

Fundamentos sócio-históricos da ofensiva do capital ao direito à educação na América Latina

Rodrigo A. C. Lamosa¹

Resumo: A reforma educacional ocorrida nos países latino-americanos nas três últimas décadas vem sendo realizada a partir de uma intensa articulação empresarial expressa na atuação da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA). A Rede foi lançada em 2011, em Brasília, sendo constituída por organizações de quatorze países latino-americanos, com o compromisso de participar ativamente na garantia do direito à Educação inclusiva e de qualidade. Este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos históricos da articulação empresarial latino-americana em torno da educação pública, considerando a crise estrutural do capital, a recomposição burguesa e seus desdobramentos na região nas décadas seguintes. A investigação tem sido realizada metodologicamente a partir da análise documental de fontes disponibilizadas pela REDUCA e seus associados. A pesquisa identificou que a rede tem tido papel relevante na definição da reforma educacional, sendo composta por distintas frações do capital, com protagonismo da fração financeira, e uma atuação que lhe confere o papel de partido, no sentido ampliado, conforme formulação gramsciana, sendo decisivo para a produção do consenso, passivo e ativo, da sociedade. O trabalho conclui que a REDUCA tem se notabilizado pelo papel de dirigente e organizador da classe dominante nas articulações empresariais na educação, produzindo uma pedagogia política capaz de travestir interesses privados em interesses públicos, visando adequar a escola pública na América Latina e Caribe às exigências do movimento contemporâneo de recomposição burguesa.

Palavras-chave: Hegemonia; REDUCA; PREAL; Todos Pela Educação.

Socio-historical foundations of the offensive of capital the right to education in Latin America

Abstract: Educational reform in Latin American countries in the past three decades has been carried out from an intense business expressed in joint activities of the Latin American network of Civil society organizations for education (REDUCA). The network was launched in 2011, in Brasilia, consisting of organizations of fourteen Latin American countries, with the commitment to participate actively in the guarantee of the right to inclusive education and quality. This article aims to analyse the historical foundations of the Latin American business around public education, considering the structural crisis of capital, the bourgeois and their recovery unfolding in the region in decades. Research has been carried out methodologically from document analysis of sources available by REDUCA has been notable for the role of leader and organizer of the dominant class joints education business, producing a political pedagogy able to crossdress private interests in the public interests, in order to tailor public school in Latin America and Caribbean to the demands of the contemporary movement of bourgeois replenishment.

Keywords: Hegemony; REDUCA; PREAL; All For Education.

¹ UFRRJ/PPGEduc. Endereço eletrônico - rodrigo1281@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo analisa os fundamentos sócios históricos da atuação de organizações empresariais frente às reformas educacionais realizadas nas últimas três décadas. Esta atuação tem se notabilizado por uma intensa articulação empresarial expressa na atuação da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA). A Rede foi lançada em 2011, em Brasília, sendo constituída por organizações de quatorze países latino-americanos, visando realizar uma coordenação desta frente na região.

O artigo teve o objetivo de compreender a atuação empresarial na sociedade civil, dimensão superestrutural do bloco histórico contemporâneo, apreendendo o movimento realizado pela classe dominante em sua organização no campo educacional. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a busca por documentos produzidos pela Reduca e seus associados. Em ambos os casos as fontes pesquisadas foram coletadas nas páginas oficiais disponibilizadas ao público na internet, além do contato com pesquisadores latino americanos que, por meio de uma rede de pesquisadores, vêm disponibilizando documentos referentes à projetos desenvolvidos nos países em que os sócios da rede estão sediados. Por meio destes documentos tem sido possível identificar as frações empresariais que configuram entre os associados, a agenda destes movimentos, suas pautas e slogans anunciados.

Trata-se de uma pesquisa básica que tem produzido novos conhecimentos na área de educação e poder. O universo da pesquisa se circunscreve à Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (Reduca) e seus quatorze associados: Proyecto Educar 2050 (Argentina); Movimento Todos Pela Educação (Brasil); Educación 2020 (Chile); Empresarios por la Educación (Colômbia); Grupo Faro (Equador); Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – Fepade (El Salvador); Empresarios por la Educación (Guatemala); Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu – Ferema (Honduras); Mexicanos Primero (México); Foro Educativo Nicaragüense "Eduquemos" (Nicarágua); Unidos por la Educación (Panamá); Juntos por la Educación (Paraguai); Empresarios por la Educación (Peru); Acción por la Educación – Educa (República Dominicana).

A investigação foi realizada metodologicamente a partir da análise documental de fontes disponibilizadas pela REDUCA e seus associados, sendo completada por uma revisão bibliográfica. A pesquisa identificou que a rede tem tido papel relevante na

definição da reforma educacional, sendo composta por distintas frações do capital, com protagonismo da fração financeira, e uma atuação que lhe confere o papel de partido, no sentido ampliado, conforme formulação gramsciana, sendo decisivo para a produção do consenso, passivo e ativo, da sociedade.

O trabalho conclui que a REDUCA tem se notabilizado pelo papel de dirigente e organizador da classe dominante nas articulações empresariais na educação, produzindo uma pedagogia política capaz de travestir interesses privados em interesses públicos, visando adequar a escola pública na América Latina e Caribe às exigências do movimento contemporâneo de recomposição burguesa.

1. A Crise Orgânica, a Recomposição Burguesa e a Nova Pedagogia Política do Capital

A década de 1970 demarcou o colapso do bloco histórico que teve seu apogeu no período denominado pelo historiador inglês Hobsbawm (1995) como “ciclo de ouro do capitalismo”. A unidade entre a estrutura fordista e a superestrutura de um Estado Educador foi absolutamente fundamental para a formação nos países centrais e mesmo em diversas economias periféricas, por um lado, de um mercado de massa como desdobramento da expansão da indústria de bens de consumo duráveis e, por outro lado, numa rede de seguridade social e investimentos financiados pelo fundo público, em um processo histórico que resultou de longos, duros e violentos conflitos liderados pela classe trabalhadora e que a partir de uma típica revolução passiva transformou-se em subsídio para a manutenção da força de trabalho, barateando os custos da produção, ao mesmo tempo em que funcionou como uma espécie de amortecimento da luta de classes.

