

DE “EDUCAÇÃO PARA TODOS” PARA “TODOS PELA EDUCAÇÃO”: diacronias e sincronias da ofensiva do capital na educação

From “*Education for All*” To “*Everyone for Education*”:
synchrony and diachrony of the capital offensive in education

De “*Educación para todos*” a “*Todos para la educación*”:
sincronías y diacronías de la ofensiva capital en educación

*Georgia Sobreira dos Santos Cêa*¹
*Sandra Regina Paz da Silva*²
*Inalda Maria dos Santos*³

Resumo: O texto tem como objetivo destacar movimentos históricos que ensejaram e sustentaram o ideário político-ideológico e a força social que estimularam, no Brasil, a mudança do *slogan* “*Educação para Todos*” para “*Todos pela Educação*”, ambos utilizados para sumarizar o espírito mobilizador de propostas e medidas em diferentes momentos da política educacional nas décadas recentes. Parte-se do pressuposto de que, neste movimento, as dimensões superestruturais (políticas, culturais e ideológicas) foram produzidas e se manifestaram em relação intrínseca com a dimensão estrutural (relações sociais de produção),

¹ Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com pós-doutorado em Educação pela University of Bristol – Graduation School of Education – Programa Estágio Sênior no Exterior - CAPES. Atua como professora associada da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), tendo atuado como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) de 2009 a 2019. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE/UFAL) e do Ensino Médio em Pesquisa (EMpesquisa). E-mail: gecca@uol.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL). É integrante do Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana (GEPSTUFAL) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE/UFAL). Integra a Rede Latino Americana sobre Trabalho Docente (REDESTRADO). Atualmente é Pró-reitora de Graduação da UFAL. E-mail: sandra.paz@cedu.ufal.br

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com Pós-Doutorado em Educação. Atua como professora associada do Centro de Educação, onde integra o quadro docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. É líder do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE) e Editora da Revista Debates em Educação/UFAL. E-mail: inaldasantos@uol.com.br

de forma que constituíram uma totalidade social característica do bloco histórico atinente aos contextos em questão. Com base em fontes bibliográficas e documentais, são recuperados elementos da gênese da construção dos referidos *slogans* e indicados seus fundamentos e intencionalidades, compreendidos como expressões de distintos e conexos momentos da ofensiva do capital na educação.

Palavras-chave: Estado e Políticas Públicas – Relações Internacionais – Política Educacional – Ofensiva do Capital.

Abstract: The text aims to highlight historical movements that fostered and sustained the political-ideological ideas and social force that stimulated, in Brazil, the change of the slogan "Education for All" to "All for Education", both used to summarize the mobilizer spirit of proposals and measures at different times in educational policy in recent decades. It's assumed that, in this movement, the superstructural dimensions (political, cultural and ideological) were produced and manifested themselves in an intrinsic relationship with the structural dimension (social relations of production), so that they constituted a characteristic of the historical block linked to those contexts. Based on bibliographic and documentary sources, elements of the genesis of the construction of these slogans are recovered and their foundations and intentions indicated, understood as expressions of different and related moments of the capital offensive in Education.

Keywords: State and Public Policies – International Relationships – Educational Policy – Capital Offensive.

Resumen: El texto tiene como objetivo destacar los movimientos históricos que dieron origen y sostuvieron la ideología político-ideológica y la fuerza social que estimularon, en Brasil, el cambio del eslogan "Educación para todos" a "Todos para la educación", ambos utilizados para resumir el espíritu movilizador de propuestas y medidas en diferentes momentos de la política educativa en las últimas décadas. Se supone que, en este movimiento, las dimensiones superestructurales (políticas, culturales e ideológicas) se produjeron y manifestaron en una relación intrínseca con la dimensión estructural (relaciones sociales de producción), de modo que constituyeron una totalidad social característica del bloque histórico. relevante a los contextos en cuestión. Con base en fuentes bibliográficas y documentales, se recuperan elementos de la génesis de la construcción de estos lemas y se indican sus fundamentos e intencionalidades, entendidas como expresiones de momentos distintos y conectados de la ofensiva del capital en la educación.

Palabras clave: Políticas Públicas y Estatales – Relaciones Internacionales – Política Educativa – Ofensiva de Capital.

O *slogan* funciona mais pelo seu significante do que pelo seu significado. Do ponto de vista das representações discursivas, o *slogan* assenta mais no seu carácter mobilizador e instrumental e menos na sua capacidade de esclarecimento, do ponto de vista informacional. O *slogan* contém em si, geralmente, a ideia do todo do produto político (no caso político) que procura promover, mas isso não significa que tenha necessariamente de remeter para o ideário político e ideológico da força política em causa (ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 87-88).

Introdução

O elemento motivador e provocativo deste estudo se traduz na seguinte indagação: que movimentos do real ensejaram a elaboração do *slogan* "Educação para Todos" e

sua mudança semântica, no contexto brasileiro, para "Todos pela Educação"?⁴ O pressuposto assumido no exercício de desvelamento desse movimento é que tais *slogans* são emblemas que constituem e são constitutivos de um processo histórico recente em âmbito mundial, no qual foi gestada e disseminada uma proposta de formação para o trabalho simples⁵ orientadora da política educacional de Estados nacionais, especialmente aqueles signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da conferência de mesmo nome, que foi organizada por organismos internacionais em 1990 e realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia.

Na esfera nacional, "Educação para Todos" designou a política educacional encaminhada pelos governos brasileiros de 1993 a 2006 – governos Itamar Franco (1992 a 1994), Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e Lula da Silva (2003 a 2006); "Todos pela Educação", por sua vez, emblematou a política educacional a partir de 2007, ano de início do segundo mandato de Lula da Silva (2007 a 2010), tendo sido mantido como principal *slogan* do governo Dilma Rousseff (2011 a 2016) após a sucessão presidencial. A mudança desses *slogans* coincide, portanto, com as duas conjunturas da política educacional recente que designam momentos distintos da afirmação da hegemonia burguesa na educação brasileira, conforme sustentado por Martins e Neves (2015).

"Educação para Todos" e "Todos pela Educação", neste estudo, são compreendidos como "luzes que de tanto ofuscar 'desiluminam'", como "palavras com aura" dispostas em terrenos movediços, cujo desvelamento nem sempre é fácil exercitar, como nos indicam os estudos apresentados em Evangelista (2014, p. 11-12). No enfrentamento deste desafio, se compreende que as dimensões superestruturais (políticas, culturais e ideológicas), às quais os *slogans* estão imediatamente relacionados, foram produzidas e se manifestaram em relação intrínseca com a dimensão estrutural (relações sociais de produção), de forma que constituíram uma totalidade social característica do bloco histórico atinente aos contextos em questão, o qual expressa "[...] a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real)" (GRAMSCI, 2011a, p. 250-251).

Como se verá ao longo do texto, "Educação para Todos" e "Todos pela Educação" designaram ênfases e prioridades distintas, não necessariamente nos mesmos tempos e espaços; a estreita vinculação de ambos com a mesma intencionalidade programática,

⁴ Entre 2009 e 2014, o Coletivo de Estudos de Política Educacional desenvolveu a pesquisa nacional "A formação para o trabalho simples no Brasil contemporâneo: da Educação para todos ao Todos pela educação". A pesquisa teve seus resultados publicados em obra organizada pelos coordenadores da investigação, nomeadamente os pesquisadores Lucía Maria Wanderley Neves (inicialmente vinculada à Escola Politécnica Joaquim Venâncio – FIOCRUZ) e André Silva Martins (Universidade Federal de Juiz de Fora) (MARTINS; NEVES, 2015). As autoras deste capítulo tiveram o privilégio de participar de momentos de encontro de pesquisadores envolvidos no citado projeto de pesquisa, durante os quais surgiram as motivações para o estudo apresentado neste capítulo, cujos limites se devem exclusivamente às autoras.

