Livia Vitória Cavadas , 1996-
A influência dos organismos da REDUCA nas reformas
educacionais da América Latina / Livia Vitória Cavadas
Herdade. - Nova Iguaçu, 2020.
58 f.

Orientador: Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa.
Monografia(Especialização). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, Departamento de Educação e
Sociedade - Pedagogia, 2020.

1. Reduca. 2. Reformas educacionais. 3. Educação na
América Latina. I. Lamosa, Rodrigo de Azevedo Cruz,
1981-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Departamento de Educação e Sociedade -
Pedagogia III. Título.

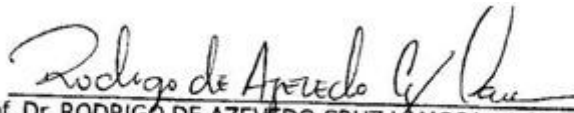
**INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

LÍVIA VITÓRIA CAVADAS HERDADE

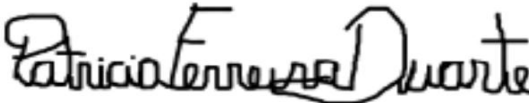
Monografia submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pela Universidade federal Rural do Rio de Janeiro.

Monografia aprovada em 03/12/2020

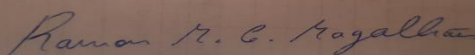
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA - UFRRJ - Orientador

Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa (Orientador)
UFRRJ



Prof^ª. Ms. Patricia Ferreira Duarte
Colégio de Aplicação UFJF



Prof. Ms. Ramon Mendes da Costa Magalhães
UEMG

NOVA IGUAÇU

2020

“[...] não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados”.

Florestan Fernandes

AGRADECIMENTOS

Durante toda a minha trajetória de vida, tive o apoio de inúmeras pessoas que me ajudaram a ser quem eu sou hoje e a chegar onde estou. Na sua maioria, grandes mulheres que se sacrificaram para que eu pudesse ir além. Agradecer é reconhecer que toda construção é sempre coletiva, por isso, sou grata aos que colaboraram para que este trabalho fosse possível.

À minha mãe Paula, pelo amor e apoio incondicionais, por ser o meu maior exemplo de perseverança e de coragem. Que mesmo desconhecendo o conteúdo desta pesquisa, sempre se interessa pelo que eu faço. Ao meu pai Cláudio, por me acolher como filha e pelo incentivo a ser melhor todos os dias.

À minha irmã Layla Gabriela, pelo companheirismo de toda a vida, pelas críticas construtivas, pelo exemplo de força e coragem, pela escuta acolhedora em todos os momentos. Pela amizade mais sincera.

A toda a minha família. Em especial à tia Maria, que investiu em toda a minha educação e nunca me desamparou. Aos meus avós que tornam a vida mais leve com tanto amor. Às minhas tias, Aline, Paulo e Ruth pelo incentivo e exemplo, pelo acolhimento e amparo. À toda minha família que é à base de tudo.

Aos meus amigos, que estiveram comigo ao longo de toda a graduação, pelo carinho, respeito, escuta, apoio, companheirismo.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que desde o ensino médio, no Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR), me permite vivenciar uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Ao meu orientador Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa, pela introdução ao mundo da pesquisa, pelo encorajamento, pelo estímulo à criticidade e à indignação com a indiferença. Um grande militante e defensor da educação pública.

Aos companheiros do Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação (LIEPE) por todo o aprendizado e debates que agregou demais a este trabalho.

Aos membros da banca examinadora Patrícia e Ramon, pelas contribuições ao longo da minha formação e pela disponibilidade em fazer parte da banca.

Ao CNPq que financiou o início desta pesquisa através da iniciação científica.

HERDADE, Livia Vitória Cavadas. **A influência dos organismos da REDUCA nas reformas educacionais da América Latina.** Nova Iguaçu (RJ): 2020. 58p. Trabalho de Conclusão de Curso [Licenciatura em Pedagogia] – Colegiado do Curso de Pedagogia, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

RESUMO

O neoliberalismo reconfigurou a educação para uma estrutura educacional global onde a sociedade civil e os governos se relacionam e, desde os anos 1990, os organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, vêm diligenciando-se para instituir a agenda neoliberal nas políticas educacionais dos países latino americanos. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral identificar a influência dos organismos que coordenam a Rede Latino Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (Reduca) nas reformas educacionais ocorridas na América Latina na última década. Os objetivos específicos são identificar os principais organismos internacionais que articulam as reformas educacionais na América Latina; destacar os reflexos das recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos nas políticas públicas de educação do Brasil, do Chile e do México; e apreender a direção ético-política da agenda dos organismos que coordenam a Reduca. Trata-se de uma pesquisa básica, que se caracteriza pelo uso de dados qualitativos, de caráter explicativo, do tipo documental. Exploramos fontes primárias e secundárias, com o levantamento bibliográfico em livros, páginas na internet, artigos em jornais, documentos produzidos pela Reduca e por sua rede de Aparelhos Privados de Hegemonia. Identificamos uma agenda em comum entre as organizações, que é corporificada através de documentos para influenciar a política educacional e, assim, promover as reformas educacionais na América Latina. Essa agenda acompanha as instruções de organismos internacionais para a incidência nas políticas educacionais desses países, como parte de um projeto para a difusão da hegemonia neoliberal e do imperialismo estadunidense.

Palavras-chave: Reduca; Reformas educacionais; Educação na América Latina.

HERDADE, Livia Vitória Cavadas. **The influence of REDUCA organisms on educational reforms in Latin America** Nova Iguaçu (RJ): 2020. 58p. Monograph [Degree in Pedagogy] – Collegiate of the Pedagogy Course, Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro. Nova Iguaçu (RJ), 2020.

ABSTRACT

Neoliberalism has reconfigured education into a global educational structure where civil society and governments relate to each other and, since the 1990s, international organizations such as the World Bank and the Inter-American Development Bank, have been working hard to establish the neoliberal agenda in the educational policies of Latin American countries. In this research, our general objective is to identify the influence of the organizations that coordinate the Latin American Network of Organizations Civil Society for Education (Reduca) in the educational reforms that took place in the Latin America in the last decade. The specific objectives are: identify the main international organizations that articulate educational reforms in Latin America; highlight the reflections of the recommendations of the World Conference on Education for All in the public education policies of Brazil, Chile and Mexico; and apprehend the ethical-political direction of the agenda of the bodies that coordinate Reduca. This is a basic research, which is characterized by the use of qualitative data, of a explanatory, survey type. We explore primary and secondary sources, with the bibliographic survey in books, internet pages, newspaper articles, documents produced by Reduca and its network of Private Hegemony. We have identified a common agenda between these organizations, which are embodied through documents to influence educational policy and thus promote educational reforms in Latin America. This agenda accompanies instructions from international organizations for impact on educational policies of these countries, as part of a project to spread neoliberal hegemony and the American imperialism.

Keywords: Reduca; Educational reforms; Latin America education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organizações que compõe a Reduca	39
---------------------------------------------------------	-----------

LISTA DE SIGLAS

APH	Aparelho Privado de hegemonia
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CCA	Consejo Ciudadano Autônomo por la Educación
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CPEIP	Centro de Melhoria, Experimentação e Pesquisa Pedagógica do Ministério da Educação
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LIEPE	Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OPNE	Observatório do Plano Nacional da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PAN	Partido de Ação Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMCTPE	Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRD	Partido da Revolução Democrática

PRI	Partido Revolucionário Institucional
RCC	Rede de la Redención de Cuantas
REDUCA	Rede Latino Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação
TPE	Todos Pela Educação
UNESCO	Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL E A RECOMPOSIÇÃO BURGUESA	16
1.1. CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL E RECOMPOSIÇÃO BURGUESA.....	16
1.2. COMPOSIÇÃO DO NOVO BLOCO HISTÓRICO: A HEGEMONIA NEOLIBERAL	20
1.3. A RECOMPOSIÇÃO BURGUESA NO BRASIL.....	23
CAPÍTULO 2 UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA	25
2.1. A REFORMA MUNDIAL DA EDUCAÇÃO	26
2.2. A AGENDA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA	31
CAPÍTULO 3 OS ORGANISMOS DA REDUCA COMO AGENTES PROTAGONISTAS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA.....	35
3.1. REDUCA	36
3.2. TODOS PELA EDUCAÇÃO.....	41
3.3. MEXICANOS PRIMERO	45
3.4. FUNDACIÓN EDUCACIÓN 2020	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

INTRODUÇÃO

Este trabalho se junta a uma série de pesquisas que fazem parte de uma linha de investigação que o grupo de pesquisa Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação (LIEPE), sediado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e coordenado pelo professor Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa vem desenvolvendo, nos últimos anos, para compreender as estratégias da classe dominante, em especial a sua organização e atuação no campo educacional. Os pesquisadores do LIEPE vêm identificando a existência de duas frentes de ação da classe dominante na educação brasileira: a frente social-liberal (LAMOSA, 2017) e a frente liberal ultraconservadora (COLOMBO, 2018).

Esta pesquisa é um desdobramento do projeto de iniciação científica ‘A Rede Latino Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação: Agentes e Agências’ iniciado em 2018, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e desenvolvido junto ao professor Rodrigo de Azevedo da Cruz Lamosa no âmbito do grupo de pesquisa Laboratório de Investigação Estado, Poder e Educação (LIEPE). O desenvolvimento desta monografia se iniciou na metade da minha graduação, com o interesse em investigar o modo de atuação da classe dominante e sua influência na educação pública.

A Conferência Mundial Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, foi um impulsionador da hegemonia neoliberal na América Latina, sobretudo na educação. Expressões como ‘educação para todos’ e ‘educação de qualidade’ passaram a ser difundidas na sociedade pela sociedade civil, escondendo seu verdadeiro interesse: privatização da educação pública, formação básica e mercadológica guiada por concepções empresariais, e a educação para o trabalho sustentado na pedagogia de mercado (SANTOS, 2012).

A recomposição burguesa em diversos países latino-americanos que se iniciou na última década do século XX, com a propagação do neoliberalismo e a reforma gerencial do Estado, alterou as relações sociais e produtivas, encontrando um terreno favorável para a implantação da agenda neoliberal para a educação da América Latina. Nesse contexto, nasce a Rede Latino Americana de Organizações da Sociedade Civil

para a Educação (Reduca) consagrando o fortalecimento dos investimentos dos organismos internacionais na educação latina americana. A rede tem o objetivo de reorientar a educação pública desses países e garantir a efetivação das reformas educacionais e reformulação da política pública discutidas desde os anos 1990 pelos grandes capitalistas.

A Reduca é uma rede da frente social-liberal que realiza a agenda neoliberal na educação brasileira. Formada por quinze organizações da sociedade civil, a rede se manifesta por meio desses organismos que se unem aos governos sob uma perspectiva de corresponsabilidade com a intenção de incidir nas políticas públicas, coordenando reformas educacionais de cunho mercadológico para reorientar a educação desses países. Assim sendo, apresentamos neste estudo os resultados da pesquisa acerca da influência dos organismos que coordenam a Reduca nas reformas educacionais da América Latina. Procuramos identificar as principais reformas educacionais que aconteceram na última década no Brasil, no Chile e no México e como os organismos Todos Pela Educação, Fundación Educación 2020 e Mexicanos Primero influenciaram nessas reformas.

A pesquisa se justifica pela ampliação do protagonismo empresarial e de sua influência no papel do Estado frente às demandas das convergências entre o público e o privado, sobretudo no campo educacional. A constatação por parte das organizações privadas da importância e da influência que a educação latina tem para propagação da ideologia dominante, resultou na Rede Latino Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação, a Reduca.

Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender a influência dos organismos que compõe a Reduca nas reformas educacionais de seus países de origem – Brasil, Chile e México – destacando as forças políticas e as agendas que engendram este movimento. Além desse objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos: 1) identificar os principais organismos internacionais que articulam, desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), as reformas educacionais na América Latina; 2) destacar os reflexos das recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) nas políticas públicas de educação do Brasil, do Chile e do México; 3) apreender a direção ético-política da agenda dos organismos que coordenam a Reduca.

Essa monografia se constitui enquanto uma pesquisa básica do tipo documental se caracteriza pelo uso de dados qualitativos, de caráter explicativo. A pesquisa teve como suporte teórico a perspectiva histórico-crítica, referenciado em Antônio Gramsci. Analisamos fontes primárias e secundárias através de um levantamento bibliográfico realizado nos sites de banco de teses da CAPES, no Scielo e no Google Scholar, nos sites e documentos produzidos pelos organismos internacionais e pelos organismos da Reduca, além de páginas na internet, artigos em jornais e revistas.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, debatemos acerca do da crise estrutural do capital, concentrando-nos sobre no bloco histórico fordista-keynesiano para compreender a totalidade histórica da crise orgânica do capital, em 1970, que daria início ao novo bloco hegemônico do neoliberalismo e consequentemente à recomposição burguesa. Debateremos, também, acerca da chegada tardia do neoliberalismo ao Brasil, a recomposição burguesa no país e sua agenda gerencialista.