A formação do bloco histórico fordista/keynesiano tem sua origem no desenvolvimento do próprio capitalismo em sua fase monopolista e a democracia burguesa. O fordismo, enquanto padrão de organização fabril, mas não somente, estendendo-se a muitas outras dimensões da vida dos trabalhadores, incluindo a sexual, tornou-se no decorrer do século XX, até o fim dos anos 1960, como a expressão mais moderna deste modo de produzir mercadorias. No mesmo sentido, a política de expansão dos investimentos financiados pelo fundo público para a reprodução da classe trabalhadora por meio da formação de uma extensa rede de seguridade social composta por um conjunto de direitos como educação, saúde, previdência, dentre outros, resultou no mais amplo processo de socialização da política na história da democracia burguesa,

mesmo considerando que em parte significativa dos países capitalistas o “Estado de bem Estar Social” tenha resultado em um “mal estar social”. Esta expansão dos direitos sociais garantidos pela destinação do fundo público foi, segundo Neves e Martins (2005), fundamental para a formação de um Estado Educador, indispensável num contexto de acirramento da grande política, ou seja, disputa que contrapôs na conjuntura da “guerra fria” dois projetos antagônicos de organização social: capitalismo e socialismo.

No interior da classe dominante a ampliação dos investimentos na garantia dos direitos sociais financiados pelo fundo público nunca chegou a ser um consenso. Desde a década de 1940 um grupo de economistas liberais, reunidos na estação suíça de Mont Pèlerin, dedicou-se a produzir críticas ferrenhas ao socialismo e aquilo que denominavam como traição do liberalismo continental francês que havia sucumbido às “chantagens” dos sindicatos e partidos socialistas e expandido o tamanho da ação estatal. De acordo com Hayek (1999), a ação estatal na relação entre o capital e o trabalho é absolutamente nociva ao mercado que se “funciona segundo o princípio de um jogo misto de habilidade e sorte.” (HAYEK, 1999, p. 58). Entretanto, se durante os “anos dourados” do capitalismo as análises liberais de Mont Pèlerin não possuíam qualquer organicidade em relação ao movimento histórico realizado por sua classe social, a partir da crise nos anos 1970 o programa neoliberal ganharia a força de um receituário.

Desde o fim da década de 1970, a contrarreforma neoliberal foi impulsionada nos países do centro do capitalismo. As políticas de liberalização econômica e desarticulação dos direitos sociais foram os principais objetivos políticos dos governos conservador da ex-primeira-ministra Margareth Thatcher, na Inglaterra, republicano com o ex-presidente Ronald Reagan nos Estados Unidos e democrata cristão com ex-chanceler Hekmut Kohl, na Alemanha. Isto foi seguido na década de 1980 na França e na Espanha, com a diferença de ter à frente partidos sócia-democratas. Na década de 1990, a fronteira da contrarreforma se ampliou para os países independentes da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e naqueles que aderiram ao Mercado Comum Europeu, como foi o caso de Portugal. Na América Latina, estas propostas foram difundidas e tornaram-se a direção políticas dos governos em diversos países: Chile (1976), México (1986), Argentina (1986), Colômbia e Venezuela (1989) e Peru (1990). As décadas de 1980 e 1990 foi o período caracterizado pela maior transferência de patrimônio público para agentes privados na história.

Em termos teóricos, a contrarreforma neoliberal teve muita influência das teses de Friederich Hayek, economista liberal da “escola austríaca de economia”, e demais membros da Sociedade Mont Pèlerin, fundada na década de 1940 com o objetivo de formar um front contra aquilo que Hayek denomino como Caminho da Servidão. A inserção de Hayek e suas obras, produzidas desde a década de 1930, em importantes instituições acadêmicas de diferentes países permitiu “a difusão da reformulação do pensamento liberal no mundo, assegurando a disseminação das ideias neoliberais e ainda a formação de gerações de intelectuais inspirados na nova doutrina e a serviço do capital” (MARTINS, 2010, p. 31).

Em 1947, quando fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, Hayek defendia a importância que o mercado tinha para a sociedade, sendo sua superioridade e perfeição relativa ao seu caráter aberto e autorregulável. A primeira tese, destacada na obra hayekiana, se refere à capacidade do mercado de auto-ordenação, gerando, por meio do somatório dos interesses individuais representados no próprio mercado, o ordenamento ideal da sociedade. Este ordenamento provocado pelo mercado tem uma clara inspiração na teoria da “mão invisível”, de matriz liberal. O governo deveria ter como principal responsabilidade manter o mercado livre e aberto. As únicas funções estatais:

“[...] são as relacionadas com a preservação do funcionamento de uma ordem de mercado. Elas têm a ver primordialmente com as condições que devem ser proporcionadas pela lei para assegurar o grau de competição necessário à eficiência do mercado” (HAYEK, 1999, p. 61).

Segundo Hayek (1999), a política monetária e financeira tem problemas que não podem ser resolvidos por meios monetários. Isto somente seria possível mediante a preservação da auto-organização do mercado. Este seria o verdadeiro “instrumento eficaz de determinação dos salários” (HAYEK, 1999, p. 62). As práticas monopolistas, ainda segundo o liberal austríaco, “[...] são hoje muito mais graves do lado da mão-de-obra do que do lado da empresa, e a preservação da ordem de mercado dependerá, mais do que de qualquer outro fator, do nosso sucesso em restringir esta última” (HAYEK, 1999, p. 62).

No fim da década de 1980 o auge das contrarreformas neoliberais já havia passado e seu declínio poderia ser identificado na reação provocada pelos movimentos antiglobalização. A possibilidade histórica de vitória de projetos alternativos ao A crise do neoliberalismo e a emergência da “Terceira Via” provocou alterações na direção do movimento de recomposição burguesa, iniciada com a crise orgânica do capital nos

anos 1970. Se a primeira “fase” da recomposição burguesa se caracterizou pela agenda elaborada e sistematizada pelos intelectuais da Sociedade de Mont Pèlerin, a segunda “fase” desta recomposição, difundida por outros centros políticos, como a “Cúpula da Governança Progressista”, uma espécie de “internacional social-liberal” passou a organizar uma nova pedagogia política com graves desdobramentos na educação pública, não apenas pela reorientação da formação dos trabalhadores para o trabalho simples, mas pelo papel que esta passaria a ter na construção de uma nova supremacia que expressasse, por um lado, em uma direção intelectual e moral para o conjunto da classe dominante e, de outro lado, fosse capaz de assimilar a classe trabalhadora em um processo de transformismo que retira do projeto subalterno qualquer resquício de grande política.