⁵ "Em qualquer tipo de organização societária, o trabalho pode dividir-se em simples e complexo. Trabalho complexo é um conceito formulado por Karl Marx no volume 1 de O Capital como par do conceito de trabalho simples. Embora presentes em qualquer tipo de sociedade, eles têm a sua natureza determinada historicamente, segundo a especificidade de cada formação social concreta e do estágio da divisão social do trabalho alcançada pelas sociedades em seu conjunto. Enquanto o trabalho simples se caracteriza por sua natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho que 'todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo' (MARX, 1988: 51), o trabalho complexo, ao contrário, se caracteriza por ser de natureza especializada, requerendo, por isso, maior dispêndio de tempo de formação daquele que irá realizá-lo" (NEVES; PRONKO, 2008, p. 21-22).

por seu turno, sugere a complementariedade e – a partir de um determinado momento histórico – a coexistência desses emblemas. Daí a ideia de tratar de diacronias e sintonias relativas aos *slogans* "Educação para Todos" e "Todos pela Educação", com o objetivo de desvelar e revelar suas vinculações com as ofensivas do capital na educação.

As análises, reflexões e argumentos do estudo foram orientados pela perspectiva crítico-dialética, com ancoragem em teóricos do mesmo referencial e com aporte em estudos que indicaram importantes aspectos dos *slogans* tratados, independente da proximidade com o marco teórico-metodológico definido. Ao estudo teórico se somou o estudo documental, resultante de buscas provocadas por pistas surgidas de cotejamentos de materiais nacionais e internacionais de política educacional. Metodologicamente, estes contextos serão tratados em seu movimento histórico, sem a pretensão de apartá-los, e, ainda, serão abordados a partir de mediações com o movimento do capital global.

Quanto à organização do capítulo, inicialmente são apresentados aspectos da crise do industrialismo de marca fordista e keynesiana, com a intenção de contextualizar a gênese da perspectiva neoliberal para, na sequência, indicar a presença do *slogan* "Educação para Todos" em episódios anteriores à realização da Conferência de Jomtien. Exercício semelhante é realizado quando o capítulo começa a tratar dos contextos e ajustes do projeto de dominação burguesa no Brasil em tempos de crise, antecipando elementos para a compreensão da utilização do *slogan* "Educação para Todos" como estratégia de consenso e de dominação de classe. As reflexões finais tratam da aparição do *slogan* "Todos pela Educação" no cenário nacional, até sua assunção como título de uma estratégia da política educacional, e indaga o significado histórico desse movimento.

A crise do industrialismo de marca fordista e keynesiana

A partir da década de 1970, diante da crise inaugurada com o esgotamento do padrão fordista-keynesiano, a reconfiguração do capitalismo sob a égide da transnacionalização econômica e política apresenta significativos ineditismos. Segundo Fiori (1993), trata-se de um período histórico em que se rearticula um projeto global de afirmação da sociabilidade capitalista, no qual o mercado é visto "[...] como único mecanismo competente de auto-regulação econômica e social [...]" e cujos resultados mais expressivos são "[...] os processos de globalização produtiva e tecnológica e de desregulação financeira de um capitalismo definitivamente universalizado" (FIORI, 1993, p. 298-299). Mundialização do capital (CHESNAIS, 1996), acumulação flexível (HARVEY, 1999), sistema do capital global (MÉSZÁROS, 2002) são alguns dos epítomes desse contexto.

Este projeto de sociabilidade, em vias de construção, constitui o conjunto de respostas dos países do capitalismo central, na tentativa de revitalização do capital, a uma sucessão de crises iniciadas na década de 1970 e que vêm se avolumando, indicando "[...] o fracasso catastrófico do keynesianismo do pós-guerra e sua substituição ainda mais catastrófica pelas estratégias 'monetaristas' [...]" (MÉSZÁROS, 2002, p. 1070-1071). Harvey (1999, p. 14) assevera que "Houve centenas de crises

financeiras ao redor do mundo desde 1973, em comparação com as muito poucas entre 1945 e 1973".

Embora haja diferentes interpretações da crise do capitalismo contemporâneo (ARRIGHI, 1996, 1997; CHESNAIS, 1996, 1998; HARVEY, 1999; MÉSZÁROS, 2002, 2009), é possível, a partir delas, sintetizar três conjuntos de evidências econômicas, políticas e ideológico-culturais, indicados a seguir.

Um primeiro conjunto de evidências diz respeito a sucessivos episódios econômicos, entre eles: a crise do petróleo, expressa no refreamento da produção, na alta dos preços e nas tensões políticas envolvendo especialmente os países do Golfo; a adoção das taxas livres de câmbio frente à competitividade dos mercados, o que fez ruir o acordo de Bretton Woods⁶; o aumento da inflação, decorrente da alta de preços e da desvalorização de moedas frente à volatilidade cambial; o desajuste fiscal expresso na assimetria entre arrecadação e despesas; a elevação das dívidas internas e externas de países centrais e periféricos em função das altas de juros e da dinâmica de empréstimos; a elevação das taxas de desemprego, por força da produtiva combinação de formas de extração de mais valia absoluta e relativa (ARRIGHI, 1996, 1997; CHESNAIS, 1996, 1998; HARVEY, 1999; MÉSZÁROS, 2002, 2009). No âmbito da organização dos processos de trabalho, há um maciço investimento em uma base produtiva flexível, no mais das vezes organizada em sistemas informatizados, permitindo a produção diversificada e o aprimoramento da capacidade de controle dos processos, ainda durante os ciclos produtivos, reduzindo perdas e otimizando resultados; de outro, a dinamicidade assumida pelas formas de contratação e de utilização da força de trabalho, proporcionando significativa ampliação das taxas de produtividade (HARVEY, 1999). Nesse cenário, a produção, a extração e a concentração de mais valor – dinâmica típica do processo de acumulação do capital – imprimem ao mercado de trabalho uma lógica que

[...] associa trabalhadores em condições as mais diversas, desde a mais alta ciência até o trabalho infantil e/ou compulsório em condições degradantes, dos megaconglomerados a máfias diversas, ocorrendo em pontos diversos do planeta ou na mesma cidade, elos da mesma produção de mais-valor para o capital, mas totalmente segmentados. Não se trata de um desvio, ou de uma situação inusitada, mas da própria dinâmica perversa e socialmente dramática do capital (FONTES, 2010, p. 74).

Como traço comum da economia que passa a fundamentar o processo de reprodução ampliada do capital, tem destaque a predominância da sua forma financeira sobre a sua forma produtiva, tornada possível, fundamentalmente, pela abundância de capital proveniente da prosperidade do regime de acumulação fordista, assentado na

⁶ "Depois de dois anos de negociações reservadas entre EUA e Grã-Bretanha, o governo Roosevelt promoveu em julho de 1944 a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, na cidade de Bretton Woods, com a presença de 45 delegações. [...] O resultado do encontro materializou a hegemonia americana na reorganização política e econômica internacional no pós-guerra. Produto de uma mudança drástica na estrutura de poder internacional, instituiu uma nova ordem monetária baseada no dólar. Ao mesmo tempo foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), organizações financeiras multilaterais de novo tipo, cuja ossatura institucional expressava e reproduzia a assimetria de poder configurada no sistema internacional. Por outro lado, as provisões do acordo em favor do controle de capitais refletiram a vitória dos *embedded liberals* [liberais enraizados] contra os banqueiros de Wall Street" (PEREIRA, 2014, p. 532-533).

relação (keynesiana) entre aumento da produtividade e ampliação das condições de reprodução do capital e do trabalho (CHESNAIS, 1996, 1998; MÉSZÁROS, 2002, 2009). Nesse sentido, "O keynesianismo realmente jamais conseguiria significar mais do que a 'fase de arranque' do monetarismo" (MÉSZÁROS, 2002, p. 198).