O segundo capítulo trata da reforma mundial da educação, a partir da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos que ocorreu em Jomtien, no ano de 1990, organizada por organismos internacionais representantes da fração financeira da classe dominante. A partir de então, observamos a agenda dos organismos internacionais para a educação latina americana pelo Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe (PREAL), que deu o impulso para a organização em rede a fim de unificar os objetivos das organizações em torno da educação.

No terceiro capítulo analisamos a influência dos organismos que coordenam a Reduca – Educación 2020 (Chile), Mexicanos Primero (México) e Todos Pela Educação (Brasil) – nas reformas educacionais de seus países de atuação e observamos as similaridades entre essas reformas educacionais como uma agenda internacional para a educação latino americana.

CAPÍTULO 1

Crise orgânica do capital e a recomposição burguesa

O final do século XX foi um marco de transformações sociais, históricas e econômicas no mundo. As altas taxas que o capital acumulava em decorrência do fordismo e do período próspero de acumulação de capitais vivido nos anos 1950 e 1960, no período fordista-keynesiano, estavam ameaçados no final dos anos 1970 com a crise do sistema de produção e acumulação do sistema capitalista, que revelou ao mundo que não se tratava apenas de mais uma crise, mas da crise estrutural do capital.

[...] a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje numa escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não somente o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultura. (MÉSZÁROS, 2011, p.17).

Neste capítulo, buscamos compreender a totalidade histórica da crise orgânica do capital, a partir da crise do bloco hegemônico fordista-keynesiano à crise estrutural de 1970 de onde nasceu o novo bloco hegemônico, o neoliberalismo. Observamos também sua praticidade nos países de capitalismo avançado, a recomposição burguesa e a propagação da ideologia neoliberal aos países periféricos.

1.1. Crise orgânica do capital e recomposição burguesa

A primeira fase do capitalismo – livre concorrencial –, no século XVII, marcou a divisão entre os proprietários do meio de produção e a classe trabalhadora, onde os trabalhadores participavam de todas as etapas da produção, que era feita em um só local. O capitalismo monopolista, que consagra a segunda fase do capitalismo, moderniza os meios de produção, onde é investido além do capital industrial, para a acumulação de capital. Nesse contexto, as indústrias passaram a adotar um novo modelo de produção pautado no fordismo.

O modelo fordista desenvolvido por Henry Ford em 1914 foi uma forma de racionalização da produção capitalista, tendo em vista a produção e o consumo em massa. A produção em massa desenhada pelo fordismo introduziu a linha de montagem para a aceleração da produção e redução dos custos, que resultaria em um menor preço

no produto final, e se caracterizava pela dinamização do tempo de produção, da maior produção possível, da máxima extração da mão de obra dos trabalhadores, além da padronização da fabricação. Nesse modelo, reduzia-se o tempo da movimentação dos trabalhadores, através da linha de montagem, que exerciam uma única tarefa na linha de produção, levando à mecanização do trabalho. Isso gerou uma desqualificação dos trabalhadores e sua desvalorização no mercado de trabalho. O fordismo se espalhou pelo mundo após 1920, de forma desigual entre os países e se consolidou, de fato, após a segunda guerra mundial.

Nesse novo modelo de produção e nessa nova fase do capitalismo, o modelo liberal designa uma função ao Estado de criar as condições para que surja uma ordem social. Assim, a defesa e a segurança são tarefas essenciais do Estado, bem como proteger a propriedade privada e a livre iniciativa, e não desenvolver a criação de monopólios (SILVA, 2017). Assim sendo, o liberalismo pode ser delimitado como:

[...] uma teoria das práticas político-econômicas que afirma que o bem-estar humano pode ser promovido a partir das capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por direitos à propriedade privada, aos livres mercados e ao livre comércio (SILVA, 2017, p.40).

Sob essas premissas, a confiança no mercado autorregulador do capitalismo liberal começou a enfraquecer perante a recessão mundial e ao grande desemprego. Os limites do liberalismo começaram a ficar explícitos com a Grande Depressão, uma crise que assolaria a economia mundial capitalista, provocada pela superprodução industrial e agrícola e a especulação financeira, tendo seu auge com a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque que ocorreu no período entre-guerras. Esse período histórico, com diversas crises do capitalismo, ficou conhecido como ‘a era das catástrofes’:

um tipo de colapso verdadeiramente mundial, sentido pelo menos em todos os lugares em que homens e mulheres se envolviam ou faziam uso de transações impessoais de mercado. Na verdade, mesmo os orgulhosos EUA, longe de serem um porto seguro das convulsões de continentes menos afortunados, se tornaram o epicentro deste que foi o maior terremoto global medido na escala Richter dos historiadores econômicos — a Grande Depressão do entreguerras. Em suma: entre as guerras, a economia mundial capitalista pareceu desmoronar. Ninguém sabia exatamente como se poderia recuperá-la (HOBSBAWN, 1995, p.1752-1756).

A Grande Depressão compeliu os governos ocidentais a dar às considerações sociais prioridade sobre as econômicas em suas políticas de Estado (Hobsbawm, 1995). Essa foi uma crise estrutural, que afetou as dimensões fundamentais do sistema

capitalista e evidenciou-se “em quatro temas principais: a universalidade; seu alcance é realmente global; sua escala temporal é permanente e sua modalidade é gradual” (SILVA, 2017, p.34). Podemos entendê-la como uma crise orgânica do capital, pois além de sua duração, tem um “impacto no abalo das estruturas e superestruturas de um bloco histórico, abrindo-se a possibilidade do surgimento de novas formas de organização social” (CASTELO, 2011, p.106). Nesse período, o mercado se mostrou incapaz de se sustentar sozinho e as políticas intervencionistas keynesianas de pleno emprego passam a ser adotadas, contrariando as diretrizes do liberalismo clássico. O economista britânico John Maynard Keynes defendia que a crise vinha de uma depressão generalizada, em razão do avanço tecnológico e do aumento da produtividade sem que o crescimento da oferta fosse acompanhado pela demanda. As teorias keynesianas – de utilização do fundo público para desenvolvimento da economia e proteção social – tornam as políticas assistencialistas mais eminentes e o Estado passa a ser mais interventor, tendo mais responsabilidade na economia para conservação da ordem política e expansão do capitalismo, criando uma nova teoria econômica, o Welfare State ou Estado de bem-estar social, que teve implicações no âmbito político, econômico e social. Esse Estado buscou garantir a proteção social dos trabalhadores através do seguro desemprego, da previdência social, bem como fornecendo saúde e assistência social para a população.

Portanto, o Estado foi instrumento de diversas ações encadeadas: 1) assumiu as atividades que não interessavam ao setor privado, mas que eram globalmente importantes; 2) regulou, mediante mecanismo políticos, as relações econômicas entre o capital e o trabalho e compensou os efeitos distributivos do mercado; 3) desempenhou papel econômico, fornecendo serviços e insumos a baixo custo, financiando a atividade privada, realizando obras públicas e capacitando a mão-de-obra; 4) incorporou múltiplos programas sociais (assistência familiar, habitacional, auxílio financeiro, saúde) (PÁDROS, 2000, p.249-251).

O novo bloco histórico fordista-keyneisiano¹ se delimita nessa dialética e após a Segunda Guerra Mundial consagra os EUA como principal potência do sistema capitalista, propagando o americanismo – ideologia americana no mundo capitalista (LIGUORI; VOZA, 2017) – não só internamente, mas difundindo a ideologia econômica, política, social e cultural dos EUA por todo o mundo, inaugurando uma nova fase do imperialismo (CASTELO, 2011).

¹ Compreendemos o bloco histórico Fordista-keyneisiano enquanto uma relação entre o modelo de produção fordista e o estado de bem-estar social. Essa relação se estabelece a partir da dialética entre estrutura e superestrutura, formando o bloco histórico, o que nos permitiu analisar esse novo bloco enquanto um sistema hegemônico, com suas ideologias e sua organicidade (GRAMSCI, 2011).

O período de 1945 até o início dos anos 1970, com grande crescimento econômico e transformação social, se configurou como a “Era de Ouro” do capitalismo (HOBSBAWN, 1995). A Era de Ouro foi marcada por um capitalismo monopolista, cada vez mais internacionalizado. O desenvolvimento capitalista se expandiu com o Estado intervencionista nas atividades econômicas e a exportação do modelo Ford de produção, o grande avanço tecnológico e o investimento maciço em ciência para o combate ao comunismo durante a Guerra Fria contribuíram para a hegemonização do capital financeiro no modo de produção capitalista, bem como para a hegemonia do imperialismo americano.

É importante salientar que o desenvolvimento do capitalismo não se deu por igual nos países de capitalismo avançado e de capitalismo dependente, mas sim de forma desigual e combinada (LÖWY, 1995; TROTSKY, 2000; DEMIER, 2007). A lei do desenvolvimento desigual e combinado explica que pela desigualdade no desenvolvimento do capitalismo internacionalmente (*lei do desenvolvimento desigual*, de Lênin), os locais atrasados desenvolveriam uma historicidade própria acerca do desenvolvimento do capitalismo no seu interior e a dialética entre as inovações políticas, culturais e tecnológicas desenvolvidas nos países de capitalismo avançado e o atraso dos países periféricos, que ainda lidariam com questões agrárias e nacionais, constituiria essa “essência *combinada* do desenvolvimento capitalista realizado pelos países retardatários” (DEMIER, 2007, 2).

Esse desenvolvimento desigual e combinado se materializou amplamente nos países da América Latina. Países como Argentina, Brasil e México começaram a buscar políticas para substituir as importações e favorecer o seu próprio desenvolvimento industrial. Contudo, os imperialistas buscaram novas maneiras de exploração e dominação do mercado internacional. Com isso, a expansão de empresas multinacionais se deu por todo o mundo, consolidando essas potências, que chegavam a dominar, por vezes, até os capitais nacionais já desenvolvidos ali, impedindo que os países periféricos concorressem em pé de igualdade com os países de capitalismo avançado. Assim, os países imperialistas impuseram sua dominação sobre os mercados internacionais, reordenando a divisão internacional do trabalho segundo a sua lógica.

O fim da Era de Ouro tem início na década de 1970 e podemos dizer que “na prosperidade dos anos 60 já estavam os germes da crise dos anos 70” (BEAUD, 1987,

p.322). Assim, o fim da Era de Ouro se desencadeou por mais uma crise estrutural do capitalismo nos anos 1970, levando à formação do novo bloco histórico: o neoliberalismo.

1.2. Composição do novo bloco histórico: a hegemonia neoliberal

A teoria do neoliberalismo tem como grande influência o texto de Friedrich Hayek, em meados dos anos 1940, que denunciava a ameaça à liberdade, econômica e política da limitação dos organismos de mercado por parte do Estado. Após a segunda Guerra Mundial, Hayek reúne conspiradores da sua orientação ideológica e, juntos, fundam a Sociedade de Mont Pèlerin com o propósito de combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro (ANDERSON, 1995), mas o momento triunfante do capitalismo com modelo keynesiano desconsiderou as teorias neoliberais naquele momento.

A crise da década de 1970, com uma profunda recessão, altas taxas de inflação e baixo crescimento, leva as ideias neoliberais a serem ponderadas. Os membros da Sociedade de Mont Pèlerin se posicionaram veementemente contra as políticas do Estado intervencionista de bem-estar social, atestando que as raízes da crise

estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p.2).

Para os defensores do liberalismo clássico, a remediação para a crise seria a contenção dos gastos com bem-estar e a restauração das altas taxas de desemprego, a fim de propiciar uma “saudável” desigualdade que dinamizaria as economias avançadas (ANDERSON, 1995). A ideologia neoliberal começa a ser vista em prática no início dos anos 1980, na região de capitalismo avançado, com os governos Thatcher na Inglaterra, do Reagan nos Estados Unidos, e com Schmidt na Alemanha. As técnicas

gerenciais² foram empregadas com triunfo no aparelho do Estado. Na prática, os governos neoliberais fizeram o seguinte:

Contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma Medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (ANDERSON, 1995, p.3).

Assim, a hegemonia neoliberal foi se espelhando como ideologia, conquistando, inclusive, governos socialdemocratas e mesmo não tendo êxito em muitos países, o neoliberalismo conseguiu promover o capitalismo mundialmente e restaurar parcialmente as taxas de crescimento, deter a inflação, restabelecer o lucro empresarial, aumentar o desemprego e a desigualdade social.