Foi exatamente neste contexto que começou a ser esboçado o programa político denominado por seus autores como “Terceira Via”. O programa da “Terceira Via” está sistematizado na produção acadêmica de Anthony Giddens. A produção acadêmica de Anthony Giddens tem estreita relação com a atuação deste autêntico intelectual orgânico do Partido Trabalhista da Inglaterra. Quando escreveu *Para Além da Esquerda e da Direita: o futuro da política radical*, em 1994, a tendência liderada por Tony Blair, Anthony Giddens e David Miliband fundava o movimento do Novo Trabalhismo, conhecido posteriormente como “Terceira Via”. A *Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia* foi editada após a primeira reunião realizada em 1998, em Washington, entre os novos trabalhistas ingleses e os novos democratas estadunidenses. As demais obras contribuíram para rebater as críticas como em *A Terceira Via e seus críticos*, ou realizar um grande balanço do movimento, reunindo 33 intelectuais de diferentes países, como em *O Debate Global da Terceira Via*. A obra mais recentemente editada no Brasil foi *A Política da Mudança Climática*, a qual se depara com os problemas climáticos e defende como solução o empreendedorismo verde visando tornar viáveis os negócios sustentáveis. A estratégia proposta no programa da “Terceira Via” encontrou conjuntura favorável, desde a década de 1990, mobiliza intelectuais, empresários e políticos em diversos países. O programa da “Terceira Via” propõe que:

[...] o grande desafio dos socialistas modernos é governar o capitalismo de forma mais competente que os capitalistas. Alguma forma de socialismo de mercado poderá ser alcançada no futuro. Agora, porém, quando a Nova Esquerda disputa eleições e assume os governos, ela não o faz para transformar o país em socialista em um breve espaço de tempo – essa ilusão voluntarista está descartada -,

mas para aprofundar a democracia e promover uma maior igualdade de oportunidade, lograr melhores taxas de desenvolvimento econômico do que os partidos conservadores. (GIDDENS, 1999, p. 5-6)

A Nova Esquerda, citada por Giddens, é outro termo que serve para designar a “Terceira Via”. Este movimento teve origem no interior do Partido Democrata, nos Estados Unidos, e no Partido Trabalhista, na Inglaterra. Nos dois casos, os partidos incorporaram o adjetivo “novo” ao seu nome: Novos Democratas e Novo Trabalhismo. Nos Estados Unidos, o programa da Terceira Via ajudou a orientar a administração do presidente Bill Clinton, eleito em 1992, e seus investimentos na disciplina fiscal, a reforma da saúde, o investimento em educação e treinamento, planos de obras sociais, programa de renovação urbana e uma posição firme em relação ao crime e as punições.

A revisão das políticas neoliberais no quadro político dos Estados Unidos teve repercussão na atuação dos organismos internacionais. Em 1992, o Banco Mundial (BM), através do relatório assinado pelo vice-presidente Willi Wapenhans, passou a divulgar os princípios que mais tarde seriam sistematizados no programa da “Terceira Via”. Esta redefinição das políticas do BM teve impacto direto na relação do organismo com os países. Neste caso, este importante intelectual coletivo, representante das frações dominantes das principais nações imperialistas, cumpriu importante papel educador na formulação do novo padrão de sociabilidade. Neste período o BM determinou que empréstimos aos governos fossem feitos somente nos casos que “fossem implementadas políticas que tomassem como referência o preceito das ‘parcerias’ entre aparelho de Estado e organizações da sociedade civil” (MARTINS, 2009, p. 61-62).

Na Inglaterra, o Novo Trabalhismo convergiu parcialmente com a experiência da “Terceira Via” estadunidense. Sob a liderança do presidente Tony Blair, eleito em 1997, o Novo Trabalhismo passou a ser compreendido como o desenvolvimento da própria Terceira Via (GIDDENS, 2001, p. 13). A divulgação do programa da Terceira Via, acumulado nas experiências nos Estados Unidos e na Inglaterra, gerou grande interesse em diversas lideranças de partidos socialdemocratas no mundo.

Em 1999, um debate foi realizado em Washington com a presença de diversas representações de governos social-democratas: Bill Clinton, Tony Blair, Gerhard Schroder da Alemanha, Wim Kok, primeiro-ministro da Holanda na época, e

Massimo D'Alema, primeiro ministro italiano. Em seguida, foi criada a Cúpula da Governança Progressista no seminário “Governança Progressiva no Século XXI”, realizado na Itália, na cidade de Florença. Esta cúpula é formada por uma rede de países governados por partidos socialdemocratas. O Brasil participou de todos os encontros, inclusive os que ocorreram posteriormente. Em 1999 (Florença), 2000 (Berlim) e 2002 (Estocolmo), o país foi representado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, e, desde 2003 (Londres), por Lula da Silva.

Em 2014, o presidente da Colômbia, Juan Manuel Santos, convocou ex-presidentes para relançarem a “Terceira Via”. Participaram do encontro em Cartagena de Índias, o ex-primeiro-ministro do Reino Unido Tony Blair, os ex-presidentes Bill Clinton (EUA), Felipe González (Espanha), Fernando Henrique Cardoso (Brasil) e Ricardo Lagos (Chile), assim como o presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Luis Alberto Moreno. A cúpula foi anunciada por Santos logo após ser reeleito para a presidência em sua primeira entrevista coletiva: “Vamos realizar uma cúpula da “Terceira Via” aqui na Colômbia, em Cartagena. Foram convidados cinco líderes que tiveram em seu país um grande sucesso na geração de prosperidade e na aplicação dos princípios da “Terceira Via”, que são os princípios que eu estou aplicando aqui na Colômbia” (Disponível em <http://americaeconomia.com.br>. Acesso em 16/06/2014).

Os teóricos da “Terceira Via” partem do princípio de que a “sociedade civil”, como a que existia no passado, já não existiria mais. Os conflitos entre as classes sociais que estruturaram o capitalismo em um determinado período da história teriam sido “produto de arranjos sociais que não mais existem” (GIDDENS, 1996, p. 114). Afinal, o trabalho, como visto anteriormente, não seria, segundo esta perspectiva, mais central nesta sociedade. Neste sentido, Estado deveria ser capaz de produzir a “renovação das solidariedades danificadas” pela antiga luta de classes. Segundo Giddens (2001), os conceitos “classe social”, “conflito” e “exploração”, foram substituídos por conceitos como “responsabilidade social”, “colaboracionismo” e “voluntariado”. Entendendo que as empresas, sobretudo as corporações industriais, são com frequência as principais fontes de poluição, propõem que:

[...] os democratas modernizadores deveriam sempre que possível procurar trabalhar com as empresas em vez de contra elas. Os grupos e organizações empresariais devem ser ativamente recrutados para ajudar a criar uma sociedade, tanto no nível local como mundial, em que tenham um papel responsável. (GIDDENS, 1996, p. 144)

A perspectiva da responsabilidade das empresas é defendida pelos teóricos da Terceira via como fundamental no novo padrão de sociabilidade das empresas. Segundo Giddens, o governo deve “garantir que a responsabilidade corporativa dê peso total à responsabilidade ecológica, nos vários significados que este termo carrega” (Ibidem, p. 148). A responsabilidade social e ecológica passou a fazer parte da estratégia política de diversas empresas, podendo afetar nos seguros de seus empreendimentos, na administração, em suas vendas e na relação com os consumidores. Segundo o intelectual Michael Jacobs, “[...] hoje nenhuma empresa de porte significativo pode darse ao luxo de ignorar fatores ambientais em sua tomada de decisões” (GIDDENS, 2007, p. 449).