Quanto às evidências políticas, merecem destaque a reconfiguração geopolítica em âmbito mundial – promovida, especialmente, pela dissolução do bloco soviético – e a adoção da economia de mercado em países outrora a ele aliados; a dinâmica de renovação política em continentes periféricos, como a América Latina e o Leste Europeu, por exemplo, que abriu espaço para a disputa programática de governos; a ascensão de países asiáticos no cenário econômico mundial, com destaque para o Japão e os Tigres Asiáticos – e mais recentemente a China. Nesse contexto, se torna inviável a regulação exercida pelo chamado Estado de bem-estar social ou Estado keynesiano (ou outra variante de Estado intervencionista no período, como o militar no Brasil), que visava controlar as relações entre ganhos do capital e do trabalho. Isso porque se ampliam as possibilidades dos ganhos do capital se efetivarem majoritariamente fora dos limites tributários e geográficos impostos pelos acordos de produtividade e, portanto, ao largo da necessidade de incorporação maciça de trabalhadores na produção (pleno emprego) e longe da intervenção direta do Estado nas relações que passam a se estabelecer entre capital e trabalho, com ampliada vantagem para o primeiro, o que vai exigir a reorganização da esfera produtiva em novas bases (ARRIGHI, 1996, 1997; CHESNAIS, 1996, 1998; HARVEY, 1999; MÉSZÁROS, 2002, 2009). A regulação a ser exercida pelo Estado capitalista, visando sustentar e garantir socialmente o regime de acumulação que se torna predominante, vai ser orientada, inicialmente, por premissas e medidas de legitimação da predominância do individualismo do mercado sobre a socialização da produção. Dessa forma, o repertório de práticas do setor privado se torna referência para o setor público, imiscuindo fortemente a lógica fundante da "[...] nova administração pública (*new public management*) na orientação das primeiras reformas neoliberais do setor público na Inglaterra de Thatcher (1979) e nos Estados Unidos de Reagan (1981)" (MARANHÃO, 2009, p. 65).

Por fim, uma série de mudanças ideológicas e culturais constitutivas da crise capitalista vem ocasionando, entre outros, a renovação de hábitos de consumo frente à popularização e barateamento de bens e serviços que se tornam atrativos mais pelo apelo à tecnologia que incorporam do que à utilidade e durabilidade efetivas; o enfraquecimento de tradicionais aparelhos privados de hegemonia tanto de trabalhadores quanto de capitalistas – como os sindicatos e demais entidades de marca classista – e a organização de aparelhos novos, como os *think tanks*, por exemplo; o surgimento de movimentos sociais de questão única⁷ e a ascensão de organizações não governamentais e de movimentos de grupos de interesse, em função da fragmentação de demandas antes referenciadas perspectiva das classes sociais; a ampliação do poder de influência da mídia, notadamente com a massificação do acesso a ambientes virtuais

⁷ Segundo Mézáros (2002), são movimentos sociais aglutinados em torno de causas diversas, predominantemente de caráter reformista, que, não raro, ignoram a perspectiva classista. Uma vez desprezado o potencial emancipador do trabalho, "Os movimentos de questão única, mesmo quando lutam por causas não-integráveis [ao sociometabolismo do capital], podem ser derrotados e marginalizados um a um, porque não podem alegar estar representando uma alternativa coerente e abrangente à ordem dada como modo de controle sociometabólico do capital e sistema de reprodução social. Isto é o que faz o enfoque no potencial emancipador socialista do trabalho mais importante hoje do que nunca" (MÉSZÁROS, 2002, p. 96).

de "livre" acesso; a perda de legitimidade da contestação e da reivindicação frente aos apelos de respeito à diferença e de colaboração de classes. Como síntese das mudanças ideológicas e culturais, é possível indicar a insistência no consenso como forma de afirmação da impossibilidade de alternativas à lógica burguesa e o fortalecimento de valores como o individualismo e a competitividade, que passam a orientar mais decisivamente as relações sociais (ARRIGHI, 1996; CHESNAIS, 1996, 1998; HARVEY, 1999; MÉSZÁROS, 2002).

O neoliberalismo se configura, então, como súmula das orientações econômicas, políticas e ideológico-culturais do projeto de sociabilidade burguesa que colocaram em cheque as premissas keynesianas do bem-estar social (ANTUNES, 2000; CASTELO, 2013).

A instauração de um fascismo de mercado (FIORI, 2009) de caráter global, de modo a associar a recuperação do capitalismo central ao desenvolvimento do capitalismo periférico segundo as premissas neoliberais, teve como zênite o Consenso de Washington⁸, definido em 1989, pelas instituições então criadas durante o acordo de Bretton Woods – FMI e Banco Mundial⁹ –, além do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, e que foi alicerçado na "[...] liberalização da economia mundial e na reorientação do Estado como provedor de um marco normativo que garantisse a segurança e a lucratividade dos negócios privados" (PEREIRA, 2014, p. 553). Entre as principais orientações para o capitalismo periférico estavam as seguintes:

[...] abertura comercial, estabilização monetária ancorada no dólar, privatizações de empresas estatais e redução do Estado, desregulamentação do mercado financeiro, flexibilização do mercado de trabalho, dentre outros (POCHMANN, 1999, p. 55).

FMI e Banco Mundial, principalmente, passaram a orientar políticas de ajuste econômico que tinham como alvos o controle definitivo da inflação, o que se faria, fundamentalmente, por meio do arrocho salarial, e a afirmação da política cambial como forma de valorização de moedas nacionais frente ao dólar, elementos que facilitariam o acesso a recursos externos e a entrada nos mercados de capitais (AMORIM, 2005; POCHMANN, 1999).

Com a agudização da crise e, conseqüentemente, das fissuras sociais, as orientações neoliberais passam a ser combinadas com a ideia da conciliação social, base dos pressupostos de uma socialdemocracia renovada, de modo a garantir a sustentabilidade do projeto de sociabilidade burguês (ANTUNES, 2000; CASTELO, 2013). O apelo à conciliação e ao consenso, então anunciados como condição para robustecer o enfrentamento da crise, representam, de fato, estratégias de reconstituição da hegemonia burguesa, constitutivas do "neoliberalismo de Terceira Via" (NEVES et al, 2005). A experiência do Novo Trabalhismo britânico, com a ascensão de Tony Blair como primeiro-ministro em 1997, é emblemática desse movimento, desempenhando mais o

⁸ Embora o Consenso de Washington tenha sido motivado, inicialmente, pela necessidade de alinhamento da América Latina aos desígnios neoliberais, especialmente em função do quadro de endividamento externo e dos riscos de inadimplência, as orientações definidas foram orientadas também para a África Subsaariana e para o Leste Europeu (MARANHÃO, 2009).

⁹ "A participação decisiva dos organismos internacionais criados em *Bretton Woods* na implementação das diretrizes do *Consenso de Washington*, que estão devastando a economia dos países periféricos, é um fato que já não suscita tantas controvérsias, posto que as contradições da crise estrutural do capitalismo já não permitem atuações discretas" (LEHER, 1999, p. 19).

papel de "partido do empresariado moderno" (MÉSZÁROS, 2002, p. 851) do que representando alguma mudança substantiva de rumos, seja nas orientações monetaristas, seja na gravidade da crise.

Diante da grandeza das modificações em curso, é possível apontar o caráter endêmico, cumulativo, crônico e relativamente permanente da crise (MÉSZÁROS, 2002; 2009), cujos limites das ofensivas do capital para seu enfrentamento indicam que se está diante "[...] de uma crise sem precedentes do controle social em escala mundial e não diante de sua solução" (MÉSZÁROS, 2009, p. 57).

A acentuação das fissuras sociais decorrentes dessa crise estrutural vem sendo emblemada, entre outros, pelo aumento do desemprego, pela ampliação da pauperização e da miséria (MÉSZÁROS, 2002; 2009).

Quanto ao desemprego, o declínio de postos de trabalho na agricultura e na indústria tem acentuado a importância do setor de serviços quanto à inserção produtiva de trabalhadores, muito embora essa absorção não esteja sendo capaz de alterar a tendência de estagnação do desemprego na última década, menos ainda de reverter a acentuação de formas de trabalho precário e vulnerável (ILO, 2018). No que diz respeito à pobreza, o quadro parece ser pior do que aquele da década passada, especialmente quando se considera o aumento do número de pobres em escala mundial e a exacerbação da desigualdade, mesmo nos países de alta renda (WORLD BANK, 2015).