No início de 1990 o capitalismo enfrentou uma profunda recessão, devido as grandes dívidas públicas assumidas para a propagação do capitalismo mundialmente, que apontou as limitações do neoliberalismo. Entretanto, com a queda da União Soviética e do comunismo em toda a Europa e com vários governos neoliberais, o liberalismo se fortalece na sua segunda grande cena (ANDERSON, 1995).

Tudo que podemos dizer é que este é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (ANDERSON, 1995, p.12).

Na América Latina, a consolidação da ideologia neoliberal foi sentida tardiamente, sendo a terceira grande cena de experimentações neoliberais (ANDERSON, 1995). O caso do Chile foi uma experiência para o neoliberalismo, no final dos anos 70, com um golpe militar e o estabelecimento do governo ditatorial de Pinochet que causou desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos (ANDERSON, 1995). As primeiras experiências de reforma do Estado neoliberais, na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Alemanha, no Chile e outros, até a sua crise entre os anos 1980 e

² O termo gerencialismo ou Nova Gestão Pública refere-se ao conjunto de reformas governamentais que ocorreram em diversos países que aderiram à ideologia neoliberal (SILVA, 2017).

1990 se põe como a primeira fase do movimento de recomposição burguesa. É importante reiterar que a consolidação dessa hegemonia utilizou de instrumentos estratégicos de coerção, como a ditadura estabelecida no Brasil a partir de 1964 e no Chile a partir de 1973, para assegurar a supremacia burguesa.

As contradições do neoliberalismo impediam o consenso entre seus apoiadores, que só foi estabelecido em 1989, no Consenso de Washington. A reunião buscava a ampliação do neoliberalismo na América Latina, condicionando possíveis empréstimos aos países periféricos a partir da adoção das propostas neoliberais e indicando para a reorganização da agenda neoliberal, estabelecendo como prioridades a “intensificação do processo de privatizações, abertura econômica, flexibilização dos direitos trabalhistas, redução do custo da força de trabalho, focalização das políticas sociais e maior presença da sociedade civil nas políticas públicas” (COLOMBO, 2018, p.42).

Quando os princípios neoliberais conflitam com a necessidade de restaurar ou sustentar o poder da elite, esses princípios são ou abandonados ou tão distorcidos que se tornam irreconhecíveis (HARVEY, 2008). Nesse contexto surgem alternativas aos governos neoliberais, com movimentos que foram chamados por diversos nomes: Terceira Via, Sociedade do Conhecimento, social-liberalismo, neoliberalismo de Terceira Via, neodesenvolvimentismo (VIEIRA, 2019). As teorias do social-liberalismo, propagadas principalmente por Tony Blair e Anthony Giddens, são difundidas pelo presidente dos Estados Unidos, Bill Clinton. Sua proposta é de redefinição e reforma do Estado no modelo gerencial, com a criação do setor público não-estatal, transferindo para o setor privado atividades que poderiam ser controladas pelo mercado e não envolvessem o exercício do poder estatal, como saúde, educação, cultura e pesquisa científica. Assim, a sociedade civil³ seria muito prestigiada na proposta do social-liberalismo, onde o Estado e sociedade civil deveriam agir em parceria, através de uma renovação comunitária:

[...] “fomentar a renovação social e material de bairros, pequenas cidades e áreas locais mais amplos”, continua o autor, [...] “onde o governo se abstém, seus recursos podem continuar sendo necessários para apoiar atividades que grupos locais desenvolvem, sobretudo, em áreas mais pobres” (GIDDENS, 1999 in SILVA, 2017, p.48).

³ Como sociedade civil entende-se a participação do empresariado nas políticas públicas através de parcerias público-privadas (COLOMBO, 2018, p.42).

A partir da compreensão desse novo bloco histórico, vejamos no próximo tópico como se deu a recomposição burguesa no Brasil, inserindo dentro do projeto histórico do capital para a dominação burguesa.

1.3 A Recomposição Burguesa no Brasil

Com a crise desencadeada com o esgotamento do modelo de desenvolvimento fordista-taylorista, no final da década de 1960, a ordem de produção e reprodução burguesa se aprofundou em uma complexa crise de acumulação, que evidenciou uma crise estrutural da sociabilidade no sistema do capital. Em decorrência desse processo, sucede-se um movimento de recomposição burguesa, se configurando pela reestruturação produtiva e, no plano superestrutural, mediante a reforma do estado.

O projeto neoliberal na América Latina se expandiu de acordo as especificidades históricas de cada país. A crise orgânica do capital iniciada em 1970 impactou no Bloco Histórico estabelecido no Brasil durante a ditadura militar, que não promoveu uma política proteção social, diferentemente dos países de capitalismo central. No âmbito estrutural, observamos a intensificação da “precariedade do trabalho, a flexibilização das relações de produção, desindustrialização, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e o desemprego estrutural em proporção mundial” (ANDRADE; SOUZA; 2017, p.3). Um dos meios para a conservação do regime de acumulação do capital foi o estabelecimento do regime de acumulação toyotista, que ampliou suas transformações a nível mundial. Esse modelo de mundialização do capital tanto o patamar financeiro, quanto na estruturação de novos mecanismos de gestão da produção e organização do trabalho (ALVES, 2011).

Com estratégias para a materialização do consentimento da classe trabalhadora, esse novo tipo de ofensiva do capital (ALVES, 2000) estende-se sobre a formação da classe trabalhadora. A hegemonia neoliberal, no âmbito da superestrutura, se efetiva na regulação social por meio do social-liberalismo, que influencia diretamente na redefinição do papel do Estado e nas relações com a sociedade civil.

No Brasil, a consolidação do discurso neoliberal ocorre de maneira tardia, quando comparado aos países de capitalismo central. A política neoliberal começa a

fincar raízes no período de transição do regime ditatorial civil-militar ao governo Collor, nos anos 1990, que decorre na crise de hegemonia burguesa. O governo Collor prometia ‘modernizar’ as instituições do país com um plano de privatizações e abertura substancial da economia e avanço da contrarreforma, mas após a privatização de várias estatais o obtido foi o aumento da dívida externa e da pobreza no país.

A partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2020), é aprofundado o receituário neoliberal e a recomposição burguesa atinge seu maior desenvolvimento, sendo um momento crucial para a difusão das medidas neoliberais. Atendendo às demandas no novo Bloco Histórico, o Estado passa a se basear nas teses do Estado-mínimo e do Estado empreendedor, ao mesmo tempo em que essa reconfiguração do papel do Estado se limita à implementação de decisões políticas e mediação dos conflitos de classe (ANDRADE; SOUZA, 2017).

Nesse contexto, a reforma gerencial do Estado começou a ser empregada no Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE), presidido por Luiz Carlos Bresser Pereira. No processo de recomposição burguesa, a reestruturação do Estado é vista como necessária com a justificativa de rigidez e ineficiência e os sistemas de administração pública sofrem profundas transformações, sobretudo no campo educacional. Na sociedade política, este processo implicou na introdução do modelo gerencial de gestão na administração pública, inserindo metas, avaliações externas e bonificações que alteram o padrão de regulação do trabalho no serviço público (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Dentro do contexto de reforma gerencial do Estado, o Brasil se aproxima das reformas neoliberais que já vinham ocorrendo nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A globalização do capital, por meio da hegemonia neoliberal, revela que as reformas estão a nível estrutural e superestrutural, reorganizando as forças produtivas e formas políticas. Assim, o Estado de bem-estar social perdeu espaço para o Estado neoliberal, que invés de sujeito de direito e produtor de bens e serviços passou a coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil.

Capítulo 2

Um projeto de educação para a América Latina

O capital utiliza muitos meios para a propagação da sua hegemonia e os aparelhos privados de hegemonia (APHs) são um dos principais meios na produção do consenso, organizando sujeitos para a difusão da ideologia. As classes sociais produzem o que Gramsci chama de intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1982), que são fundamentais na produção e reprodução da hegemonia. Os intelectuais são aqueles que, nas relações sociais, são encarregados de legitimar e reproduzir a formação social vigente, organizar e difundir seus valores, objetivando um consenso em torno do seu projeto político (SANTOS, 2012).

São os intelectuais orgânicos que fazem a manutenção dos blocos históricos e tem a função principal de “criar uma consciência comum à classe social a qual se encontra relacionado, dando-lhe uma homogeneidade ideológica, uma concepção do mundo adequada aos seus interesses” (CASTELO, 2011, p.82). Os intelectuais orgânicos fazem um trabalho coletivo, organizando e promovendo a hegemonia de um grupo.

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é "mediatizada", em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os "funcionários" (GRAMSCI, 1982, p.10).

Com as revoluções burguesas e a instituição do neoliberalismo, a função social dos intelectuais orgânicos muda no sentido de uma nova ideologia para reprodução do capital, passando a assumir “papéis concretos na organização da sociedade, tanto no plano da estrutura quanto da superestrutura” (CASTELO, 2011, p.84). Esses intelectuais são os responsáveis por difundir a agenda neoliberal, conforme orientação e financiamento dos organismos internacionais. Na América Latina, o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são os principais APHs responsáveis pela junção desses intelectuais e pela expansão e consolidação dessa agenda.

A atuação dos aparelhos privados de hegemonia destaca-se como uma forma de dominação imperialista, visto que para garantir a dominação econômica é necessário garantir o domínio cultural e ideológico, razão pela qual o imperialismo atua no âmbito

da educação. Pois, assim, o controle do direcionamento da política educacional permite a contensão de processos revolucionários e garante a exploração da mais valia, que para o capital se denomina lucro e a formação da mão de obra desejada.

Esses organismos tem uma visão particular de desenvolvimento para a América Latina e criaram um consenso em torno de novos modos de regulação social, que possibilitou difundir uma ideia hegemônica entre Estado, sociedade e mercado. Para isso, é necessário que o setor privado e os organismos internacionais estejam inseridos no que foi ampliado com a conferência de Jomtien, que tornou favorável a difusão dos slogans de que ‘educação para todos’ e ‘educação de qualidade’ (SANTOS; SHIROMA, 2014) só poderia ser efetiva com a participação desses indivíduos e das organizações, justificando a inserção do setor privado no setor público educacional. Assim, um dos objetivos para a consolidação da hegemonia neoliberal é difundir uma nova pedagogia da hegemonia (MARTINS; NEVES, 2015) e incorporar à educação pública uma lógica empresarial, produtivista e de controle da pedagogia de mercado (SANTOS, 2012).

2.1. A reforma mundial da educação

Nas últimas décadas do século XX, o neoliberalismo portou toda uma reconfiguração de relações sociais que demarcou uma nova fase de mundialização do capital. A pressão da classe empresarial para o aumento das taxas de lucros para como eram na era de ouro do capitalismo pressupôs que era necessário “a profunda desregulamentação dos direitos sociais (trabalhistas, previdenciários, educacionais e de saúde)” (MARTINS; NEVES, 2015, p.33), desvinculando-se do Estado intervencionista de bem-estar social. Nesse sentido, a reconfiguração da estrutura do Bloco Histórico desenvolveu mecanismos de reestruturação produtiva e na superestrutura se empenhou na difusão do consenso da ideologia neoliberal (TUÃO, 2018).

A partir dos anos 1980, com o endividamento dos países periféricos, o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento passam a ser os principais agentes no gerenciamento das relações de crédito internacional e de programas de ajuste estrutural para definição de políticas de reestruturação econômica, abrindo margem para a influencia destes organismos nas

formulações de suas políticas internas e, até, na própria legislação (CARMO, 2015). Assim, as declarações e os documentos produzidos pelos organismos internacionais tinham a intenção de evidenciar a sua articulação com estratégias de construção da agenda globalmente elaborada para a educação na década de 1990.

No campo da educação, o Banco Mundial vem propondo como políticas educacionais reformas na administração e no financiamento, redefinindo as funções do Estado e incentivando a articulação com o setor privado como forma de responsabilizar a educação pelo “crescimento econômico e na formação de trabalhadores adaptáveis, flexíveis, que saibam aprender sem dificuldades” (SHIROMA, 2011 apud DAMBROS; MUSSIOS, 2014, p.9). Essas reformas, com foco na gestão, passam a ser ornamentadas por discursos com slogans, com a justificativa da melhoria da qualidade da educação:

[...] o foco da gestão se voltou às escolas, aos seus sujeitos e práticas. Com base na justificativa inapelável da melhoria da qualidade da educação, professores, equipes pedagógicas e comunidade escolar foram envolvidos pela cantilena da inclusão, justiça social, respeito à diversidade, sociedade do conhecimento e outros slogans que ornamentam os discursos e práticas educacionais no novo milênio (SANTOS; SHIROMA, 2014, p.22).