Diante das novas incertezas do mundo contemporâneo, “não se pode lidar com elas com remédios antiquados” (GIDDENS, 1996, p. 12), por isto, inclusive, os receituários do liberalismo clássico ou os programas socialistas não dariam conta da atual realidade. O programa da Terceira Via seria, segundo seu principal sistematizador, aquele que melhor responde as necessidades da “realidade das incertezas” (Ibidem, p. 450). No Brasil, a apropriação de um programa político nos marcos da “Terceira Via” aproximou partidos que na “era das invenções” (1964- 1990) (OLIVEIRA, 2007) possuíam ideologias opostas. O resultado disto nas eleições presidenciais, a partir dos anos 2000, foi a elaboração de coligações com perfis ideológicos diversos. Nem à esquerda, nem à direita, as três maiores coligações que disputaram os pleitos, após os oito anos do governo do presidente Fernando Henrique, tentaram se afastar ao máximo da caracterização neoliberal, comprometendo-se, no entanto, com um programa de contrarreformas assessoradas e orientadas pelos organismos internacionais, tendo como princípio fundamental o pagamento da dívida externa e uma política monetária orientada por altíssimas taxas de juros que beneficiou enormemente o capital rentista. Na proposta de apresentar aos eleitores um perfil “Terceira Via”, as coligações partidárias tornaram-se muito parecidas politicamente, num efeito descrito por Coutinho como a “hegemonia” que reduz a política à pequena política, descartando qualquer possibilidade de mudança radical na sociedade.

2. O Programa de Reformas da Educação na América Latina

A burguesia tem promovido mundialmente um intenso processo de reorganização dos instrumentos de mediação do conflito de classe, desde a década de

1980, incluindo ambas as dimensões do Estado Ampliado: sociedade civil e sociedade política. A reforma do aparelho estatal se estendeu às agências relativas à educação pública e teve no Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe (PREAL), fundado em 1996 e dirigido por três organizações, um importante instrumento para sua realização. A agenda produzida pelo PREAL teve na mobilização empresarial para a privatização da educação pública sua principal estratégia, verificando-se na mesma conjuntura um conjunto de organizações que quinze anos depois formariam a REDUCA.

Ao longo de toda a década de 1990 a reforma educacional ocorrida nos países na América Latina e Caribe foi um dos desdobramentos de um movimento iniciado, em 1990, na Conferência Mundial Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Nesta conferência, organizada pelo Banco Mundial em parceria com as entidades ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), dentre as quais a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a UNICEF (Organização das Nações Unidas para a Infância) e o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Na conferência foram destacados os números superlativos relacionados às taxas de analfabetismo no mundo, ressaltando que estes estavam concentrados em países em desenvolvimento e com grandes densidades populacionais. Estes países compuseram o grupo com as nove nações com as maiores taxas de analfabetismo do mundo (Bangladesh, China, Paquistão, Nigéria, Brasil, Índia, Egito, México e Indonésia) e passaram a receber a assessoria e consultoria do Fórum Mundial Educação para Todos (Education For All – EFA).

Na Conferência Mundial Educação Para Todos os cento e cinquenta e cinco países signatários ficaram responsáveis por organizar planos decenais que dessem prioridade ao atendimento à Educação Básica e, mais especificamente, à luta pela erradicação do analfabetismo. A meta estabelecida aos países foi desenvolver uma educação que suprisse as “Necessidades Básicas de Aprendizagem” (NEBAS) que consistiriam saberes para lidar com sete situações: 1) sobrevivência; 2) desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) vida e trabalho dignos; 4) participação plena no desenvolvimento; 5) melhoria na qualidade de vida; 6) tomada de decisões; 7) possibilidade de continuar aprendendo ao longo da vida. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), de acordo com as recomendações do Fórum Mundial Educação para Todos, as NEBAS deveriam variar de acordo com o país, cultura e grupos sociais (raça, idade, gênero, cultura, religião, território e outros). Ainda de acordo com as autoras

supracitadas, “o polêmico conceito de educação básica, sobre o qual divergem até os quatro patrocinadores do evento, prioriza a universalização da educação primária que, no caso brasileiro, correspondeu ao ensino fundamental.” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 49).

No horizonte político da Carta de Jomtien foram estabelecidas metas e condições para os países signatários. Dentre estas estaria a necessária mobilização dos empresários em cada país para que estes participassem do projeto de expandir a educação básica. Esta tarefa deveria ser encampada por todo o conjunto da sociedade e, neste sentido, deveriam se somar ao Estado outras organizações sociais. A expansão da educação deveria ser encarada como uma questão fundamental para a paz mundial. No mesmo ano, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) produziu o documento *Transformación Productiva com Equidad*, através do qual reforçou a necessidade de realização de uma ampla reforma educacional com o objetivo de integrar os países da região ao processo de globalização mundial.

O documento da CEPAL, em 1990, reafirmou as diretrizes da Carta de Jomtien, recomendando aos países da região ênfase na reorganização dos sistemas educacionais com foco na formação de trabalhadores flexíveis, versáteis, inovadores, comunicativos e motivados. Esta formulação foi desenvolvida durante a década de 1990, através de outros documentos produzidos pelos organizadores da Conferência Mundial Educação Para Todos, através do qual se destaca o Relatório Educação: um tesouro a descobrir, de 1996 (Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2010). As diretrizes da Conferência Mundial Educação para Todos em relação às NEBAS foram aprofundadas no relatório da Unesco Educação: um tesouro a descobrir, formulado em 1996 pela Comissão Internacional de Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors. No relatório destaca-se o papel da *educação ao longo da vida* como aspecto fundamental para o alívio à pobreza e para a transformação da educação em capital social (DELORS, 2001). A educação ao longo da vida se efetivaria a partir de quatro pilares: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. (Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2010, p. 14).

No mesmo ano do lançamento do Relatório Jacques Delors foi criado o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe (PREAL). Desde sua formação, em 1996, o PREAL é dirigido por três entidades: Diálogo Americano, USAID e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Ao

longo de seus vinte anos de existência o programa produziu um conjunto de trabalhos de pesquisas sistematizados em documentos sob a encomenda do Banco Mundial. Neste sentido, o programa tem cumprido a função de intelectual orgânico do Estado maior do capital no processo de recomposição dos instrumentos de mediação de classe, destacadamente na reforma da educação, objetivo maior deste instrumento organizativo do projeto de poder da classe dominante.