Esse conjunto de circunstâncias econômicas, políticas e ideológicas configura o movimento que Fontes (2010) denomina de capital-imperialismo¹⁰:

As três características do capital-imperialismo [...] – o predomínio do capital monetário, expressando a dominação da pura propriedade capitalista e seu impulso avassaladoramente expropriador – resultaram em modificações profundas do conjunto da vida social, que atravessam o universo das empresas, o mundo do trabalho, a forma da organização política, a dinâmica da produção científica, a cultura; enfim, o conjunto da sociabilidade. No entanto, aprofundam um traço intrínseco, permanente e devastador do capital, desde seus primórdios: sua necessidade imperativa de reprodução ampliada, sua expansão em todas as dimensões da vida social (FONTES, 2010, p. 146).

Nesse movimento de reprodução ampliada da sociabilidade burguesa, a formação humana circunscrita ao espaço escolar se torna frente importante das investidas do capital, visto que

À medida que a produção material e simbólica da existência se racionaliza pelo emprego diretamente produtivo da ciência para a reprodução ampliada do capital e à medida que o trabalhador coletivo necessita de adaptação aos valores e práticas da cultura urbano-industrial que se instaura e se consolida ao longo do século XX, sob a lógica da acumulação capitalista, novas exigências passaram a ser apresentadas pelo capital para a formação para o trabalho simples e para o trabalho

¹⁰ "Compartilho da perspectiva de Lenin, baseada em Hilferding, de que ocorreu, na virada do século XIX para o XX, uma alteração substantiva que converteu o capitalismo concorrencial em imperialismo, ou capitalismo monopolista. Interessa-me sobremaneira o modo pelo qual ocorrem *transformações no mesmo processo histórico*, o de expansão do capital, que, impulsionado por sua própria dinâmica interna e pelas contradições que potencializa, modifica-se ao mesmo tempo em que perpetua suas clivagens fundamentais" (FONTES, 2010, p. 145, grifos da autora).

complexo, requerendo alterações periódicas no conteúdo e na forma de preparação para o trabalho (NEVES; PRONKO, 2008, p. 23).

Dessa forma, em âmbito mundial, notadamente a partir dos anos 1990, Estados nacionais e sociedade civil vêm sendo instados a levarem adiante o projeto educacional coerente com a sociabilidade requerida para um tempo de crise. Nele, a formação humana é componente ímpar, seja nas relações sociais como um todo, seja nas formas sistemáticas que essas relações assumem por meio da escolarização, visando a "[...] criar o homem 'atual' à sua época" (GRAMSCI, 2011b, p. 62). O caráter assumido pela formação humana concernente àquele projeto de sociabilidade pode ser interpretado, assim, como elemento estratégico para que a classe dominante siga "[...] universalizando e traduzindo de modo adequado a sua nova experiência" (GRAMSCI, 2011a, p. 86).

De um lado, a formação humana requer sujeitos adaptáveis a uma base produtiva flexível, uma vez que "a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores "centrais" e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins" (HARVEY, 1992, p. 144).

De outro lado, conhecimentos e valores devem ser combinados de modo a promover "[...] a formação de subjetividades coletivas, com vistas à construção de um amplo consenso social em torno da concepção de mundo burguesa em tempos de novo imperialismo" (NEVES; PRONKO, 2008, p. 52).

Assim é que o *slogan* "Educação para Todos" passou a ser adotado como chamamento para tal empreitada, evidenciando o fato de que, como indica Espírito Santo (2006, p. 88), "À entrada do terceiro milênio, o *slogan* mantém-se no seu formato original, curto e pragmático mas, simultaneamente, catalisador, emotivo e aglutinador de massas". As origens forâneas desse chamamento e sua introdução no cenário brasileiro serão tratadas na sequência deste capítulo.

Origens do slogan "Educação para Todos" predecessoras de Jomtien

A adoção do *slogan* "Educação para Todos" como chamamento da Conferência de Jomtien, ocorrida em 1990, é anterior à convocação de organismos internacionais para que países de maior população do mundo reunissem esforços e se comprometessem com o conjunto de princípios e orientações assumidos pelos países signatários do documento resultante daquele encontro.

Doze anos antes do encontro de Jomtien, o governo de José López Portillo (1976-1982) havia dado início, em 1978, no México, ao "Programa de Educação para Todos, mediante o qual se pretendia oferecer educação a 100% das crianças de 6 a 12 anos de idade" (UNESCO, 2001, p. 28, tradução nossa).

Na gestão de López Portillo, o país integrou o conjunto de governos que, de diferentes modos, se alinhavam à política estadunidense – e, *pari passu*, se opunham aos movimentos de esquerda, contestatórios da lógica expansionista capitalista

disseminada no período da guerra fria –, sem, contudo, adotar no México o modelo clássico de uma política de segurança nacional (FREITAS, 2008; GALVÁN, 2013).

Em discurso proferido na abertura das sessões ordinárias do Congresso mexicano, no segundo semestre de 1978, López Portillo dedicou boa parte de sua argumentação para indicar ações de cunho desenvolvimentista e modernizante implementadas por seu governo. Na sequência, destacou medidas na área educacional, iniciando com o seguinte apelo:

Convocamos a nação a realizar um excepcional esforço de responsabilidade compartilhada que, sob o lema "educação para todos", permita reduzir, nesta administração, a dramática desigualdade educativa (LÓPEZ PORTILLO, 1978, p. 78, tradução nossa).

Ao sumarizar as principais ênfases e medidas voltadas para a educação básica na década de 1980, a UNESCO indica a importância de projetos nacionais com financiamento externo e afirma: "Entre eles, cabe destacar o Programa de Educação para Todos, no México" (UNESCO, 2001, p. 78). No mesmo documento, é possível inferir que a entidade incorporou o *slogan* em suas ações, em especial no Projeto Principal de Educação¹¹ (PPE):

A proposta de promoção de uma educação básica para todos se encontra na base do PPE, em 1979. Essa importante contribuição, entretanto, não tem sido suficientemente reconhecida, posto que, na prática, a reunião de Jomtien se considera, a esse respeito, o primeiro marco na criação de um novo paradigma educativo para a América Latina e o Caribe (UNESCO, 2001, p. 20).

As bases do PPE foram lançadas na Conferência do México (1979) e foram reafirmadas e sistematizadas em três encontros ocorridos durante a primeira metade da década de 1980 – Quito, em 1981; Santa Lucía, em 1982 e México, em 1984 –, cujas respectivas declarações constituíram, segundo a UNESCO (2001), a etapa fundacional do PPE e, conforme reclamado, o símbolo de uma era de renovação da forma e conteúdo da educação de países latino-americanos e caribenhos, anos antes de Jomtien. Nesses encontros, a educação básica para todos, assumida como um dos princípios, deveria ser estimulada a partir de três principais expedientes, nomeadamente atenção diversificada, focalização em grupos marginalizados e estratégia intersetorial (UNESCO, 2001), de modo a atingir os seguintes objetivos do PPE:

[1] Assegurar a escolarização a todas as crianças em idade escolar e oferecer uma educação geral mínima de 8 a 10 anos, antes de 1999. [2] Eliminar o analfabetismo antes do fim do século e desenvolver e ampliar os serviços educativos para os adultos. [3] Melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos, por meio da realização das reformas necessárias (UNESCO, 2001, p. 9).

¹¹ "Em 1979, a UNESCO, com a cooperação da CEPAL [Comissão Econômica para a América Latina] e da OEA [Organização dos Estados Americanos], convoca uma conferência de ministros da educação e ministros responsáveis pelo planejamento econômico, para identificar os problemas educacionais da região e elaborar um projeto "principal" que teve como horizonte o ano 2000. A Conferência aprovou a Declaração do México (1979) que lançou as bases do Projeto Principal. [...] Na Declaração do México (1979) se acordou uma proposta de democratização educativa e social que continha o germe de, praticamente, todas as grandes agendas educativas da região durante os anos 80 e 90, assim como da Declaração de Jomtien sobre Educação para Todos, em 1990" (UNESCO, 2001, p. 8-9, tradução nossa).