Nesse sentido, a educação básica tem um papel crucial para a promoção dos valores fundamentais da dignidade humana, contribuindo para o desenvolvimento dos indivíduos, bem como para o avanço social, cultural e econômico dos países (UNESCO, 1990). Afinal, era necessário ajustar os sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e “formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista” (NEVES, 1999, p.134). Assim, a agenda neoliberal

se destina a redefinir os fundamentos da política de formação para o trabalho simples por meio de um amplo e complexo processo de ajustes nas funções do Estado na Educação e de envolvimento de setores da sociedade civil, tendo em vista a considerada urgente necessidade de assegurar o desenvolvimento de capacidades técnicas e de uma nova sociabilidade (MARTINS; NEVES, 2015, p. 32).

No mesmo período, há a transposição do conceito de qualidade do mercado para o campo educacional, a Qualidade Total. Esse conceito passa a ser empregado na área da educação para “convencer” a sociedade de ser o único caminho a seguir, fazendo parte do discurso da teoria neoliberal (SAVIANI, 2008).

As orientações a serem seguidas foram formuladas na Conferência Mundial Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Organizada pelo Banco Mundial, com apoio das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a reunião discutiu a necessidade de se assegurar a educação básica de qualidade para todos e o rumo que deveria tomar a educação nos países emergentes onde as taxas de analfabetismo eram mais altas, o que deflagrou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos com o estabelecimento de metas decenais para nove países⁴, incluindo o Brasil, sendo um impulsionador das reformas educacionais nos países periféricos e influenciando os paradigmas de gestão escolar nesses países. Alguns autores apontam a conferência como “o grande marco do desdobramento da recomposição burguesa na educação mundial” (COLOMBO, 2018, p.44).

[A conferência] consagra no campo educacional o que o Consenso de Washington consagra no plano econômico-político para o delineamento deste modelo. Tanto um quanto outro são elementos-síntese de um processo histórico multideterminado e, em última instância, traçam as diretrizes para a “era do mercado” (SANTOS, 2012, p.94).

A conferência reuniu representantes de 155 países, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento e organizações não governamentais (UNESCO, 1990) que assinaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos para satisfação das chamadas NEBAS (Necessidades Básicas de Aprendizagem). A declaração deveria ser uma referência e um guia para governos e todos aqueles comprometidos com a meta de educação para todos (UNESCO, 1990). O “direito à educação” e “educação para todos” passam a ser defendido através da efetividade das NEBAS, e serão reforçados no relatório Delors, com o intento de promover o desenvolvimento econômico. A noção das NEBAS e o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” se tornam referências centrais para o projeto de educação neoliberal do social-liberalismo. Ao final da conferência, foram estabelecidas seis metas⁵ para nortear o cenário educacional, que seriam renovados a cada dez anos.

⁴ Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

⁵ “[1] expansão dos cuidados e atividades, visando ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar; [2] acesso universal ao ensino fundamental (ou ao nível considerado básico), que deveria ser completado com êxito por todos; [3] a melhoria da aprendizagem, tal que uma determinada porcentagem de um grupo de faixa etária “x” atingisse ou ultrapassasse o nível de aprendizagem desejado; [4] redução do analfabetismo adulto à metade do nível de 1990, diminuindo a disparidade entre as taxas de analfabetismo de homens e mulheres; [5] expansão de oportunidades de aprendizagem para adultos e jovens, com

Por um lado, as estratégias sinalizavam o horizonte ideológico e político no qual o consenso deveria ser operacionalizado. Por outro, as metas arquitetadas definiam o intento desse mesmo consenso, já delineado entre as instâncias que organizaram o encontro. Desse modo, a Conferência de Jomtien deveria funcionar, ela mesma, como momento da difusão e expansão do projeto educacional internacional (SHIROMA, 2007, p.50).

A declaração representou um marco muito importante a partir do qual foram implantadas diversas políticas de alteração do quadro mundial, sob o argumento de que um grande número da população era analfabeta e vivia na extrema pobreza. Inclusive, a definição de uma nova agenda para a educação básica, instituindo uma relação entre educação do combate à pobreza, considerando esta uma ameaça ao crescimento econômico.

A educação, especialmente a primária e a secundária do primeiro ciclo (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, e favorece a população de atitudes que necessita para participar plenamente na economia e na sociedade (BANCO MUNDIAL, 1995, p.15).

Assim, a conferência abrangeu toda a educação básica, desde a idade pré-escolar aos jovens e adultos, mas limitava a educação de qualidade para todos à satisfação das NEBAS. Alude, ainda, a educação como um bem público, mas que o financiamento não deveria suceder apenas de recursos estatais, mas demanda o envolvimento e colaboração de outros setores sociais, incitando a participação do setor privado e da sociedade civil e ampliando a responsabilidade.

Em 1993, a UNESCO convocou especialistas de todo o mundo para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que foi coordenada por Jacques Delors. Como consequência, em 1996 foi elaborado o relatório ‘Educação, um tesouro a descobrir’, ou relatório Delors, que estabeleceu quatro pilares para nortear a educação: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 2003). Para a sociedade que vive sob a égide do capital os quatro pilares da educação expõem uma verdadeira proposta de controle da classe trabalhadora (CARMO, 2015).

O Relatório Delors faz um diagnóstico conjuntural da educação mundial, reconhecendo que a globalização favoreceu países ricos em detrimento dos países mais

impacto na saúde, no emprego e na produtividade; [6] construção, por indivíduos e famílias, de conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável” (CARMO, 2015, p.90).

pobres e frisando as mudanças no cenário econômico e a necessidade de reorganizar a educação. O relatório coloca o professor como um dos principais responsáveis pelas mudanças que devem acontecer na sociedade do século XXI, dirigindo sua atuação para a formação dos estudantes para o mundo moderno, através de uma educação voltada para a tolerância, o pluralismo, a democracia e para a inclusão de alunos na sociedade da informação, esse profissional passa a ser bonificado na obtenção dos melhores resultados (SHIROMA, 2011).

Em 2000, a Cúpula Mundial de Educação se reuniu em Dakar, Senegal, para reiterar os pressupostos de “Educação para Todos” da conferência de Jomtien. Da reunião, sucedeu-se a Declaração de Dakar que ratificou a necessidade de maior apoio financeiro do BM, dos bancos regionais de desenvolvimento, da sociedade civil e das fundações, e declarou que:

Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais (UNESCO, 2000).

Os organismos internacionais seguiram produzindo documentos para referenciar as reformas e políticas públicas de educação básica em todos os países da América Latina e Caribe. Em síntese, esses documentos exprimiam:

1) associação da educação ao mercado de trabalho para o alívio da pobreza; 2) reorientação do financiamento em favor da educação básica; 3) cobrança de taxas para custos com o ensino superior público; 4) criação de um mercado de empréstimos para a educação e sistema de bolsas; 5) fomento do aumento de escolas de cunho privado; 6) ataque ao uso ineficiente dos insumos; 7) promoção de formas de financiamento baseadas na demanda; 8) descentralização da administração da educação pública; 9) formação de sistemas de informação e avaliação; 10) estímulo à formação em serviço dos docentes; 11) expansão de políticas focalizadas para a “equidade” (VIOR; CERRUTI, 2014 apud TUÃO, 2018, p.100).

Isto é, as reuniões e os estudos produzidos pelos organismos internacionais nessas conferências se tornam referência para orientar a política educacional em todos os países da América Latina e no Caribe e garantir que os Estados desses países se modifiquem para “apoiar e legitimar as reformas que seriam necessárias para a sobrevivência do próprio capitalismo” (NEVES, 2005, p.74). O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento se tornam os maiores financiadores internacionais da reestruturação da educação básica nesses países e, por isso, requisitam um novo papel do Estado e da sociedade civil.

2.2. A agenda dos organismos internacionais para a educação da América Latina

Desde os anos 1990, esses organismos têm influenciado reformas educacionais na América Latina para adequação das políticas educacionais e da escola ao processo de reestruturação produtiva. Em 1992, a Organização das Nações Unidas (ONU), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC) definiram estratégias para os países da América Latina e Caribe alcançarem o crescimento econômico com equidade, vinculando educação e conhecimento com critérios de equidade e eficiência para articulação da cidadania e competitividade⁶. Dessa maneira, eram indispensáveis reformas educacionais que adaptassem a formação escolar às demandas do setor produtivo (ABREU; SILVA, 2008, p.526).

Outro marco difusor do projeto político e ideológico dos organismos internacionais foi o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe (PREAL). O programa foi criado em 1996 a partir do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), coordenado pela OERLAC. Ambos os programas foram articulados às Conferências de Educação para Todos, realizadas em Jontiem (1990) e em Dakar (2000).

Compreendemos o PREAL como um intelectual orgânico do capital⁷ (SANTOS, 2003), que age como um mediador de classe e impulsionador da agenda neoliberal para a educação. O PREAL tem a missão de contribuir para a melhoria da qualidade e equidade da educação; promover debates informados sobre questões de política educacional e reforma educacional; identificar e divulgar boas práticas; e monitorar o progresso educacional nos países da região (UCZAK, 2014). O programa é dirigido pela USAID, pelo Diálogo Americano e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e tornou-se “a principal voz não governamental para a educação na América Latina e uma

⁶ Transformação Produtiva com Equidade – A Tarefa Prioritária do Desenvolvimento da América Latina e Caribe nos anos 1990 (CEPAL, 1990).

⁷ “A despeito de haver, em todos os documentos produzidos pelo PREAL, a declaração de que o órgão caracteriza-se pela pluralidade e que as idéias contidas nos textos são de inteira responsabilidade de seus autores, é indisfarçável sua condição de intelectual orgânico do capital, dada a iniciativa empresarial na fundação, os consórcios, as origens do financiamento, as parcerias e, fundamentalmente, os aspectos ideológicos recorrentes nos textos, que não deixam dúvidas quanto à identidade política da organização.

forte defensora do envolvimento de líderes da sociedade civil na reforma educacional” (PREAL, 2006, p.50 apud in UCZAK, 2014, p.109).

Desde a sua criação, o PREAL produz uma série de documento cuja maioria é encomendada pelo Banco Mundial em parceria com a UNESCO. Esses documentos são utilizados como uma ferramenta de diagnóstico e de recomendações para a educação latina americana, para avaliar o desempenho escolar com base na análise de indicadores e avaliações internacionais, justificando que a economia globalizada requer um profissional com boa qualificação e que os empresários, que empregam esses profissionais, seriam os indicados para auxiliarem no direcionamento da sua formação.

Quando o programa foi criado, os países da América Latina ainda não haviam estabelecido padrões de aprendizagem e o PREAL trabalhou desde o início para o convencimento de que os padrões são cruciais para a qualidade da educação e demonstrou, ainda, como estabelecer e utilizá-los para que se tornassem peça central nas reformas educacionais (UCZAK, 2014). Para monitorar a educação latina americana, o programa incentiva também o uso de avaliações nacionais e internacionais, onde são comparados os resultados de diversos países e, assim, o PREAL pode conduzir suas recomendações à melhor satisfação do mercado (WERLANG; VIRIATO, 2012).

Dois anos após a criação do programa, em 1998, o PREAL participou da elaboração do documento ‘El futuro está en juego’ que indicou uma crise e atraso na educação da região da América Latina e destacou a importância de uma educação de qualidade para o desenvolvimento econômico, para o fortalecimento da democracia e para a equidade social. Os membros da comissão responsável pela elaboração do documento buscaram estabelecer um plano de trabalho para ampliação do consenso e para a concretização de uma reforma institucional educacional que seria fundamental (PREAL, 1998) e apresentaram conclusões e recomendações para as políticas educacionais. A comissão, que afirmava existir uma crise na educação da América Latina, faz quatro apontamentos que seriam fundamentais para a saída da crise: estabelecer padrões para o sistema educacional e mensurar o progresso dos alunos; maior responsabilização local pelas escolas; responsabilizar e preparar melhor os docentes; e aumentar o investimento nos alunos da educação básica (PREAL, 1998, p.5). Dentre os objetivos do documento, destaca-se:

promover o consenso entre os vários setores da sociedade quanto à necessidade de uma reforma educacional fundamental e criar novas alianças em apoio a essa reforma; ampliação da base de apoio à reforma, envolvendo lideranças externas ao setor educacional; identificar abordagens novas e modernas para políticas educacionais emergentes na região e em outras partes do mundo; e monitorar o progresso na melhoria das políticas educacionais (PREAL, 1998, p.2).