Em 2001, em Miami, nos Estados Unidos, o PREAL realizou um encontro que reuniu cento e vinte lideranças empresariais que atuam na educação que culminou com a *Declaração de Ação*. Através da declaração foi estabelecida uma lista de ações que deveria fornecer aos empresários as diretrizes para uma ação unitária e coesa no campo educacional. No discurso presente no documento os empresários se responsabilizam pelo esforço em universalizar a educação básica como tarefa daqueles que são os maiores interessados no destino do produto final dos processos educacionais: a formação da força de trabalho que seriam por eles empregada em seus empreendimentos. No boletim do PREAL as diretrizes ficam assim definidas:

“(…) estabelecer padrões educacionais que definam claramente 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 escola; 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, 2001)

No Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe - PRELAC (2002), atribui-se ao docente o protagonismo na tarefa de implementar a reforma e melhorar os indicadores escolares. Difunde-se a ideia de que a qualidade da educação depende dos professores; estabelece-se uma correlação entre preparação profissional dos professores e sua prática em sala de aula, cujo foco é o de elevar os indicadores de

desempenho dos alunos. Sob a justificativa da elevação da qualidade da educação, almeja-se forjar o professor eficaz que “faz mais com menos” (SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, 2010). No PRELAC (2002), a intensificação da precariedade do trabalho docente nas últimas décadas é minimizada pelo discurso que sustenta que a profissionalização desses trabalhadores, os professores, deve estar associada à lógica das competências, da eficácia e dos saberes tácitos. Com isso, a profissionalização defendida no PRELAC (Idem) refere-se à lógica da desprofissionalização docente, ou seja, do enfraquecimento do caráter específico da profissão. Este movimento carrega em si, a fragilidade da formação (inicial e continuada), a perda de direitos e a precarização das condições de trabalho, a standardização do trabalho e a exclusão dos professores no processo de formulação de políticas educacionais.

As propostas para o trabalho docente, principalmente aquelas oriundas dos intelectuais do capital (Banco Mundial, Unesco, Fundo Monetário Internacional, Programa para a Reforma Educacional na América latina/PREAL), têm produzido, segundo Macedo e Lamosa (2015), como desdobramento, os processos de desprofissionalização do trabalho docente. Neste sentido, diversos autores no campo da educação têm analisado as modificações que este processo tem acarretado na composição desta categoria em um contexto de ampliação da escola pública (SHIROMA, 2004; OLIVEIRA, 2000; MACEDO, 2011; SANTOS, 2012).

O PREAL propôs, nos últimos vinte anos, uma pedagogia do consenso conservador. Segundo Santos (2012), “o consenso é uma presença expressiva em todos os textos, o que chama a atenção para seu significado político, se considerarmos que, para Gramsci, este é o principal instrumento na afirmação da hegemonia (...)” (SANTOS, 2012, p. 155). No documento nº 3, intitulado *Obstáculos à reforma educativa no Brasil* o consenso é apresentado entorno da defesa da ampliação da educação no país, explicitando, inclusive, o exemplo das eleições no estado de São Paulo, em 1989, quando as propostas dos candidatos alinhavam-se à ideias comuns:

“idênticas, tanto nos objetivos que definem, como na falta comum de especificação de onde virão os recursos para tais objetivos.” (PREAL, 1999, p. 10)

Em 2000, o governo federal brasileiro organizou o relatório “Educação Para Todos: avaliação da década”. O Ministro Paulo Renato foi o responsável pelo texto de abertura. O documento é dividido em vários artigos distribuídos em capítulos que tratam de diferentes assuntos: Histórico da Conferência Mundial Educação para

Todos; Desenvolvimento da Educação no Brasil na Década de 1990; Balanço da Implementação dos Compromissos em Jomtien; Desafios para a próxima década – a perspectiva do governo; Desafios para a próxima década – a perspectiva da sociedade civil; Desafios dos próximos passos. Cada um dos capítulos tem artigos de diferentes, escritos por intelectuais, alguns mais e outros menos orgânicos ao capital, como por exemplo Maria Alice Setubal e Moacir Gadotti, entre outros. Segundo o ministro da educação Paulo Renato Souza:

Ao contrário do que pode muitas vezes parecer, esse esforço teve continuidade pelo menos em oito dos últimos nove anos. Já no final do governo Collor, houve uma tentativa de debate sobre a questão do ensino fundamental e sua prioridade. Em 1994, foi realizada a Conferência Nacional de Educação para Todos que definiu as metas incorporadas ao Plano Decenal de Educação para Todos. Quando assumimos o governo, em 1995, deixamos muito claro que o nosso compromisso era implementar aquelas metas definidas a partir da Conferência de Jomtien. Até hoje, o resumo daquele Plano Decenal está no nosso gabinete, revelando que, ao assumirmos a pasta da Educação, não procuramos esquecer ou abandonar as metas e as estratégias que haviam sido definidas no governo Itamar Franco. Ao contrário, levamos o Plano Decenal adiante, a fim de fazer com que aquelas metas fossem realmente atingidas. Muitas delas não só foram alcançadas, mas ainda superadas. (SOUZA, 2000, p. 7)

No texto de apresentação, o Ministro Paulo Renato Souza destacou a participação dos empresários na Educação Básica e a importância do programa “Acorda, Brasil! Está na Hora da Escola!” para incentivar este movimento, desde 1995. No artigo, o Ministro da Educação compara empresas com “comunidade”, identificando a inserção do empresariado nas escolas com o aumento da participação da comunidade neste espaço, incentivada, segundo Paulo Renato Souza, pela política de autonomia para as escolas captarem recursos no mercado:

“Certamente, podemos nos orgulhar do grande empenho não só do governo federal, mas também dos vários governos estaduais que assumiram a liderança nas reformas, realizando mudanças que depois foram adotadas por outros Estados e seguidas até pelo Ministério da Educação. Temos de reconhecer ainda as iniciativas de municípios que empreenderam reformas importantes na área da educação, servindo de exemplo para outros governos municipais. Finalmente, não podemos nos esquecer ainda da contribuição de entidades não governamentais que nesse período se dedicaram de uma forma muito intensa a ações concretas de estudo, diagnóstico e cooperação com organismos governamentais em muitas áreas relacionadas com a melhoria das condições do funcionamento da escola pública. Mais recentemente, a partir de 1995, com o Programa Acorda, Brasil. Está na Hora da Escola!, tivemos o engajamento direto de muitas entidades privadas para melhorar a educação em nosso País. Houve um crescente envolvimento da sociedade com a educação. É preciso

lembrar que o trabalho que desenvolvemos na área do ensino fundamental, especialmente nos últimos quatro anos, buscou justamente envolver muito mais a comunidade com a escola, chamar sua responsabilidade para com a educação. Isto se revela no estímulo a criação de conselhos locais, como o Conselho Municipal de Alimentação Escolar, e o incentivo a organização da escola em torno das associações de pais e mestres. Em 1995, tínhamos apenas cerca de 11 mil associações de pais e mestres; hoje, já possuímos cerca de 60 mil. Esta mudança foi induzida pela política adotada pelo Ministério da Educação no âmbito do Programa Dinheiro na Escola, vinculando os repasses de recursos diretamente à escola à existência de unidade executora, constituída pelas APMs, conselhos escolares, ou organizações similares. Para resumir, ao avaliarmos o desempenho do Brasil em relação ao Programa Educação para Todos, podemos destacar como principais resultados.” (SOUZA, 2000, p. 7)