Outro indicativo da reivindicação do protagonismo do PPE na definição de políticas educacionais na América Latina e Caribe, antes da Conferência de Jomtien, se relaciona com a assunção da ideia de equidade. Isso fica mais claro quando se considera a seguinte afirmação:

Ao longo das duas décadas [1980 e 1990], os seguintes grupos são especificados como prioritários: populações marginalizadas, crianças com baixa escolaridade, adultos analfabetos, habitantes de áreas urbanas em situação de miséria, populações indígenas, migrantes, desempregados e pessoas com deficiência. O conceito de equidade está presente desde a Declaração do México, em 1979, transversalmente nos três objetivos do Projeto Principal de Educação e irá evoluir ao longo das duas décadas (UNESCO, 2001, p. 77, tradução nossa).

A ideia de que a educação para todos deve ser uma tarefa de todos, pressuposto embrionário do *slogan* "Todos pela Educação", assumido no Brasil décadas depois do lançamento do PPE, estava presente na iniciativa da UNESCO em tela, como esclarece a seguinte citação:

A Declaração do México (1979) enfatizou a promoção da participação e da solidariedade para alcançar a justiça social. Da mesma forma, a participação ativa da comunidade em educação, especialmente de formas não formais. Na reunião do PROMEDLAC de Bogotá (1987), a ideia de educação é introduzida como uma tarefa compartilhada entre Estado e sociedade civil. A educação deixou de ser um projeto público e se abriu explicitamente para a participação e corresponsabilidade da sociedade civil (UNESCO, 2001, p. 54, tradução nossa).

Por fim, importa destacar o apelo contido no PPE à importância da questão cultural em projetos fundados na ideia de educação para todos:

Para atender à diversidade e assegurar a igualdade de oportunidades, se estabelece a necessidade de dar a máxima prioridade aos grupos desfavorecidos, adequar a educação às características culturais dos povos [...] (UNESCO, 2001, p. 76, tradução nossa).

Esta advertência parece ter sido o cerne de outra ocasião que antecipou elementos incorporados na Declaração de Jomtien. Trata-se do Relatório Swann, documento orientador da política educacional do Reino Unido lançado em 1985, intitulado "Educação para Todos".

No Reino Unido, a queda do crescimento econômico, a redução de gastos sociais, a insuficiência de fundos públicos e o aumento do desemprego foram importantes elementos do contexto de crise do *Welfare State* tomados como argumento para a sustentação de "[...] uma política social de direita conscientemente radical, impelida por uma opção política e não pela influência óbvia de restrições econômicas ou pressões demográficas" (TAYLOR-GOOBYT, 1991, p. 170, tradução nossa).

A ascensão de Margaret Thatcher à condição de primeira-ministra do Reino Unido, de 1979 a 1990, é uma das principais referências para a identificação do início de um período histórico em que o espectro político, especialmente nos países de capitalismo central, passou a ser marcado por uma forte guinada à direita, que vem tipificando, desde então, o tardo-capitalismo¹² (NETTO, 2012). A experiência britânica, tomada

¹² Segundo Netto, a expressão caracteriza "[...] o capitalismo contemporâneo, resultado das transformações societárias ocorrentes desde os anos 1970 e posto no quadro da sua crise estrutural" (NETTO, 2012, p. 202).

como importante referência para o neoliberalismo, foi assentada, segundo Taylor-Gooby (1991), em quatro diretrizes da chamada Nova Direita no Reino Unido: 1) corte de gastos e redefinição do papel do Estado nas políticas de bem-estar; (2) ampliação do papel do setor privado na sociedade em geral e nas políticas públicas, em particular; 3) focalização dos gastos estatais; 4) redução de tributos e de impostos. Essas orientações, entretanto, ficaram distantes da recuperação econômica prevista:

Os gastos e a tributação não foram reduzidos, mas sim reestruturados, de modo que os gastos diretos se destinam mais estritamente aos grupos mais pobres, ao passo que os gastos indiretos, destinados aos mais ricos, subiram marcadamente. A carga tributária foi deslocada para baixo. A expansão dos serviços privados foi irregular, e só se realizou nas áreas em que há subsídios estatais substanciais (TAYLOR-GOUBY, 1991, p. 183, tradução nossa).

Nesse cenário, a dilatação das desigualdades refletiu sobre o aumento dos índices de miséria entre os mais pobres, a ampliação do número de famílias sem moradia e a crescente defasagem entre a renda dos mais ricos e dos mais pobres (TAYLOR-GOUBY, 1991, p. 183).

Os riscos à coesão social, intrínsecos a um contexto de crise econômica e política, reverberaram na orientação apaziguadora assumida pela política educacional da Nova Direita, de modo a prevenir possíveis conflitos envolvendo minorias étnicas e raciais, por meio do reforço ao sentimento de afirmação nacional (CARVALHO, 2013). De fato, como salienta Taylor-Gooby (1991), o cenário de empobrecimento de minorias étnicas e de populações de áreas socialmente desfavorecidas motivava argumentos da criação de uma subclasse britânica e mesmo de ameaças à cidadania.

É assim que, em março de 1985, após seis anos de trabalho, Keith Joseph, o então ministro da educação do governo Thatcher, torna público um relatório elaborado desde 1979 pela Comissão de Inquérito sobre Educação de Crianças de Grupos de Minorias Étnicas e apela para sua ampla divulgação. O extenso texto, de 807 páginas¹³, que sistematizou diagnósticos, análises e recomendações resultantes de diversos seminários e conferências, ficou conhecido como Relatório Swan¹⁴, documento que "[...] conferiu legitimidade oficial à educação multicultural" (HESSARI; HILL, 1990, p. 1). Na introdução do relatório, o então ministro da educação asseverava:

O governo está firmemente comprometido com o princípio de que todas as crianças, independentemente de raça, cor ou origem étnica, devem ter uma boa educação que desenvolva suas habilidades e aptidões ao máximo e traga um verdadeiro senso de pertencimento à Grã-Bretanha (DES, 1985¹⁵, tradução nossa).

¹³ O documento é organizado da seguinte forma: Parte 1 - Definindo o contexto; Parte 2 - Educação para Todos; Parte 3 - Principais áreas de preocupação; Parte 4 - Outros grupos étnicos minoritários; Parte 5 - Principais conclusões e recomendações. Algumas das partes são seguidas de seus respectivos anexos, tratando de especificidades dos temas tratados. Ao final, o texto apresenta apêndices com a indicação de entidades e sujeitos ouvidos (instituições e autoridades educacionais, universidades, organizações da sociedade civil), além dos encontros realizados entre 1980 e 1983.

¹⁴ Michael Swann, ex-diretor da Universidade de Edimburgo, Membro da Real Sociedade de Edimburgo e presidente da BBC (British Broadcasting Corporation – Corporação Britânica de Radiodifusão), então presidiu a Comissão de Inquérito sobre Educação de Crianças de Grupos de Minorias Étnicas.

¹⁵ No documento, a página da introdução não tem numeração.

Embora tenha sido aceito por parcela considerável do espectro político da época e exercido influência sobre a política nacional do período, o documento não ficou imune a críticas, especialmente pelo fato de as múltiplas formas de racismo não terem sido claramente reconhecidas e menos ainda enfrentadas, ficando as mesmas encobertas e diluídas na ênfase a questões multiculturais (HESSARI; HILL, 1990; MODOOD; MAY, 2001; TROYNA, 1986).

Não obstante a abundância de questões que o documento suscita, duas ocorrências são significativamente emblemáticas para o propósito deste capítulo. A primeira é o fato de o Relatório Swann ter sido intitulado "Educação para Todos"; a segunda é a ideia de "necessidades educacionais" ter sido tomada como termo de referência exaustivamente citado ao longo do documento, com a advertência para que fossem consideradas

[...] as necessidades e realizações educacionais das crianças pertencentes a grupos étnicos minoritários, tendo em conta, conforme necessário, fatores fora do sistema formal de educação relevantes para o desempenho escolar, incluindo influências na primeira infância e perspectivas de abandono escolar [...] (DES, 1985, p. vii, tradução nossa).