Outro documento em parceria com o PREAL sucedeu do encontro “Cumbre sobre la Educación Básica em América Latina”, realizado em 2001, que reuniu líderes empresarial e da educação, culminou na “Declaração de Ação”. A declaração estabeleceu um plano de ação que os empresários deveriam seguir, com diretrizes para uma ação unificada e coesa no campo educacional, a fim de consagrá-los como protagonista da definição da política educacional. O discurso presente no documento qualifica e responsabiliza os empresários pela universalização da educação básica, que seriam os maiores interessados na formação da força de trabalho que seriam empregados por eles. Assim, as diretrizes do documento esclarecem os seus objetivos:

(...) estabelecer padrões educacionais que definam claramente o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer em cada grau ou nível e área de estudos, a serem introduzidos de forma sequencial, com período de transição apropriado; implementar sistemas de avaliação “independentes” associados a estes padrões e metas; possibilitar o acesso dos professores a sistemas de aperfeiçoamento e mecanismos de desenvolvimento profissional; medir o progresso dos estudantes com o objetivo de que cumpram os padrões; dar maior “autoridade” e “responsabilidade” aos diretores de escolas; exigir prestação de contas sobre a utilização de recursos; utilizar todas as oportunidades para outorgar decidido apoio público a quem promova reformas baseadas nestes princípios; difundir as melhores práticas e a utilização de tecnologias associadas à Internet em relação ao aperfeiçoamento dos professores; convocar líderes de outros setores, incluindo os meios de comunicação, para promover estes objetivos; estimular a criação de consórcios empresariais nos diversos países com o fim de apoiar a inovação, pesquisa e desenvolvimento na reforma educacional; reconhecer e premiar a excelência na promoção das reformas delineadas nesta agenda; avaliar anualmente o progresso alcançado na região (PREAL, 2011).

Os textos elaborados pelo PREAL são uma frente de ação ideológica que instrumentalizam os interessados na consolidação do projeto de educação pautado na agenda neoliberal. Os documentos invertem os sentidos do público e privado, tencionam a descentralização do aparelho estatal, apelando para um consenso em torno das reformas propostas, para assim afirmar a hegemonia como capacidade de direção política (SANTOS, 2012). A intencionalidade, que fica clara em seus textos, era criar uma agência para fortalecer a relação entre o público e o privado levando a uma privatização futura.

Ademais, esses documentos pretendiam formular um consenso sobre a necessidade de reformas educacionais na América Latina e sensibilizar os formuladores das políticas educacionais para a necessidade de uma corresponsabilidade entre os setores público e privado para efetivação dessas reformas. Para os autores dos documentos, era necessárias escolas de qualidade para impulsionar o desenvolvimento econômico do país. A escola ganha destaque ao ser vista como fundamental para a formação um novo tipo de trabalhador produtivo e competitivo, preparado para as novas demandas do mercado. As reformas requeridas eram as consideradas ‘reformas de qualidade, as reformas do mercado, norteadas pela “eficiência” e competitividade econômica, em contraste com as reformas de acesso, preocupadas com a universalização da educação, que [...] são as defendidas por grupos particulares e corporativistas’ (SANTOS, 2012, p.75), que implementassem na educação latina americana as teorias do Capital Humano e do Capital Intelectual. As diretrizes para essas reformas

[...] foram fortemente marcadas pelo tecnicismo educacional e pela teoria do capital humano, evidenciado no discurso da educação como via de acesso ao desenvolvimento econômico. As políticas econômicas desse período buscaram ajustar os países ao desenvolvimento do capitalismo internacional e as reformas educacionais, por sua vez, promoveram a formação de mão de obra para as grandes empresas transnacionais e, ao mesmo tempo, a formação de sujeitos adaptados e defensores da lógica do capital (UCZAK, 2014, p.103).

Seguindo as recomendações dos organismos internacionais, em especial dos organismos vinculados ao Banco Mundial, para destacar as relações estabelecidas entre o PREAL e outros sujeitos coletivos e individuais, é iniciado um processo de mapeamento em rede como forma de organização em prol de um objetivo em comum. O PREAL se consolida como um intelectual orgânico que se utiliza de diversos meios para difundir seus documentos, seja através de encontros direcionados a grupos específicos ou utilizando da tecnologia para divulgar seus estudos e os resultados desses encontros.

CAPÍTULO 3

OS ORGANISMOS DA REDUCA COMO AGENTES PROTAGONISTAS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

O neoliberalismo reconfigurou a educação para uma estrutura educacional global, onde os papéis cada vez maiores das empresas, dos empreendimentos sociais e da filantropia na prestação de serviços de educação e de políticas educacionais, propiciam, concomitantemente, o surgimento de novas formas de governança em ‘rede’ (BALL, 2014). As redes de política podem ser identificadas como um conjunto de relações relativamente estáveis e continuadas, que mobilizam e agrupam recursos dispersos, de modo que a ação coletiva possa se organizar na direção da solução de uma política comum (KENIS e SCHNEIDER, 1991, in BÖRZEL, 1998, p.13) e são caracterizadas por interações fundamentalmente entre atores públicos e privados com interesses distintos, mas interdependentes, que buscam resolver os problemas da ação coletiva em um nível central não hierárquico (BÖRZEL, 1998). Nesse sentido, as redes têm sido úteis para propagar as diretrizes, orientações, normatizações, ideologia e valores, seguindo recomendações de organismos internacionais, tendo a intenção de vincular-se a gestores públicos, empresários e setores da mídia, tendo um papel fundamental na disseminação de informações. Dentro dessa nova configuração,

soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais e de desenvolvimento ‘baseadas no mercado’ estão sendo privilegiadas e fortalecidas através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e ‘novos’ filantropos (BALL, OLMEDO, 2013 p. 33).

As redes políticas são locais que prevalecem à lógica neoliberal e que produzem novos tipos de objetos e ideias políticas que serão propagadas em outras redes políticas pelos organismos que as compõe. Trata-se de uma gestão compatível com as concepções neoliberais de redução do Estado, gastos sociais e integração da sociedade civil.

Em toda a América Latina, organizações de grandes empresários promovem uma ação direta na educação desses países, garantindo a implementação da agenda neoliberal para a educação mundial discutida desde a Declaração de Jomtien, nos anos 90. Como forma de reunir as influências desses organismos e organizar as atividades, nasce a Rede Latino Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação como agente

protagonista das reformas educacionais na América Latina, “constitui-se como um ator único e, ao mesmo tempo, uma rede integrada por 15 outras redes que compartilham objetivos em comum” (MARTINS, 2019, p.45). Entendemos, assim, que a Reduca se trata de uma rede política que organiza outras redes, a ‘rede das redes’ (MARTINS, 2019).

Neste capítulo, com apoio em Martins (2013; 2019), Brandão (2014) e Navarro (2013) e nos documentos produzidos pela coordenação da Reduca, procuramos contextualizar a criação da Reduca com a necessidade da continuação da propagação do projeto de educação mercadológica proposta – e imposta – aos países de capitalismo dependente. Além disso, buscamos reconhecer a influência dos organismos que coordenam a rede nas reformas educacionais dos seus países de origem – Brasil (Todos Pela Educação), Chile (Educación 2020) e México (Mexincamos Primero) – e sua relação com a agenda neoliberal para a educação.

3.1. REDUCA

As reformas educacionais da década de 1990 ocorreram concomitantemente às mudanças no âmbito econômico e político. As imposições de reformulações do papel do Estado o restringiram a coordenador e regulamentador, substituindo seu controle centralizado pela incorporação do setor privado na gestão pública. Nesse contexto, as redes políticas (BALL; OLMEDO, 2013) são um mecanismo de direcionamento e organização das ações para a reformulação das políticas educacionais nos países latino americanos.

No final do século XX, quase todos os países da América Latina e do Caribe iniciaram reformas educacionais resultantes em grande medida de um processo de indução externa liderado pelos organismos internacionais – principalmente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – que condicionavam a concessão de empréstimos à implantação dessas reformas (KRAWCYK; VIEIRA, 2010). As recomendações internacionais cobijavam converter a política educacional à conciliação com as medidas de minimização das responsabilidades do Estado e dos recursos públicos aplicados nas áreas sociais. Assim,

a reforma do Estado – vetor das transformações educacionais – foi apresentada à sociedade como uma estratégia necessária para racionalizar os investimentos e a gestão pública e não como a finalidade última do projeto de desenvolvimento neoliberal (KRAWCYK; VIEIRA, 2010, p. 10).

Em um dos documentos produzidos pelo BID em 2011, o organismo afirma que mesmo estando ausente do setor educacional na última década, seu principal objetivo seria de reposicionar-se como parceiro valioso do setor e se propôs a trabalhar na melhoria da qualidade da educação básica e no desenvolvimento de habilidades profissionais dos jovens, para alinhar os desafios de desenvolvimento do setor. (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2015). A retomada dos empréstimos para a educação pelo organismo resultou em “18 projetos aprovados entre 2011 e 2016, dos quais 11 são classificados como de cooperação técnica e sete como operações de empréstimo” (MELGAREJO, 2017, p.117), entre eles o financiamento das atividades da Rede Latino Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação.

A Reduca é criada em 2011, no “Encontro Latino Americano de Organizações da Sociedade Civil pela Educação”, que aconteceu durante Congresso Internacional ‘Educação: Uma Agenda Urgente’. Organizado pelo organismo Todos Pela Educação (TPE), o congresso teve participação da sociedade civil, de órgãos públicos e do então ministro da educação brasileira Fernando Haddad, que afirmou que “a união das experiências desses países tirá-los-ia da inércia que educação latina americana se encontrava⁸”. O evento foi idealizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento que é o principal financiador da rede e entra como um facilitador da iniciativa, com o propósito de melhorar a inclusão e a qualidade da educação e promover a participação da sociedade civil nos países latino-americanos⁹.

A organização consiste em uma rede burguesa, da qual participam a alta burocracia de governos de turno, organismos internacionais, empresários, suas frações e suas organizações (MARTINS, 2019). A Reduca é uma rede das redes. Ou seja, a Rede Latino Americana se manifesta como uma grande rede política que agrega outras redes políticas que atuam cada uma em seus países de origem, que por sua vez são formadas por grandes empresários da burguesia. Assim, a Reduca é um grande organizador das

⁸ Entrevista dada ao Ministério da Educação na abertura do Encontro Latino-Americano de Organizações da Sociedade Civil pela Educação, em 2016.

⁹ “Hemos contado con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, como facilitador y propiciador de esta iniciativa. A través de ella, el BID contribuye al doble propósito de mejorar la inclusión y la calidad de la educación y promover la capacitación y la participación de La sociedad civil de la región.” (Declaração de Brasília, 2011)

estratégias burguesas para a educação em torno de uma agenda com propostas específicas para a educação na América Latina que são pensadas pelos organismos internacionais a fim da propagação da agenda neoliberal e da mundialização da educação.

A Reduca concentra seu trabalho na educação primária, nos professores e gestores e na inclusão educacional para a melhoria das políticas públicas de educação (REDUCA, 2016). Para tal, a rede exerce seu poder de influência com apoio dos seus membros, através de fóruns regionais e internacionais e conta com financiamento da União Europeia e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (MARTINS, 2019). A Reduca se define como:

[um] canal para a difusão de experiências de sucesso na região e um motor para a mudança através de sua influência sobre as políticas públicas. Com suas atividades, a rede qualifica e enriquece o debate a partir da sociedade civil nos espaços de decisão e luta para que as boas políticas educacionais sejam políticas de Estado, e não projetos de governo (REDUCA, 2011, p. 4).

Os líderes das organizações se apresentam como fundamentais para o sucesso da reorganização da educação pública latina americana. Para isso, tem o objetivo de direcionar a política educacional para definir as agendas educacionais, incentivando a passagem dessa política para o setor privado. Essas organizações representam o capital na propagação da ideologia neoliberal e buscam

Reorientar a educação pública, seja através do fomento ao debate público em torno do tema, seja através da produção técnica de documentos, ou, ainda, através de pressões aos governos e de propostas para intervenção nas políticas públicas para educação. Para tanto, tais organizações valem-se de sua experiência empresarial para oferecer ideias, conhecimento e experiências vindas de outros contextos, mas que podem ser aplicadas na educação básica pública (MARTINS, 2013 p.114-115).