O capítulo nomeado “Desafios para a próxima década – perspectivas da sociedade civil” é dividido em quatro artigos escritos por Francisco das Chagas Fernandes, Viviane Senna, Francisco de Assis Azevedo e Guilherme Leal. Uma breve pesquisa pelo sobrenome de cada um dos intelectuais que representaram a “perspectiva da sociedade civil’ é o bastante para identificar que, com exceção de Francisco das Chagas Fernandes, um sindicalista cooptado, os demais são proprietários de empresas e diretores de institutos de mobilização empresarial, como o Instituto Ayrtons Senna, Instituto Ethos, GIFE etc.

Francisco das Chagas Fernandes foi secretário da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Antes de assumir a SEB, Chagas foi diretor do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Norte, diretor da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e professor da rede estadual potiguar, além de membro do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 2012, foi nomeado pelo Ministro Mercadante à Secretaria Executiva-Adjunta, de onde auxilia o Ministro da Educação na supervisão e na coordenação das atividades das secretarias e entidades ligadas ao MEC. Trata de assuntos variados que podem ir desde diretrizes gerais até recursos humanos para a pasta.

Francisco de Assis Oliveira Azevedo, nascido em Alfenas, Minas Gerais, formado em Administração, com especialização em Desenvolvimento de Recursos Humanos, é diretor executivo do Instituto Camargo Corrêa e participa de conselhos da Fundação Loma Negra (Argentina) e do Instituto Alpargatas (Brasil), que desenvolve projeto de esportes em escolas públicas. Já ocupou os cargos de presidente da Fundação Acesita, diretor executivo do Instituto Telemig Celular, representante da Fundação

AVINA para o sudeste do país, presidente da FUNDAMIG – Federação de Fundações de Minas Gerais e membro dos Conselhos de Responsabilidade Social das Federações de Indústrias de Minas Gerais, Rio de Janeiro e da Confederação Nacional da Indústria. Foi diretor do GIFE – Grupo de Institutos e Fundações e representante do Instituto Ethos em Minas Gerais.

Guilherme Peirão Leal é um empresário que detém 25% das ações da Natura, maior empresa de cosméticos do país, sendo presidente do Conselho de Administração da companhia que ajudou a fundar. Embora tenha declarado uma fortuna de R\$ 1,19 bilhão ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE), a revista norte-americana Forbes avalia que o empresário tenha um patrimônio de aproximadamente U\$2,1 bilhões (cerca de R\$ 3,71 bilhões) em valor de mercado, ocupando o 463º lugar no ranking dos 1.000 empresários mais ricos do mundo. Em 2009, o empresário se filiou ao Partido Verde, poucos meses antes de ser escolhido pela legenda como vice na chapa de Marina Silva. Foi fundador e membro do Conselho Deliberativo do Instituto Ethos, ex-presidente do Conselho Deliberativo do Fundo Brasileiro para a Biodiversidade (Funbio) e ex-integrante do Conselho Consultivo da ONG WWF Brasil. Em 2007, ao lado do empresário Oded Grajew, primeiro presidente do Instituto Ethos, Leal ajudou a fundar o “Movimento Nossa São Paulo” com o objetivo de realizar propostas para as mais diversas áreas da capital paulista.

Viviane Senna é presidente da Fundação Ayrton Senna, criada em Junho de 1994, e do Instituto Ayrton Senna, criado em novembro do mesmo ano, tendo sede em São Paulo. A atuação destas organizações é respaldada por um conjunto de corporações: Ale Combustível, Banco Triângulo, Bradesco Capitalização, Brasil Telecom, Celpe, Coelba, Cosern, Credicard, Grendene, HP Brasil, Instituto Unibanco, Instituto Vivo, Instituto Votorantim, Intel, Lenovo, Grupo de Líderes Empresariais/Empresários pelo Desenvolvimento Humano (Lide), Martins Distribuidora, Microsoft Educação, Nivea, Oracle, Santa Bárbara Engenharia, Siemens, Suzano e Vale do Rio Doce. Nos três textos escritos pelos autores, empresários apresentam as contribuições da inserção empresarial nos espaços escolares. Nos artigos, são apresentados projetos empresariais que, segundo os autores, vinham resultando em grandes resultados e em ótimo retorno, tanto para as empresas quanto para as escolas. Os empresários brasileiros, portadores de uma pedagogia da hegemonia, objetivam:

- (a) diluir as formas de identificação do trabalhador com a sua classe através do estímulo ao chamado individualismo como valor moral

radical, fortalecendo a ideia de cidadania ativa circunscrita à noção de voluntariado, através de incentivos à criação de demandas cada vez mais específicas e desconectadas do mundo do trabalho; (b) reordenar o papel das organizações da sociedade civil pré-existente para torná-las instrumentos de difusão da nova sociabilidade, fortalecendo a noção de sociedade civil ativa; (c) incentivar o surgimento de organizações de novo tipo em condições de atuar na execução das políticas sociais, fortalecendo o capital social das comunidades e os modelos de descentralização participativa rumo à formação da chamada sociedade de bem-estar. (MARTINS, 2009, p. 141)

Nos anos 2000 verifica-se na América Latina e Caribe a difusão, impulsionada pelas condições históricas proporcionadas pela “Agenda Educação para Todos” e pelo PREAL, de movimentos empresariais organizados entorno da pauta do direito à educação. Estes movimentos, embora marcadamente empresariais, adotaram o lema “Todos pela Educação”. Em toda a região, ao todo quatorze países, passaram a ter a organização de movimentos muito similares. Em 2011, estes quatorze movimentos unificaram suas estratégias entorno de uma nova organização: a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (Reduca).