É possível inferir, portanto, a estreita conexão do espírito do Relatório Swann tanto com as premissas do Projeto Principal de Educação da UNESCO como também com o *leitmotiv* da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, exatamente cinco anos após a divulgação do documento britânico. Sem pretender abordar exaustivamente o conteúdo desses materiais, serão indicados elementos que denotam a aproximação programática entre ambos.

A adoção do mesmo *slogan* – Educação para Todos – indica, por si só, a compreensão da inclusão de populações marginalizadas no processo educativo como estratégia importante para a afirmação de uma determinada ordem social, como exemplificam excertos de ambos os documentos, citados a seguir:

[...] apresentamos nossa visão do tipo de sociedade pluralista para a qual acreditamos que as escolas devem procurar preparar as crianças e, mais amplamente, a parte que o sistema educacional como um todo pode e deve desempenhar para ajudar a moldar tal sociedade (DES, 1985, p. 316, tradução nossa).

[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990a, p. 3).

De outra sorte, o signo "todos" sugere que a ênfase recaia sobre supostas minorias – étnicas, raciais, religiosas, culturais, no caso do Relatório Swann – ou sobre grupos excluídos, na ótica da Declaração de Jomtien – meninas e mulheres, analfabetos absolutos e funcionais, desescolarizados, além dos pobres em geral¹⁶. O direcionamento

¹⁶ "Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os

das ações educacionais a tais grupos havia sido, anos antes, afirmado pelo Projeto Principal de Educação da UNESCO:

A ênfase na cobertura foi dada em alguns grupos prioritários enunciados no PPE e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990): comunidades indígenas, crianças em condições socioeconômicas desfavoráveis, de áreas rurais e urbanas marginais e com necessidades educativas especiais (UNESCO, 2001, p. 28).

É possível inferir, dessa forma, que a subsunção das finalidades da educação às prerrogativas do capital, no contexto neoliberal, pressupõe a transferência das necessidades capitalistas de ajustamento da ordem burguesa em curso à maioria da população mundial – as supostas minorias e os excluídos –, atribuindo a eles tais necessidades.

Aquelas prerrogativas, traduzidas nas ideias de necessidades educacionais individuais (DES, 1985) ou necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990a), são metáforas da individualização da responsabilidade sobre as condições de vida dos sujeitos, submetidos, decisivamente, à dinâmica do mercado. Assim, na compreensão do Relatório de Swann, a ideia de "Educação para Todos" sublinha a "[...] compreensão e satisfação das necessidades de todos os alunos, seja de comunidades minoritárias ou majoritárias [...]" (DES, 1985, p. 509). De outro modo, "O objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos" (UNESCO, 1990a, p. 15). Mas a ideia de educação para todos também comportou, em sua gênese, sentidos atrelados à educação como direito e como mecanismo para resgatar a dívida social de governos para parcelas da população apartadas da escolarização, como ocorreu com o aparecimento daquele *slogan* no Brasil.

O contexto sociopolítico brasileiro da transição do período ditatorial (1964-1985) para o processo de reabertura democrática inaugurou um período intenso e tenso na história recente do país, com inúmeras transformações no cenário econômico, político e cultural, durante o qual momentos de incipientes sinais de reabertura democrática foram combinados com períodos de abruptas medidas econômicas, como se verá adiante.

No início conturbado da Nova República, com a posse do primeiro governo civil¹⁷ após cinco mandatos de presidentes gerais no país, o enfrentamento da problemática educacional estava entre os clamores sociais a serem considerados pelo novo chefe do Executivo:

refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais" (UNESCO, 1990a, p. 6).

¹⁷ "Tancredo Neves, um dos principais líderes da oposição moderada ao longo de todo o regime militar, é lançado candidato à presidência, tendo como vice-presidente, na mesma chapa, José Sarney, que fora um dos principais articuladores civis do regime militar. Tancredo derrota Maluf na eleição indireta pelo Colégio Eleitoral realizada em 15 de janeiro de 1985. Em comovente fatalidade, no entanto, adoece antes de tomar posse e morre em 21 de abril daquele mesmo ano. Assume José Sarney, em momento difícil e anticlimático. Salvo o breve período de sucesso do plano econômico de combate à inflação denominado Plano Cruzado, seu governo é marcado por crescente insatisfação política e social, para a qual não deixaram de contribuir a personalidade do presidente, os desacerdos econômicos e as denúncias persistentes de corrupção e favorecimentos. Ao longo dos cinco anos do governo Sarney, que se estende até 15 de março de 1990, afirma-se política e eleitoralmente o Partido dos Trabalhadores (PT). Em cumprimento do compromisso de campanha assumido por Tancredo Neves, é convocada, pela Emenda Constitucional nº 26, de 27 de novembro de 1985, uma Assembleia Nacional Constituinte para elaborar nova Constituição para o Brasil" (BARROSO, 1998, p. 3-4).

O compromisso maior da Nova República, em resposta aos anseios nacionais, é a construção da democracia e a promoção do desenvolvimento com justiça. Essa tarefa exige, prioritariamente, resgatar a enorme dívida social que vem alcançando inquietantes proporções e reclamando uma pronta e decisiva ação por parte do Estado e da sociedade. A educação deverá ser, então, efetivada com uma ação eminentemente democrática, tratada dentro de uma perspectiva ampla e global requerida pela sociedade. A educação básica, direito de todos os cidadãos e de plena responsabilidade da sociedade brasileira, deverá alcançar sua universalização com a participação ativa de todos os seus segmentos (BRASIL, 1985, p. 2).

É assim que o governo de José Sarney inicia o texto do plano "Educação para Todos – Compromisso com a Mudança", lançado em 31 de maio de 1985, por meio da Exposição de Motivos nº 125, de mesma data. O plano, integrante do carta de princípios "Compromisso com a Nação", apontava problemas severos no campo da educação: 25% de analfabetos entre a população a partir de 15 anos; defasagem entre a população em idade escolar e o quantitativo de matrículas; evasão e repetência (BRASIL, 1985).

O plano "Educação para Todos", do governo de José Sarney, antecipava, em 1985, um objetivo reiterado outrora e presentemente no país: "[...] a universalização da educação básica, atentando-se para a qualidade do ensino e para a mobilização e participação da sociedade" (BRASIL, 1985, p. 9). Ao final do governo José Sarney, a duplicação da oferta de merendas e de livros foi o mais visível impacto das medidas educacionais previstas no plano; para todo o resto, prevaleceu a pactuação de alianças e acordos político-partidários entre o governo federal e estados e municípios, envolvendo temas e ações da pasta da educação e resultando na "[...] pulverização de recursos por numerosos projetos, de modo que nenhum chegava a dispor do necessário para ser efetivamente realizado" (CUNHA, 1991b, p. 277-278). Dessa forma, o governo Sarney inicia e termina seu mandato advogando o mesmo *slogan* para a educação, embora em níveis distintos de articulação: primeiro com o plano do Ministério da Educação voltado para a escolarização obrigatória à época (primeiro grau); ao fim, com a participação, em 1989, em Quito, na reunião preparatória da Conferência de Jomtien.

Até aqui, a breve recuperação das origens do *slogan* "Educação para Todos" anteriores ao evento de Jomtien indicou que esse emblema assumiu diferentes formatos e abrangências: programa no México; paradigma educativo na visão do PPE da UNESCO; relatório no Reino Unido; plano no Brasil. Além disso, o resgate permitiu inferir que o conteúdo de "Educação para Todos" foi sendo adensado em meio a idiossincráticos contextos, interesses, dinâmicas e perspectivas. Isso não impediu – e pode mesmo ter possibilitado – que as diferentes experiências tenham comungado da determinação histórica de ajustar a formação humana – não apenas aquela reduzida à escolarização formal, senão àquela encerrada na vida social em geral – aos desígnios do capital, na busca de reafirmação da hegemonia burguesa frente à crise estrutural em curso.