A Reduca reúne e articula movimentos empresariais em diversos países latino-americanos que produzem pesquisas e documentos para divulgar e disseminar suas ideias. Realizam encontros periódicos, promovem eventos culturais e educacionais, financiam lobbies e participam dos governos. O quadro 1 mostra as 14 organizações, seus países de atuação e como se apresentam:

Quadro 1: Organizações que compõe a Reduca

País	Organização	Autodescrição
Argentina	Proyecto Educar 2050	A associação trabalha pela melhoria da Educação, inspirada no projeto educacional da madre Alcira García Reynoso (Três Isletas/Chaco).
Brasil	Todos pela Educação	O movimento atua a partir de quatro eixos: avaliação das ações dos governos; mobilização de atores chave do cenário nacional pela Educação; monitoramento de indicadores e de políticas; e produção de conhecimento
Chile	Educación 2020	O Educación – 2020 trabalha para garantir uma Educação de qualidade, equitativa e inclusiva. A organização impulsiona a transformação da sala de aula, através de projetos de inovação educativa
Colômbia	Empresarios por la Educación	Uma rede de conhecimento independente para gerar compreensão e incidência no setor educacional a partir da produção e gestão do conhecimento que contribua para a construção de políticas públicas e a promoção de soluções para questões críticas em educação.
Equador	Grupo Faro	Somos um centro de pesquisa e ação que repercute na política e promove práticas para a transformação e a inovação social
El Salvador	Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (Fepade)	A missão da fundação “é contribuir para o desenvolvimento da Educação em El Salvador, em todos os seus níveis, através da execução de diferentes programas e projetos”
Guatemala	Empresarios por la Educación	busca contribuir para a melhoria da Educação público-nacional, através da articulação de esforços do setor privado, público e da sociedade em geral
Honduras	Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu (Ferema)	Promover a melhoria contínua da qualidade, equidade e eficiência da educação hondurenha e contribuir para a formulação de políticas que permitam que a educação cumpra seu papel no desenvolvimento nacional.
México	Mexicanos Primero	A iniciativa visa a diagnosticar e a propor soluções para problemáticas educacionais.
Nicarágua	Foro Educativo Nicaragüense “Eduquemos”	A associação “facilita o diálogo entre setor privado, a sociedade civil e o Estado, promovendo uma Educação de qualidade”.
Panamá	Unidos por la Educación	O grupo discute o estabelecimento de políticas de Estado em matéria de Educação que transcendam governos.
Paraguai	Juntos por la Educación	Educación A organização trabalha para melhorar a qualidade da Educação pública no Paraguai.
Peru	Empresarios por la	A Asociación Empresarios por la Educación [...]

	Educación	busca contribuir para a melhoria da Educação público-nacional, através da articulação de esforços do setor privado, público e da sociedade em geral
República Dominicana	Acción por la Educación (Educa)	A Educa é uma instituição que representa o setor privado em matéria de Educação, e que trabalha para que todos tenham Educação de qualidade

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do portal da Reduca (2020).

Além de atuar como think tank da educação, as organizações se unem aos governos para intervir legalmente nas políticas públicas, justificando essa necessidade graças à experiência empresarial, que colocaria a educação pública nos parâmetros mercadológicos, além de insistir numa corresponsabilidade educacional entre governos, meios privados, sociedade, escola e professores. A Reduca e os seus membros não são os únicos atores do campo empresarial a disputar a condução da educação pública, mas vêm avançando na construção da sua hegemonia através da ‘onipresença’ nos 15 países que se situa por meio de seus membros (MARTINS, 2019). Essas organizações membros da Reduca influenciam, junto aos formuladores de políticas locais, as políticas educacionais nesses países (MARTINS, 2019).

Em 2013, a União Europeia selecionou a rede para a criação de um projeto sobre gestores, docentes e primeira infância. Como efeito do projeto, foi criado o ‘Observatório Educativo’, um sistema de monitoramento com indicadores e informações educacionais que tem o objetivo de acompanhar os dados educacionais da região e avaliar as políticas públicas educativas a fim de ajudar gestores e formuladores de políticas públicas a desenvolver soluções para os desafios educacionais, provocando um sentimento de corresponsabilidade pela educação pública. Além da União Europeia, a UNESCO e o CEPAL participam fornecendo dados para o observatório. Fazem parte do comitê responsável pela plataforma o movimento Todos Pela Educação (Brasil), Educación 2020 (Chile) e Mexicanos Primero (México), que são os coordenadores da Reduca.

Essa corresponsabilidade pela educação compreende o estabelecimento de agendas e formulações políticas por meio de lobby, advocacy, consultorias e mídia e permite a rede conectar organizações internacionais e governos, promovendo parcerias, aconselhando ministérios e secretários de educação (MARTINS, 2019). A Reduca busca:

participar da formulação de políticas educacionais, trabalhando para estruturar problemas e, concomitantemente, oferecer soluções políticas. A rede oferece uma plataforma para a reforma empresarial. Dentre suas principais tarefas, a REDUCA trabalha por incorporar os princípios da classe dominante ao interior da educação pública e, simultaneamente, atuar como ‘intermediária’ junto às OI’s que expressam o padrão de dominação imperialista na América Latina. Sua forma de atuação projeta os empresários como protagonistas na condução das políticas públicas (MARTINS, 2019, p.137).

Em nome da sociedade civil, sugere políticas pautadas na padronização e no controle, “apresentando uma ‘crise da qualidade educativa’ geral na América Latina, a Reduca difunde a ideia de que o Estado e os professores ‘falharam’ no provimento da educação pública” (MARTINS, 2019, p.110) alegando que a solução é a intervenção da sociedade civil. Em síntese, a rede das redes foi criada para materializar os interesses orgânicos imperialistas da classe dominante.

3.2. Todos Pela Educação

Desde a década de 1990 a educação para o trabalho passou a ser visto como prioridade, instituindo, assim, o que Santos (2012) denominou de pedagogia de mercado. Essa pedagogia prevê uma educação guiada pelas concepções empresariais, com o intuito de atender aos ajustes necessários ao modo capitalista de produção em crise. Com o discurso de “educação para todos”, “equidade”, “corresponsabilidade”, “educação de qualidade”, os organismos internacionais instituíram a sociedade civil e o setor privado como responsáveis pela agenda das políticas públicas educacionais.

Na América Latina, um dos principais movimentos para realização dessa agenda e reorientação da educação básica é o organismo Todos Pela Educação. O TPE sintetiza a agenda do capital para a educação:

formação de competências e habilidades dos trabalhadores para servirem aos interesses do mercado, definição de metas de desempenho da educação básica por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e avaliação institucional (SOARES; SOUZA, 2018, p.120).

O organismo nasce em 2006, na Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação – Melhores Práticas na América Latina, organizado pela Fundação Lemann, Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau e contou com representantes de 14 países latino-americanos para discutir sobre os determinantes da qualidade do ensino público

(FUNDAÇÃO LEMANN, 2007; MARTINS, 2013). Dentre seus mantenedores e parceiros estão as fundações e empresas: DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, Gol linhas Aéreas, Instituto Votorantin, Instituto Cyrela e Fundação Vale. Dentre seus parceiros: os bancos Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, as empresas Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, o Instituto Península, Instituto Ayrton Senna, J. Walter Thompson Brasil (responsável pelo marketing da Cola Cola, Cargill, Bayer, Avon, Nestlé, Unilever, etc.), Rede Globo, Editora Moderna, McKinsey Brazil, Microsoft, Instituto Paulo Montenegro, Banco HSBC, Futura, Editora Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento, PATRI - Políticas Pública, Luzio, Itaú Cultural, Falconi, Google, entre outros (MARTINS, 2013).

O Todos Pela Educação se apresenta como “especialista em educação, apartidários, sem fins lucrativos e sem financiamento público, sendo independentes, tendo como único objetivo mudar a qualidade da educação básica no Brasil” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020), mas ao considerarmos o conceito ampliado de partido de Gramsci¹⁰, essa colocação apartidária não os eximem de representar os direitos dominantes. É o organismo mais exitoso da Reduca e seu projeto educacional busca reorganizar a educação pública no sentido de adaptá-la à nova realidade do contexto econômico mundial (MARTINS, 2013).

Para se alcançar a ‘educação de qualidade’ proposta nos documentos elaborados pelos organismos internacionais, não seria possível uma atuação só do Estado, sendo necessária uma aliança entre os governos e a sociedade organizada, exigindo, assim, uma nova forma de definição e gestão de políticas públicas e uma corresponsabilidade pela educação, onde o empresariado é o protagonista:

Um dos princípios do TPE é a corresponsabilidade pela educação, princípio que, mediante a correlação de forças existente na sociedade, recupera o papel

¹⁰ “[para Gramsci] A ‘sociedade política’ compreende as instituições de caráter público, como o governo e a sua burocracia, as forças armadas, o Judiciário, o Legislativo, etc. Nela encontra-se o monopólio da coerção e da dominação. Na outra esfera, na ‘sociedade civil’, situam-se as entidades e as organizações privadas, tais como: as empresas, a escola, as igrejas, os partidos, os sindicatos, as associações. Nela são elaborados e disseminados as mais diversas ideologias e valores que visam dar uma direção hegemônica ao Estado e se constituem como esferas relativamente autônomas, mas que se imbricam dialeticamente” (OLIVEIRA, 2004).

do empresariado como sujeito na interlocução com o poder executivo. Além disso, a capacidade do TPE de incidir nas políticas para educação, a partir de sua experiência gerencial e do seu pragmatismo, revela a coincidência de propostas entre este grupo e os governos (MARTINS, 2013 p.76).

Para isso, o TPE passou a reivindicar todas as questões referentes à educação: gestão, qualidade, organização do trabalho pedagógico, formação de professores, investimento e avaliação. Assim, seus parceiros – desde a Fundação Roberto Marinho aos bancos Itaú/Unibanco, Bradesco, Santander – passam a orientar a gestão escolar, a destinação de recursos, a organização curricular, interferindo em todo o sistema público educacional.

Nesse sentido, por meio do sequestro de expressões universais e, por assim dizer, aparentemente acima de qualquer interesse de classe, tais como “educação de qualidade”, “educação para todos”, “uso eficiente dos recursos públicos”, “gestão”, “tecnologias”, “soluções”, nota-se o nítido propósito de intensificar a inclusão da educação pública na agenda mundial de reforma fiscal do Estado (MAGALHÃES; CRUZ, 2018, p.7).

O organismo influencia a política educacional brasileira desde a sua criação, criando condições concretas de reestruturação do sistema público de ensino em “parcerias” com as secretarias de educação (MAGALHÃES E CRUZ, 2018). Em 2006, na conferência que lançou o Movimento Todos Pela Educação, o então presidente do movimento, Jorge Gerdau Johannpeter, apresentou as cinco metas¹¹ para nortear o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTPE).

O PMCTPE¹² foi lançado concomitantemente com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, como eixo articulador estratégico de descentralização do PDE. O Todos Pela Educação redigiu conjuntamente o PMCTPE e aplicou quase que literalmente os seus princípios no plano, mostrando desde o início o quão efetiva é a atuação da classe empresarial na educação brasileira.

Há a explicitação do consenso entre o empresariado, em especial o Movimento Todos Pela Educação (TPE), e o governo. Isto porque os objetivos do PDE e as 28 diretrizes do PMCTPE foram erigidas conjuntamente entre o governo e o TPE (NAJJAR, MORGAN, MOCARZEL, p. 2, 2018).

¹¹ **Meta 1** – Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; **Meta 2** – Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; **Meta 3** – Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; **Meta 4** – Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; **Meta 5** – Investimento em Educação ampliado e bem gerido. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007).

¹² O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, 2007)

O TPE criou diversos projetos para se inserir e reformular a educação pública. Com o objetivo de monitorar a execução das metas e estratégias norteadoras do Plano Nacional de Educação (PNE), o Todos Pela Educação criou o Observatório PNE (OPNE). O OPNE foi apoiado e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e tem como mantenedores a Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo e o Instituto Unibanco. O observatório se assemelha ao Observatório Educativo da Reduca, só que em nível nacional.

Em 2018, o Todos Pela Educação criou a iniciativa Educação Já!, uma agenda referenciada pelo Plano Nacional de Educação que monitora a educação pública – com base nos dados do Observatório do PNE – com o principal objetivo subsidiar o poder público com diagnósticos detalhados e soluções concretas em sete temas estruturantes¹³ (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). A resolução é uma proposta de estratégia nacional, como guia para o Governo Federal, que pretende:

Servir de referência para que os próximos governantes possam aproveitar a curta janela de oportunidade que os primeiros meses de gestão oferecerão para a introdução de uma agenda de transformações ambiciosas (EDUCAÇÃO JÁ!, 2018 p. 85).

Alegando que a educação brasileira precisa:

evoluir e incorporar aspectos mais inovadores. Como exemplo, será preciso introduzir de maneira mais intencional ao trabalho da escola o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos (as chamadas “habilidades do século XXI”), como forma de potencializar a aprendizagem e permitir que a experiência escolar se aproxime das demandas atuais, em especial no que diz respeito ao mundo do trabalho (EDUCAÇÃO JÁ!, 2018, p. 34).

Todas essas iniciativas visam incorporar à educação pública as recomendações dos organismos internacionais, assim como as metas¹⁴ estabelecidas pelo TPE. As reformas em curso no Brasil têm se caracterizado pelo empresariamento e pelo conservadorismo, com uma contrarreforma atrelada à mesma racionalidade que vem sendo fomentada mundialmente pelos grandes financiadores do capitalismo. O Todos

¹³ As sete temáticas prioritárias são: Governança e Gestão; financiamento; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); professor; primeira infância; alfabetização; ensino médio (EDUCAÇÃO JÁ!, 2018).

¹⁴ Importante destacar que as metas também estão correlacionadas com o que foi proposto na “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” elaborada pela Organização das Nações Unidas em 2015, que apresenta um conjunto de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável a serem alcançados pelos países signatários.” (EDUCAÇÃO JÁ!, 2018, p. 32).