3. A Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação

A Reduca foi fundada em Brasília, em 2011, em um congresso organizado pelo movimento empresarial brasileiro (SOUZA, 2001; NEVES & MARTINS, 2016). São membros fundadores os seguintes pelos movimentos: Proyecto Educar 2050 (Argentina); Movimento Todos Pela Educação (Brasil); Educación 2020 (Chile); Empresarios por la Educación (Colômbia); Grupo Faro (Equador); Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – Fepade (El Salvador); Empresarios por la Educación (Guatemala); Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu – Ferema (Honduras); Mexicanos Primero (México); Foro Educativo Nicaragüense "Eduquemos" (Nicarágua); Unidos por la Educación (Panamá); Juntos por la Educación (Paraguai); Empresarios por la Educación (Peru); Acción por la Educación – Educa (República Dominicana).

Na última década a Reduca tem produzido uma uniformização da atuação empresarial na defesa do direito à educação na América Latina e Caribe. Isto tem sido possível pela atuação de um conjunto de organizações que possuem algumas características em comum: 1) uma organização administrativa muito similar (assembleia geral que reúne os sócios, uma junta diretiva, um conselho superior, um conselho assessor, além de comitês para assuntos específicos); 2) Produção de agendas de longo

prazo (No Brasil, por exemplo, a data de 1922 foi eleita como marco histórico, no Chile este marco foi definido para 2020 e na Argentina para 2050); 3) Apoio às Parcerias Público-Privadas; 4) Valorização de programas de inserção do trabalho voluntário em políticas de garantia do direito à educação; 5) Demarcam sua separação com o governo e com o mercado, definindo-se como parte de um “Terceiro setor” ou de uma “Sociedade Civil” que é a expressão da cidadania, enunciam uma origem “apartidária”; 6) Trabalho estreito com a imprensa, incluindo entre seus associados grandes empresas de comunicação (como por exemplo no Brasil em relação as empresas do grupo Roberto Marinho e no México, onde a Televisa é um dos associados do movimento “Mexicanos Primeiro”) ; 7) Assumem estatuto de especialistas (“Think Thanks”), apresentando-se como especialistas nas reformas educacionais em seus países. Esta hipótese deverá ser avaliada a partir de um intenso levantamento de fontes primárias produzidas pela Reduca e seus associados.

A declaração de constituição da Reduca traça os seguintes objetivos para a organização: 1) Trabalhar em conjunto para a garantia do direito à educação de qualidade para toda a criança e jovem; 2) Trocar conhecimentos e aprender coletivamente; 3) Ter uma voz coletiva no nível regional. A responsabilidade por dirigir a rede repousou sobre uma Coordenação, eleita no congresso fundacional, formada por três organizações fundadoras: Todos Pela Educação (Brasil), Educación 2020 (Chile) e Mexicanos Primero (México). No mesmo congresso a meta definida para a educação na América Latina e Caribe foi conseguir que, até 2024, os estudantes obtenham trajetórias completas de 12 anos de escolaridade e que os países atinjam a média da OCDE no PISA.

Os movimentos membros da Reduca possuem algumas características em comum: 1) uma organização administrativa muito similar (assembleia geral que reúne os sócios, uma junta diretiva, um conselho superior, um conselho assessor, além de comitês para assuntos específicos); 2) Produção de agendas de longo prazo (No Brasil, por exemplo, a data de 1922 foi eleita como marco histórico, no Chile este marco foi definido para 2020 e na Argentina para 2050); 3) Apoio às Parcerias Público-Privadas; 4) Valorização de programas de inserção do trabalho voluntário em políticas de garantia do direito à educação; 5) Demarcam sua separação com o governo e com o mercado, definindo-se como parte de um “Terceiro setor” ou de uma “Sociedade Civil” que é a expressão da cidadania, enunciam uma origem “apartidária”; 6) Trabalho estreito com a imprensa, incluindo entre seus associados grandes empresas de comunicação (como por

exemplo no Brasil em relação as empresas do grupo Roberto Marinho e no México, onde a Televisa é um dos associados do movimento “Mexicanos Primeiro”) ; 7) Assumem estatuto de especialistas (“Think Thanks”), apresentando-se como especialistas nas reformas educacionais em seus países.

A difusão destas organizações na América Latina e Caribe foi iniciada ainda na década de 1980, tendo, entretanto, seu apogeu nos primeiros anos do século XXI. Entre os associados da Reduca o primeiro movimento se constituiu em 1986, em El Salvador: Fundação Empresarial para o desenvolvimento educacional. Na mesma década, na República Dominicana um grupo de empresários organizados no movimento Ação para a Educação e Cultura (APEC) fundou, em 1989, o “EDUCA-AÇÃO pela Educação”. Em 1998, na Nicarágua e em Honduras formaram-se as organizações: “Fórum de educação da Nicarágua-Eduquemos!” e “Fundação para a Educação Ernesto Maduro Andreu”. Nos anos 2000, organizações empresariais similares foram fundadas. Em 2002 foram fundados os “Empresários pela Educação” na Guatemala e o “Empresários pela Educação” na Colômbia. Em 2004, no Equador, foi lançado o Grupo Faro. Nos anos seguintes, foram organizados o “Todos Pela Educação” no Brasil, em 2006, o “Proyecto Educar 2050” na Argentina e o “Mexicanos Primero” no México, em 2005, o “Educación 2020” no Chile, em 2008. Em 2011, ano em que a Reduca foi lançada no Brasil, foram organizados no Peru e no Panamá as organizações “Unidos por la Educación” e “Empresarios por la Educación”. Em 2012, foi fundado no Paraguai o “Juntos pela Educação”.

A Reduca difunde entre seus associados o formato forjado pelo movimento Todos pela Educação no Brasil, compreendido enquanto exemplo exitoso de atuação empresarial na educação. Esta compreensão resulta da capacidade diretiva que o movimento, desde sua fundação, tem demonstrado ter sobre as políticas educacionais. O maior exemplo disto foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído a partir do Plano de Metas Todos Pela Educação e regulamentado pelo Decreto N.º 6.094, de 24 de abril de 2007. No Brasil, movimento Todos pela Educação se constituiu em 2006. O PDE foi lançado no ano seguinte a fundação do Todos Pela Educação no Brasil, assumiu o slogan do movimento empresarial e seus princípios e metas. Isto está expresso ao longo das vinte e oito diretrizes propostas pelo PDE que expressam a necessidade da instituição de novos mecanismos de regulação sobre a gestão do trabalho escolar e a realização de parcerias com a sociedade civil, em um processo de responsabilização (accountability) de professores e gestores. A capacidade e intensidade

do trabalho produzido pelo movimento são explicitados por seu presidente-executivo Mozart Neves em entrevista:

Neste primeiro ano de atividade, o movimento contabiliza conquistas importantes. O primeiro passo, que remonta ao lançamento do Todos Pela Educação em setembro de 2006, foi unir diferentes setores da sociedade – organizações sociais, gestores de educação, educadores e iniciativa privada – trabalhando juntos, com um objetivo comum de garantir educação de qualidade. A partir daí, o movimento registra um número crescente de adesões, fundamentais para que se alcance as cinco metas estabelecidas para 2022. Entre essas adesões, que já totalizam cerca de 600, destacam-se prefeituras, secretarias estaduais e municipais de Educação, o Conselho Nacional dos Procuradores Gerais do Ministério Público (CNPGE), que reúne os 27 ministérios públicos estaduais, a Associação Nacional dos Jornais (ANJ), Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (Abert), pequenas e grandes empresas, e organizações sociais de todas as regiões brasileiras. O trabalho do Todos Pela Educação tem sido intenso no sentido de mobilizar a sociedade brasileira para que demande educação básica de qualidade para todos. Isso é conseguido por meio de palestras em todo o Brasil, em eventos próprios e de terceiros, campanhas de rádio e televisão e materiais de orientação, incentivando, assim, o debate sobre o tema. Também já é possível observar resultados concretos da atuação do movimento na incorporação de ideais do Todos Pela Educação em planos educacionais de governos municipais e estaduais, e até na esfera federal (no recém-lançado Plano de Desenvolvimento da Educação). (MBC - Movimento Brasil Competitivo. Novembro de 2007. Consultado em 27 de dezembro de 2016)

A formação do movimento Todos pela Educação no Brasil foi iniciada em 2005, por um grupo de líderes empresariais. Em setembro de 2006, o movimento lançou oficialmente o projeto Compromisso Todos Pela Educação, elaborado para impulsionar as ações do organismo. O projeto foi lançado no congresso intitulado “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”, realizado no Museu do Ipiranga, São Paulo. No lançamento a organização se auto define da seguinte maneira:

“O Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e todas as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. O Todos Pela Educação é uma instituição que atua como produtora de conhecimento, fomentadora e mobilizadora. Os objetivos do movimento são propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de

sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos.” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014)

O Movimento Todos pela Educação formula sua agenda a partir de metas, bandeiras e áreas de atuação, divididas da seguinte maneira: Metas - 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3. Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; 4. Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído e 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido. Bandeiras - 1. Formação e carreira do professor; 2. Definição dos direitos de aprendizagem; 3. Ampliação da exposição dos alunos ao ensino; 4. Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional e 5. Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação. Áreas de atuação: Técnica, Comunicação e Mobilização e Articulação e Relações Institucionais.

Em 2014, o Todos pela Educação no Brasil teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Atualmente o movimento organiza cerca de 200 representantes, entre fundadores, mantenedores e instituições, que constituem uma Assembleia Geral, presidida por Jorge Gerdau Johannpeter. A Assembleia Geral tem poderes para eleger o Conselho de Governança que é formado por dezesseis representantes e assessorado por quatro comissões que representam cada uma das áreas de atuação: Articulação, Técnica, Comunicação e Relações Institucionais, além de um Conselho Fiscal. Há ainda um Comitê Gestor formado pelos coordenadores das quatro Comissões, o diretor-executivo e representantes eleitos na Assembleia Geral. Este comitê é responsável por manter interlocução com a Equipe Executiva e pelo acompanhamento dos trabalhos da organização.

O Todos pela Educação no Brasil conta com 32 organizações associadas divididas entre mantenedores e parceiros. São quatorze sócios mantenedores: Fundação Educar DPASCHOAL, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto UNIBANCO, Banco Itaú BBA, Banco Santander, SUZANO, Fundação Lemann, Instituto Península, Fundação Vale, Instituto Natura e Instituto Samuel Klein. Entre os parceiros do Todos pela Educação estão: Grupo ABC, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends Audio, Fundação Victor Civita, McKinsey Brazil, Microsoft, Instituto Paulo

Montenegro, Banco HSBC, Canal Futura, Editora Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo PATRI - Políticas Pública, Luzio e Itaú Cultural.

Estas organizações têm se notabilizado pelo poder de influência nas definições políticas das principais agências estatais responsáveis pela educação, definindo os pressupostos das reformas educacionais em curso nos países latino americanos, incluindo o Brasil. O enfoque dado a estas reformas nos quatorze países com movimentos associados à Reduça privilegia um conjunto de pontos que visam adequar a escola por meio de processos que buscam: responsabilização das escolas e professores; políticas de remuneração variável com a quebra da isonomia salarial de docentes das redes públicas de ensino; realização de “parcerias público privadas”; ampliação da jornada escolar a partir de programas de trabalho voluntário.

Conclusão

É possível verificar que, a partir do processo de recomposição burguesa, uma ofensiva empresarial se realiza sobre as políticas públicas educacionais sob o lema “Todos pela Educação”. Esta ofensiva possui uma unidade programática produzida na América Latina e Caribe por meio da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação. A Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação tem organizado as propostas para a reforma educacional nos países da região difundindo a necessidade de novos arranjos institucionais, por meio de parcerias público-privadas, e a emergência de novos modelos de regulação do trabalho que aumente o controle e a responsabilização dos profissionais da educação pública.

Bibliografia

- DELORS, Jacques (Org.). Educação um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). 6. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2001.
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Revis-ta Teoria e Educação, n. 4, p. 1.127-1.144, 1991.
- GIDDENS, A. Para além da esquerda e da direita. O futuro da política radical. Tradução de Álvaro Hattner. São Paulo: UNESP, 1996.

- _____. A Terceira e seus críticos. Tradução de Rita Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- _____. (Org.). O debate global sobre a Terceira Via. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Unesp, 2007
- LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. Estado, classe social e educação: uma análise crítica da hegemonia do agronegócio. 2014. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- _____. Educação e Agonegócio: a nova ofensiva do Capital sobre as escolas públicas. Curitiba: Editora Appris, 2016.
- MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação Básica: tragédia anunciada? São Paulo: Editora Xamã, 2015.
- MBC - Movimento Brasil Competitivo. Novembro de 2007. <http://www.mbc.org.br/mbc/novo/index.php?option=entrevista&Itemid=10&task=detalhe&id=5219> Consultado em 27 de dezembro de 2016.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização do trabalho docente. Educação e Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.
- _____. Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO, 2010.
- PREAL. Resumen Ejecutivo. Boletim Informativo. Santiago, (Chile), número 09, maio de 2001.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes Pedagogia do Mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Editora Ibris Libris, 2012.
- SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. In: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 2., 2004, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Nete: Faculdade de Educação da UFMG, nov. 2004. 17 f. _____. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia (Org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de

formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79. SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Política educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. Escola e Empresa: iniciativas de parceria no Estado de São Paulo. In FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (Orgs.) Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. <http://www.todospelaeducação.org.br/institucional>.

Acesso em: 21.02.2017.