É assim que, ao contrário da definição de uma cultura mundial educacional comum, que passa a determinar de forma indelével o rumo de políticas educacionais locais, se desenha, como sugere Dale (2000), uma agenda globalmente estruturada para a educação, certamente influente, embora suscetível a particularidades e tensões que caracterizam as esferas nacionais. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos

é um significativo marco dessa agenda, coordenada pelos organismos internacionais¹⁸, que passa a servir de diretriz para boa parte de governos nacionais, mais precisamente, 157 países¹⁹ que foram signatários do documento final daquele evento, incluindo o Brasil.

Contextos e ajustes do projeto de dominação burguesa no Brasil em tempos de crise

Nos países de capitalismo avançado, a base econômico-política do industrialismo do pós-guerra promoveu não só expressivos resultados econômicos, mas também a ampliação do acesso a bens materiais e a serviços públicos e a modernização da vida diária – em termos de infraestrutura urbana e de acesso a produtos tecnologicizados (CHESNAIS, 1996; HARVEY, 1999), resultados que foram alcançados por meio de “[...] uma mistura de coerção e consentimento” (HARVEY, 1999, p. 34).

De fato, a estabilidade e a expansão experimentadas nesse tão breve quanto expressivo momento do capital monopolista – entre os anos 1940 e 1970 – foram consequência da relação entre o projeto de reconstrução do bloco capitalista dominante e

[...] a imposição de ditaduras ferozes nos mais distantes pontos do planeta: Oriente Médio, América Latina (com especial truculência na América Central), na própria Europa – Grécia, Portugal e Espanha – e na Ásia, sendo o mais dramático o caso da Indonésia. Em muitos países, a subalternização de trabalhadores foi realizada sob condições extremas, com o decidido apoio militar dos países centrais e, em especial, dos Estados Unidos (FONTES, 2010, p. 64).

No rol das “ditaduras ferozes”, o Brasil compôs essa ordem mundial sustentado por governos militares que ocuparam o poder desde o golpe de 1964 – que representou o alinhamento do país à ordem burguesa em curso na ocasião – até a instauração do governo de transição democrática, com a eleição indireta para presidente, em 1985.

No cenário econômico, a perspectiva desenvolvimentista assumida pelo Estado ditatorial havia se baseado na substituição de importações e no esforço de exportação de produtos primários, combinados com políticas de arrocho salarial que permitiam a

¹⁸ Patrocinadores: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial (BM). Copatrocinadores: Banco Asiático de Desenvolvimento; Dinamarca; Finlândia; Organização Islâmica para a Educação, a Ciência e a Cultura (*Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization* – ISESCO); Japão; Noruega; Suécia; Fundo de População das Nações Unidas (*United Nations Population Fund* – UNFPA); Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development* – USAID). Patrocinadores associados: Austrália; Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (*Canadian International Development Agency* – CIDA); Comissão Econômica e Social para a Ásia e o Pacífico (*Economic and Social Commission for Asia and the Pacific* – ESCAP); Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (*International Development Research Centre* – IDRC); Itália; Suíça; Fundação Bernard van Leer; Organização Mundial da Saúde (OMS / *World Health Organization* – WHO). Co-organizador: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID / *Inter-American Development Bank* (IDB). Entre os participantes da conferência estavam representantes de Estados (como delegados ou observadores), organizações intergovernamentais e não governamentais (entre estas, de sindicatos a empresas) (UNESCO, 1990b).

¹⁹ Informação disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff11069921.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

ampliação de ganhos do capital, com vistas à promoção de "[...] significativos superávits comerciais para o pagamento dos encargos da dívida externa contraída em grande parte na década de 1970" (POCHMANN, 1999, p. 55). O crescimento econômico, portanto, era correlato ao empobrecimento da população e ao aumento da desigualdade social (GERMANO, 1993).

A partir de 1980, entretanto, o propalado "milagre econômico" apresenta sinais de esgotamento da perspectiva de desenvolvimento então adotada. Os banqueiros internacionais passaram a condicionar o pagamento da dívida para a concessão de novos créditos, a partir da adoção de políticas que garantissem superávits no balanço de pagamento e, conseqüentemente, liquidez dos empréstimos realizados, o que fez o país enfrentar uma brutal recessão, expressa na negativa taxa de crescimento do PIB, no aumento da inflação e do desemprego e na elevação da taxa de juros (AMORIM, 2005). Os limites do desenvolvimentismo se tornaram ainda mais evidentes, não só por força do reordenamento dos países de capitalismo central diante da crise, mas também devido ao cenário nacional de estagnação econômica (ALMEIDA, 1999; AMORIM, 2005; POCHMANN, 1999). Dessa maneira, a crise de hegemonia interna, experimentada no país a partir dos anos finais da ditadura, foi coetânea da crise de hegemonia burguesa, em âmbito mundial, que havia colocado sob suspeição a orientação fordista-keynesiana.

Politicamente, a distensão da ditadura militar, embora tenha se dado de forma lenta e gradual, expressou uma importante mudança no âmbito da organização da sociedade civil, visto que

Malgrado todos os seus limites, a transição revelou [...] um dado novo e extremamente significativo: o fato de que o Brasil, após mais de vinte anos de ditadura, havia se tornado definitivamente uma sociedade gramscianamente "ocidental". [...] o que caracteriza a condição "ocidental" é que temos nela *também* uma sociedade civil forte e articulada, que equilibra e controla a ação do Estado *stricto sensu* (COUTINHO, 2006, p. 188, grifos do autor).

A retomada das eleições parlamentares, a anistia política, o fim do bipartidarismo, as lutas sindicais contra o atrelamento ao Estado, as greves do ABC paulista, o movimento das Diretas-Já, a luta pela eleição de uma assembleia nacional constituinte, por exemplo, foram robustecendo e tornando mais articuladas as lutas sociais. Desse modo, conforme indica Souza (2002), o acirramento da luta de classes obrigou o Estado *stricto sensu* a considerar interesses e necessidades da classe trabalhadora, organizada em movimentos sociais, sindicatos e centrais sindicais e partidos políticos, de matiz classista e popular – pelo menos àquela altura. Configurava-se, assim, um processo de "[...] redefinição das práticas sociopolíticas da classe trabalhadora, assim como da burguesia nacional" (SOUZA, 2002, p. 128).

A Constituição Federal de 1988, que retomou o Estado democrático de direito no país, expressou não só o amadurecimento da sociedade política e da sociedade civil no terreno dos embates políticos, como também consagrou, no âmbito jurídico, significativos direitos sociais (COUTINHO, 2006). Embora marcados pelo caráter formal, tais direitos apontavam para um horizonte da luta social pela sua efetivação. Deve-se ressaltar, todavia, que

No Brasil, o pouco que foi conquistado nesse sentido – e, também entre nós, arrancado pelas lutas das classes trabalhadoras – não infirma o fato de que a característica dominante do nosso Estado foi sempre ter sido submetido, no essencial, a interesses estritamente privados (COUTINHO, 2006, p. 185).

Isso faz ainda mais sentido ao se levar em consideração o fato de que a Constituição de 1988, desde sua aprovação, tenha sido marcada pela contradição entre o papel nela atribuído ao Estado *stricto sensu* frente à efetivação de direitos sociais, de um lado, e, de outro, o início da desestruturação de tais direitos, por força da introdução do neoliberalismo de mercado no Brasil. Assim, as eleições diretas de 1989 assinalaram a continuidade da luta de classes ainda efervescente no país e, em contrapartida, a capacidade de rearticulação de frações da classe burguesa alinhadas com as orientações de um "novo" modelo de desenvolvimento que estava por surgir, influenciado pela mundialização da economia, pela difusão da acumulação flexível como paradigma de organização do trabalho e pela introdução do projeto civilizatório neoliberal.