Pela Educação é um aparelho privado de hegemonia, alinhado à Reduca, que representa essa agenda neoliberal Brasil.

3.3. Mexicanos Primero

A agenda educacional estipulada para América Latina nos anos 1990 fincou raízes no México em 1994, quando o país ingressou como membro da OCDE e desde então a influência do organismo na política educacional mexicana tem sido grande e ininterrupta (NAVARRO, 2013).

Em 2008, o governo mexicano em parceria com a OCDE estabeleceu um acordo para a melhoria da qualidade educacional do México:

O Propósito desse acordo foi determinar não somente quais mudanças de política devem ser consideradas no México, mas também como desenhar e implementar reformas políticas com eficácia, [...]. Um dos componentes deste acordo é sobre o desenvolvimento de políticas e práticas adequadas para avaliar a qualidade das escolas e dos professores (OCDE, 2010, p.9).

O documento aponta 15 recomendações¹⁵ para formar uma agenda estratégica de ações para auxiliar a melhorar os resultados das escolas e dos estudantes mexicanos e também exprime a importância de solidificar a cultura do ensino profissional no México. Conta, inclusive, com um guia para a implementação das recomendações, que giram em torno de padrões de aprendizagem, docentes de qualidade e boa liderança escolar, que resultariam, segundo o organismo, em escolas eficazes (OCDE, 2010). O mesmo documento aponta que a reforma educacional no México é de muita importância para que a educação não fique na mão somente dos educadores, afirmando a urgência da criação de uma coalizão orientadora que inclua a sociedade civil, a fim de impulsionar as reformas na educação pública.

Representando da sociedade civil, o organismo Mexicanos Primero é outro coordenador muito exitoso da Reduca, que efetiva a agenda neoliberal na educação mexicana. Criado em 2004 e oficializado em 2007, é uma organização composta pela

¹⁵ As 15 recomendações são: 1. Definir la enseñanza eficaz; 2. Atraer a los mejores aspirantes; 3. Fortalecer la formación inicial docente; 4. Mejorar la selección docente; 5. Abrir todas las plazas a concurso; 6. Crear periodos de inducción y de prueba; 7. Mejorar el desarrollo profesional; 8. Evaluar para ayudar a mejorar; 9. Definir la dirección escolar eficaz; 10. Profesionalizar la formación y la asignación de plazas a los directores; 11. Fortalecer el liderazgo instruccional en las escuelas; 12. Aumentar la autonomía escolar; 13. Garantizar el financiamiento para todas las escuelas; 14. Fortalecer la participación social; 15. Crear un Comité de Trabajo para la Implementación (OCDE 2010, p.5-8)

sociedade civil e pelos grandes empresários mexicanos e representa os interesses dos organismos internacionais no México. O organismo foi presidido até 2017 pelo cofundador da Televisa, a maior emissora mexicana, Claudio X. Gonzáles e atualmente é presidido por Alejandro Ramírez Magaña, que já representou o México na OCDE e trabalhou para o BM e para o PNUD. Os dois estão entre os 25 empresários mais importantes do México¹⁶.

A organização se fortalece com campanhas e boletins sobre a educação pública, validando-se frente à sociedade como um especialista na educação mexicana. Através da produção de documentos, campanhas publicitárias, organização de eventos e publicações sobre gestão educacional, a organização promove o modelo de educação mais adequado à inserção do México na agenda neoliberal, mantendo estreita colaboração com a rede de televisão Televisa e com organismos internacionais, como a OCDE e o BM. Além disso, o Mexicanos Primero participa de outras redes políticas, como a Rede de la Redención de Cuantas (RCC) e o Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación (CCA).

Em 2012, às vésperas das eleições presidenciais, o Mexicanos Primero divulgou o documentário ‘De Panzazo’, que afirmava que a educação mexicana era um fracasso e culpava os professores por isso (NAVARRO, 2013). O objetivo era influenciar as eleições e o “consenso social sobre a urgência da reforma educativa associada às suas propostas sobre reitoria educacional e avaliação de professores” (JARQUÍN RAMÍREZ, 2018, in Martins, 2019, p.188).

Com a vitória do Partido Revolucionário Institucional, foi aprovado o ‘Pacto por Mexico’ por um acordo entre os três maiores partidos políticos do país: o Partido Revolucionário Institucional (PRI), o Partido de Ação Nacional (PAN) e o Partido da Revolução Democrática (PRD). O PRI, que esteve no poder por 71 anos, volta ao poder com Enrique Peña Nieto buscando promover um conjunto de iniciativas e reformas que visavam inserir o país num modelo de “competitividade econômica” em um mundo de “economia globalizada”, que pode traduzir-se em privatizações e precariedade das relações trabalhistas (BRANDÃO, 2014). O Pacto por Mexico representou, segundo Bertussi (2017), a terceira geração de um conjunto de reformas estruturais.

¹⁶ Revista Expansión (2020).

A reforma educacional foi a primeira e mais importante do Pacto por México, alterando os artigos 3º e 73º da Constituição Mexicana (NAVARRO, 2013), que se referem a garantia da gratuidade da educação pública e da autonomia da gestão educacional, respectivamente. Os objetivos da reforma giram em torno da melhoria da qualidade da educação básica para alcançar melhores resultados em avaliações internacionais, como no PISA; aumentar o número de matrículas e a qualidade nos ensinos médio e superior; e recuperar a reitoria do Estado mexicano no sistema educacional nacional (CORDIEL, 2013). Assim, a promoção da qualidade da educação requerida pelos organismos é para a introdução de mecanismos de mercado disfarçados como avaliação em gestão escolar (NAVARRO, 2013).

No mesmo ano da aprovação do Pacto Por Mexico, o organismo Mexicanos Primero promoveu um documento de sua autoria, chamado '*Ahora es Cuando 2012-2024*' (MEXICANOS PRIMERO, 2012). O texto do Pacto por Mexico, apresentado pelo governo, pode ser considerado uma 'versão adaptada' desse documento (MARTINS, 2019), onde inclusive as datas propostas para efetivação das reformas são as mesmas. O documento, com mais de cem páginas, estabeleceu um cronograma de intervenções para a educação pública mexicana, para ser alcançado no prazo de 2012 a 2024, com metas para cada ano, travando objetivos a serem realizados, salientando que para obtenção dos resultados esperados é preciso melhorar a formação de professores, dar autonomia às escolas e geri-las de forma transparente.

Essas reformas respondem às exigências e contam com o respaldo dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Diante disso, observamos que o Mexicanos Primero:

apresentam um projeto específico para educação pública mexicana em nível nacional. Eles difundem propostas e metas para a educação pública mexicana e procuram ocupar uma brecha na sociedade mexicana na interlocução entre as autoridades e o sindicato de professores no que se refere à vigilância das políticas educativas (MARTINS, 2019, p.187).

Com a influência de organismos internacionais, a rede política do Mexicanos Primero vem difundindo a agenda neoliberal na educação pública mexicana, influenciando e incentivando reformas educacional que entrega a educação pública à privatização e legitimam a hegemonia capitalista.

3.4. FUNDACIÓN EDUCACIÓN 2020

Na década de 1990 o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Mundial hegemonizaram o campo de construção de políticas educacionais na América Latina. Contudo, o Chile foi o precursor da agenda educacional neoliberal com medidas para a privatização da educação, sendo “as principais obras e artigos de referência sobre o neoliberalismo identificam o seu prelúdio nos ensaios da ditadura militar liderada por Augusto Pinochet no Chile, em 1973” (CASTELO, 2011, p.231).

No caso do Chile, o Banco Mundial foi a principal agência de referência para elaborar e acompanhar o desenvolvimento de suas políticas durante essa década. A relação com outras entidades como o BID, Unesco, Convenio Andrés Bello e OEA era relegada a posições de complementaridade dos projetos já em curso com o Banco Mundial (HIGUERAS, 2014, p.106).

Em 2006, estudantes secundaristas chilenos entraram em greve reivindicando um sistema educacional diferente, maior intervenção do Estado e uma nova Lei Geral da Educação. A mobilização estudantil ficou conhecida como ‘A Revolta dos Pinguins’ (Dagmar, 2008; MARTINS, 2019). Neste contexto, Mario Waissbluth, publicou um artigo sobre a realidade educacional do Chile¹⁷, e reuniu um grupo de diversos estudantes e representantes do “Grupo Matte, Luksic, CMPC Florestal; Volcán S.A; Entel Telecomunicaciones, Banco de Chile, Instituto Libertad y Desarrollo” (MARTINS, 2019, p.180) que daria início ao Educación 2020. A organização é criada em 2008 após a divulgação do *Manifiesto Educación 2020* (FUNDACION EDUCACION 2020, 2008), com metas e propostas para a educação chilena. O manifesto recebeu grande apoio das mídias e em menos de um mês teve mais de 20 mil assinaturas em apoio ao documento, que foi aprovado com unanimidade na Câmara dos Deputados.

Da mesma maneira que outras organizações da sociedade civil, como o Todos Pela Educação e o Mexicanos Primero, a organização projeta seus objetivos através de seus documentos e “roteiros” para guiar a educação chilena. Palavras como ‘orientamos’, ‘recomendamos’, ‘propomos’ são regularmente utilizadas nas diretrizes enviadas aos órgãos públicos, que também são amplamente divulgadas nas redes sociais da Fundación para alcançar o apoio popular.

¹⁷ Estatuto Docente: Una tragedia peor que el Transantiago (WAISSBLUTH, 2008).

O organismo tem uma agenda para a educação chilena, com uma pedagogia baseada no léxico empresarial, “onde seus problemas giram em torno da ‘qualidade’, gestão e liderança” (MARTINS, 2019, p. 186). Segundo a Fundación, eles realizam:

diversos projetos, no Chile e em outros países da América Latina, por meio dos quais influenciaremos temas que são fundamentais em nossa agenda. Vários desses projetos são financiados ou apoiados por organismos multilaterais e outras organizações sem fins lucrativos, e seus pilares são a participação do cidadão na formulação de políticas públicas, informação e conscientização sobre questões educacionais (Educación 2020, 2020).

E desde o início se observa a articulação entre o Fundación e os órgãos públicos, que visam alcançar:

Acordos políticos e legislativos consensuais em relação às questões de regulação legal e alocação de recursos e também tenta promover um “compromisso nacional” que transcenda as mudanças de governos, com o estabelecimento de metas e indicadores verificáveis (Martins, 2019, p.181).

Após manifesto, o organismo continuou a produzir documentos com diretrizes para a educação chilena. O documento ‘La Reforma Educativa que Chile necesita’ (FUNDACIÓN EDUCACIÓN 2020, 2013), lançado em 2013, anunciava as propostas e princípios a serem consideradas nas reformas educacionais que possibilitaria um novo caminho para o país a partir desses princípios (REDUCA, 2013).

Em 2015, a fundação ajudou a desenvolver o projeto de lei intitulado de ‘Sistema de desarrollo profesional docente’ para promover, orientar e avaliar a aprendizagem dos professores e educadores. A lei foi aprovada na câmara dos deputados e a Secretaria de Educação criou o Centro de Melhoria, Experimentação e Pesquisa Pedagógica do Ministério da Educação (CPEIP).

Dois anos depois, divulgaram o documento ‘La educación chilena de cara al 2030’ que apresentava pilares que deveriam sustentar o novo ciclo de reformas educacionais. O documento faz parte ‘Plan Nacional de Educación’ (FUNDACION EDUCACION 2020, 2017), lançado em seguida tratando-se de um diagnóstico sobre a educação chilena e apresentando 30 prioridades para serem alcançadas até 2030. Ou seja, quase 10 anos após sua criação, a Fundación 2020 promove uma nova agenda para continuar influenciando nas reformas educacionais no Chile.

Na véspera das eleições chilenas de 2018 a fundação divulgou uma nota com recomendações orçamentárias para que os políticos sigam, promovendo, assim, Plano Nacional de Educação proposto por eles.

A Fundación Educación 2020 se articula com o governo desde a sua criação, conseguindo promover sua agenda com o conceito de corresponsabilidade que garante o sucesso da hegemonia neoliberal. Assim como os outros coordenadores da Reduca, o Todos Pela Educação e o Mexicanos Primero, o E2020 viabiliza as pautas convencionadas na Declaração de Jomtien nos anos 1990 na educação do seu país de origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma mundial da educação reconheceu a educação como uma importante estratégia de acumulação e um potencial assegurador da sua condição como dirigente do processo histórico (MARTINS, 2019). As reformas educacionais na América Latina seguem uma agenda convencionada pelos organismos internacionais para a consolidação da hegemonia neoliberal e do consenso burguês, a fim de estabelecer nos países de capitalismo dependente uma pedagogia de mercado e uma educação para formação de trabalhadores com competências e habilidades que impulsionem a nova fase do capitalismo.

A Reduca fomenta a hegemonia neoliberal na educação latino-americana através da organização dos organismos que compõe a sua rede, com os slogans de ‘todos pela educação’, ‘educação para todos’ e ‘qualidade de educação’. Seus organismos promovem o consenso na educação de seus países de origem, influenciando as políticas educacionais, interferindo e ajudando a reformular o papel do Estado e inserindo a sociedade civil na reorganização da escola pública. A rede é basicamente formada por grandes empresários com visões hegemônicas para a educação da América Latina e essa inserção da sociedade civil na área educacional, como se fossem independentes e apartidários, é, “na verdade, uma forma inovadora de se obter consenso em torno de um projeto criado e dirigido pela classe empresarial” (MARTINS, 2009, p.26).

Percebemos que os organismos Todos Pela Educação, Mexicanos Primero e Fundación Educación 2020 tem um discurso e atuação muito parecidos, se apresentando como especialistas em educação e reivindicando a corresponsabilidade pelas políticas educacionais. Os documentos produzidos por esses organismos têm o foco na gestão, técnicas e resultados esperados e formação de professores como reprodutores técnicos. A crítica aos professores e sua responsabilização pelo sucesso ou fracasso da educação é frequentemente abordada nos discursos dos organismos da Reduca, bem como a promoção da qualidade como avaliação em gestão escolar que são, na verdade, mecanismos de mercado.

Esses “roteiros” e documentos produzidos pela Reduca e por seus organismos para direcionar a educação e promover as reformas educacionais na América Latina seguem as orientações dos organismos internacionais, com destaque para o Banco

Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, sob a perspectiva neotecnicista de Qualidade Total pensada a partir da metodologia de gerenciamento produtivo-industrial (SAVIANI, 2008), que está relacionado ao desempenho, resultado e redução, buscando atender à qualidade do PISA e não ao desenvolvimento integral do ser humano. O projeto educativo da Reduca está diretamente ligado à configuração imperialista, atendendo medidas de segurança e controle social e ideológico e se caracteriza como “parte de uma estratégia que busca neutralizar movimentos contestadores da ordem capitalista” (MARTINS, 2019, p.197).

As similaridades nas reformas educacionais ocorridas na última década no Brasil, no México e no Chile estão diretamente ligadas à atuação do Todos Pela Educação, Mexicanos Primero e Fundación Educación 2020, respectivamente, nesses países. Estabelecendo uma corresponsabilidade com os governos, esses organismos intervêm nas políticas educacionais, propõe planos para a condução da educação e participam, inclusive, da reformulação de leis.

Sendo assim, compreendemos que os organismos da Reduca tem sucesso na interferência e na promoção das reformas educacionais em seus países, consolidando a agenda que foi definida nos anos 1990 na Conferência de Jomtien e vem se atualizando até hoje. Através dos documentos que vem sendo produzidos pela coordenação da Reduca, essas organizações se consolidam como corresponsáveis pela educação pública, instruindo governos e secretárias de educação nas reformas da gestão escolar e das políticas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, C. B. M.; SILVA, M. R. **Reformas para quê?** As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 26 n. 2, 2008.

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho:** reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade:** o espírito do toyotismo na era do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDERSON, Perry. **Balanco do Neoliberalismo.** In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (org). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. **Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995**, p. 9-23.

ANDRADE, C. A.; SOUZA, J. S. **Crise do capital, recomposição burguesa e impactos na gestão da educação de jovens e adultos no Brasil.** In Revista Eja em Debate. Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2299>. Acesso em: 23 de nov. 2020.

BALL, S. J.; OLMEDO, A. **A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação.** In: PERONI, V. M. V. (Org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 352.

BALL, Stephan J. **Educação Global S.A.:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Avaliação do Programa de País:** Brasil 2011-2014. 2015

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos.** Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, 2011.

BANCO MUNDIAL. *Priorities and strategies for education.* Washington: BIRD, 1995.

BEAUD, Michel. **História do Capitalismo:** de 1500 aos nossos dias. São Paulo: Editora Brasileira, 1981.

BERTUSSI, Guadalupe Teresinha. **Uma reforma jurídica e administrativa da educação:** O caso do México. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador: v. 9, n. 3, p. 119-135, dez. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/23275>. Acesso em: 12 de nov. 2020.

BORZEL, T. A., **Organizing Babylon** - On the Different Conceptions of Policy Networks, Public Administration, 1998

BRANDÃO, Marisa. **Sobre a Educação Básica Mexicana hoje:** a “qualidade” capitalista avança, mas os trabalhadores conscientes e organizados resistem. Marx e o Marxismo. Niterói: v.2, n.2, jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/46/0>>. Acesso em: 12 de nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2020

CARDIEU, H. C. **LA POLÍTICA EDUCATIVA GUBERNAMENTAL:** 2012-2018. In WATTY, P. D. (Org.). Educación básica y reforma educativa. Ciudad de Mexico, Universidad Nacional Autónoma de México, Ed. 1, 2018. Disponível em: <<http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/>>. Acesso em 10 jul. 2020.

CARMO, M. et al. **O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO:** uma análise da reforma educacional da década de 1990. O movimento de educação para todos e a crítica marxista. Fortaleza, 2015.

CASTELO, 2011: CASTELO, Rodrigo. **O Social-liberalismo:** auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

COLOMBO, 2018: COLOMBO, Luiza Rabelo. **A FRENTE LIBERAL-ULTRACONSERVADORA NO BRASIL:** Reflexões sobre e para além do “movimento” Escola Sem Partido. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto Multidisciplinar- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://liepe.amandy.com.br/assets/data/files/A_frente_liberal_ultraconservadora_no_Brasil_Luiza_Colombo_2018.pdf>. Acesso em: 11 de nov. 2020.

DAMBROS, M.; MUSSIO, B. R. **Política educacional brasileira:** a reforma dos anos 90 e suas implicações. In X ANPED SUL. Florianópolis, 2014.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2ed. São Paulo: Cortez Elabore três tipos de fichas (citação, resumo e analítica) com base no texto: “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003

DEMIER, Felipe. **A lei do desenvolvimento desigual e combinado de León Trotsky e a intelectualidade brasileira.** Ed. 16, nº 16, fev. 2007.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual da Fundação Lemann.** 2007.

FUNDACIÓN EDUCACIÓN 2020. **La Reforma Educativa que Chile necesita.** Hoja de Ruta 2014-2020, (mimeo), 2014.

FUNDACIÓN EDUCACIÓN 2020. **Plan Nacional de Educación.** 2017

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci:** escritos escolhidos 1916-1935. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (Leitores). 375p

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

HOBBSBAWN, E. **A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)** São Paulo Companhia das Letras, 1995. Edição Kindle.

INZUNZA HIGUERAS, Jorge Luis. **A reforma educacional chilena na América Latina (1990-2000)**: circulação e regulação de políticas através do conhecimento. 2014. 281 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253951>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

KENIS, P.; SCHNEIDER, V. **Policy networks and policy analysis: scrutinizing a new analytical tool**. In: MARIN, B; MAYNTZ, R (orgs.). Policy networks: empirical evidence and theoretical considerations. Frankfurt am Main: Campus; Boulder, Colorado: Westview Pres, 1991, p.25-59.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. A. **A reforma educacional no México e no Chile**: apontamentos sobre as rupturas e continuidades. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 22, p. 77-98, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2175/1827>. Acesso em: 10 de nov. 2020.

LAMOSA, Rodrigo. **A Nova Ofensiva do Capital na América Latina**: todos pela educação?- XXIX Simpósio Nacional de História, 7, 2017, Brasília, DF. Anais (online). Brasília: Simpósio Nacional de História: Contra os preconceitos, História e Democracia, 2017. Disponível: <<http://bit.do/fJFKN>>. Acesso em 22 de set se 2020)

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017. 1963 p.

LÖWY, M. **A Teoria do Desenvolvimento Desigual e Combinado**. In revista Actuel Marx, 1995. Tradução: Henrique Carneiro. Disponível em: <<http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lowy,%20Michael/a%20teoria%20do%20desenvolvimento%20desigual%20e%20combinado.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MAGALHÃES, Alcio Crisóstomo; CRUZ, José Adelson Da. **O “PACTO PELA EDUCAÇÃO” E O MISTÉRIO DO “TODOS”**: ESTADO SOCIAL E CONTRARREFORMA BURGUESA NO BRASIL. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100107&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 12 de nov. 2020.

MARTINS, André Silva e NEVES, Lúcia (org). **Educação Básica: Tragédia Anunciada**: São Paulo: Xâma, 2015.

MARTINS, André. S. A educação básica no século XXI. O projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, jan.-jun. 2009

MARTINS, Erika Moreira. **Empresariamento da educação básica na América Latina:** redes empresariais prol educação. 253 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/335551/1/Martins_ErikaMoreira_D.pdf>. Acesso em: 11 de nov. 2020.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento "Todos pela Educação":** um projeto de nação para a educação brasileira. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250813>>. Acesso em: 11 de nov. 2020.

MELGAREJO, Mariano Moura. **A AGENDA DO BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO:** um estudo do acordo com a Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, UFSC, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188268/PEED1302-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MEXICANOS PRIMERO. **Ahora es cuando.** Metas 2012-2024. México, D.F: Mexicanos

NAJJAR, J. N. V. et al.. **A disputa pela ideia de qualidade educacional:** os reformadores empresariais e o plano de metas compromisso todos pela educação. Anais V CEDUCE... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/42256>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

NAVARRO, L. H. **La contra-reforma educativa.** In: CNTE (Org.). Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resolutivos. México, D.F: Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), 2013. p. 20–50.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégia do capital para educar o consenso. São Paulo, Ed. Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação e política no limiar do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2000.

OCDE. **Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas** [Resúmenes ejecutivos]. OCDE (mimeo), 2010.

PADRÓS, Enrique Serra. **Capitalismo, prosperidade e Estado de bem-estar social.** In. O século XX: o tempo das crises – revoluções, fascismos e guerras. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000. p. 227-266.

PREAL. **“O futuro está em jogo”** – Relatório da Educação na América Latina. 1998.

PREAL. **Ficando para trás:** Um boletim da educação na América Latina. Relatório do Conselho Consultivo do PREAL, 2001.

Reduca. **Folder explicativo**, 2016. Disponível em: <http://fundacionexe.org.co/wpcontent/uploads/2016/Biblioteca/REDUCA/Brochure_REDUCA2016.pdf>. Acesso em: jan. 2019

REDUCA. **Declaração de Brasília**. Declaração Constitutiva da Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação. Encontro Latinoamericano de Organizações da Sociedade Civil pela Educação, Brasília (mimeo), 2011.

REDUCA. **Proyecto de Cooperación Regional** (mimeo), 2013.

SÁNCHEZ, Edmundo. **Los 100 empresarios más importantes de México**. Revista Expansión. México, 2020. Disponível em: <<https://expansion.mx/empresas/2020/10/23/estos-son-los-100-empresarios-mas-importantes-de-mexico-de-2020>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XX**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SANTOS, F. A. dos; SHIROMA, E. **Slogans para a construção do consentimento ativo**. In EVANGELISTA, Olinda (Org.). O que revelam os slogans na política educacional . 1ª ed. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2014

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C.M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

SILVA, Fabrício Fonseca da. **O novo modelo de gestão escolar na rede estadual do Rio de Janeiro: agentes e agências**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

SOARES, G. H. M.; SOUZA, M. M. DE. **OS MERCADORES DA EDUCAÇÃO E AS CONCEPÇÕES EMPRESARIAIS PRESENTES NOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**. In Revista Exitus, Santarém, Vol. 8, N° 3, p. 113 – 142, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já**: Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/170.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem Somos**. 2020. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/#o-todos-pela-educacao>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela educação: 2006-2009**. Relatório de Atividades. São Paulo. (mimeo), 2009.

TROTSKY, L. **La teoría de la revolución permanente** (compilación). Buenos Aires: CEIP León Trotsky, 2000.

TUÃO, Renata Spadetti. **A CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DO PROJETO DE CONCERTAÇÃO NACIONAL**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://liepe.amandy.com.br/doutorado_renata.php>. Acesso em: 14 jul. 2020.

UCZAK, Lucia Hugo. **O preal e as e as políticas de avaliação educacional para a américa latina**. Porto Alegre: Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014

UNESCO. **Declaração sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades educacionais básicas. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em 25 ago. 2020.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

VIEIRA, Nívea Silva. **A HEGEMONIA DO CAPITAL FINANCEIRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**: a atuação do Itaú Unibanco na política educacional. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, 2019.

WAISSBLUTH, M. **Estatuto Docente**: Una tragedia peor que el Transantiago. Santiago. Que Pasá, 2008.