Especialmente para a classe trabalhadora, o limite formal dos direitos sociais, combinado com mudanças significativas no mundo do trabalho – do que o aumento da informalidade e da precarização são exemplos –, forjou um cenário ainda mais problemático, especialmente quando as medidas de ajuste consensuadas em Washington passaram a ser incorporadas à programática política e econômica de diferentes governos brasileiros, nos níveis federal, estaduais e municipais. A inserção do país na nova divisão internacional do trabalho passa a ocorrer, assim, por meio da renovação de práticas associadas e subalternas ao grande capital, como de resto ocorreu com países do capitalismo periférico. Com base na legitimidade conferida pelo voto popular, no apoio político de frações conservadoras da classe burguesa e aderidos à crença da modernização, sucessivos governos – Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso – implementaram, com diferentes graus de engajamento e de êxito, estratégias macroeconômicas orientadas para a entrada do país no círculo de mundialização de bens e capitais, por meio da abertura comercial e financeira, da flexibilização das relações de trabalho, da privatização de bens e serviços públicos e da desregulamentação econômica e política (NEVES et al 2005).

Dentre os governos citados acima, é devido destacar o papel desempenhado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso no processo de assunção das teses neoliberais no país. As políticas de ajuste, ao longo da década de 1990, se não lograram todas as expectativas, acabaram por dar início à recuperação dos supostos "custos" da transição democrática para a desejada modernização gerencial do Estado brasileiro (BRASIL, 1995, p. 20). Aprofundando o caráter liberal-modernizante iniciado no governo Collor de Melo e tendo sido um dos protagonistas da estabilização financeira do governo Itamar Franco – que preparou, "econômica, política e ideologicamente, a implantação, sem grandes resistências, no país, do modelo neoliberal de organização social" (NEVES, 2000a, p. 56-57) – Fernando Henrique Cardoso, durante seu governo, forjou um quadro social pouco favorável para a classe trabalhadora. A sucessão de ataques aos direitos sociais – muitos dos quais não chegaram sequer a ganhar materialidade – e a repressão à luta organizada pela garantia desses direitos resultaram em demissões em massa, ampliação do desemprego e das formas temporárias e precárias de trabalho, investidas contra o funcionalismo público, repressão a greves e a movimentos sociais classistas e populares, arrocho salarial, restrições previdenciárias e trabalhistas, contenção do acesso ao

crédito, alta de juros e de impostos, degradação dos serviços públicos, apenas para citar algumas circunstâncias. Esse conjunto indicava peremptoriamente quem deveria pagar – e continua pagando – a conta da inexorabilidade do “equilíbrio” da economia. Duvidoso equilíbrio, convém salientar, visto que o governo de Fernando Henrique Cardoso deixou como herança para seu sucessor um dos maiores déficits em conta da América Latina, uma dívida pública duplicada, elevadas taxas de juros e índices de crescimento econômico pouco promissores (ANDERSON, 2011).

Durante o governo Lula da Silva, de 2003 a 2011, a mudança de racionalidade frente à condução das políticas macroeconômicas e sociais esteve aliada a um contexto de oportunidades favorável em âmbito internacional, especialmente quanto à expansão do comércio exterior e à inclinação à esquerda de governos latino-americanos (ANDERSON, 2011; BOITO JR.; BERRINGER, 2013). Esse cenário permitiu a reorientação de parte da destinação dos gastos públicos para o atendimento de necessidades e interesses de parcelas não proprietárias da população: “[...] o Estado brasileiro podia se dar ao luxo de ser mais generoso com os menos favorecidos, de um modo que faria grande diferença em suas vidas” (ANDERSON, 2011, p. 51).

Entretanto, isso não chegou a significar, decisivamente, alteração na lógica monetarista e rentista orientadora das finanças, como indica Anderson (2011, p. 37):

Pois, em vez de fazer qualquer dano aos proprietários (ou credenciados), este foi um governo que os beneficiou bastante. Nunca o capital prosperou tanto como no governo Lula. Basta mencionar o mercado de ações. Entre 2002 e 2010, a Bovespa superou todas as outras bolsas de valores do mundo, subindo vertiginosos 523%23, representando agora o terceiro maior complexo de mercado de futuros, commodities e títulos do mundo.

Diante das alianças do governo Lula da Silva com frações da burguesia aliada ao grande capital, assim como com forças políticas historicamente conservadoras, “O operariado e a baixa classe média continuaram presentes no PT apenas que, agora, ocupando a posição de base social, mas não mais de força dirigente desse partido” (BOITO JR.; BERRINGER, 2013, p. 33). Dessa forma, “As reformas de base, necessidades fundamentais para superar a desigualdade abismal que condena a maioria do povo brasileiro a uma vida precária, foram postergadas” (FRIGOTTO, 2017, p. 22).

Segundo Coutinho (2006, p. 190), a conjuntura delineada após a ditadura, ao longo dos anos 1990 – mas ainda em curso, é possível dizer – encerra o dilema histórico “[...] de saber de que modo irá se reorganizar a relação entre Estado e sociedade civil no Brasil”, e isso aparenta estar ligado à problemática do posicionamento de aparelhos privados de hegemonia das classes capitalistas e trabalhadoras frente às mudanças em curso. A isso se relaciona a combinação do apoio – e mesmo da composição política – de frações conservadoras da classe burguesa ao governo Lula da Silva com o arrefecimento do caráter combativo e classista de organizações e entidades populares durante o período. Menos que uma contradição, essa sinergia pode ser mais bem compreendida à luz tanto das primeiras medidas de alinhamento do país ao neoliberalismo de terceira via (NEVES et al, 2005) como do transformismo do governo (COUTINHO, 2006; FONTES, 2010; NEVES et al, 2005), condicionado e condicionante de processo similar, no seio da sociedade civil, experimentado por frações da classe trabalhadora da base de apoio da coalisão liderada pelo Partido dos Trabalhadores. Para

tanto, os *slogans* Educação para Todos e Todos pela Educação servirão de base para a indicação da sinergia indicada acima e que será tratada a seguir.

"Educação para Todos" como estratégia de consenso e de dominação de classe

Considerando o legado educacional da ditadura militar na educação, Germano (1993) sumariza quatro aspectos: controle político e ideológico da educação em todos os níveis; estabelecimento de uma relação direta entre educação e produção capitalista, sob o corolário da teoria do capital humano; subordinação da produção do conhecimento às necessidades do capital; descompromisso com o financiamento da educação pública e correlato fortalecimento do setor privado. A essa racionalidade técnica orientadora da política educacional no período, se somou o fato da afirmação do papel de agências internacionais na definição dos rumos educacionais, especialmente por meio de acordos de cooperação técnica e de apoio financeiro (ROMANELLI, 1993; SAVIANI, 2008).

Apesar das reformas voltadas para a ampliação da escolarização da população em idade escolar, de modo a fortalecer o projeto de nação industrializada e desenvolvida, o quadro herdado pela Nova República incluía uma taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos perto de 70%, expressando um crescimento absoluto no número de matrículas que não correspondia ao crescimento da população em idade escolar e que era acompanhado de índices preocupantes de repetência e de evasão escolar, além de precariedades na estrutura das escolas e nas condições de trabalho docente (CUNHA, 1991a; GERMANO, 1993; ROMANELLI, 1993). Esse cenário educacional, descrito por Germano (1993) como de miséria e decadência da escola pública, representava a vinculação entre educação e mundo do trabalho atinente ao processo de industrialização, nos limites das necessidades do capital produtivo da ocasião:

[...] a industrialização exig[ia] uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. Enfim, era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão-de-obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata (ROMANELLI, 1993, p. 234).

Mesmo que não tenha havido mudança substantiva nesse perfil da força de trabalho nos anos iniciais da Nova República, as bases ideológicas do projeto educacional dos governos militares – doutrina da segurança nacional, teoria do capital humano e pensamento cristão conservador (GERMANO, 1993) – perdiam força no cenário da redemocratização, o que não significa dizer que, em função desse contexto, tenham desaparecido de vez. O mesmo vale para todos os elementos da racionalidade técnica orientadora da política educacional da ditadura e para a presença dos organismos internacionais na definição de ações do setor, como indicado parágrafos acima. De fato, esse conjunto programático vai se metamorfosear ao longo das décadas seguintes.

As lutas sociais contra a ditadura e em favor de um projeto de país que pressupunha a retomada da ordem democrática incluíam o desafio de ampliar o acesso e garantir a permanência de crianças e jovens das classes populares na escola pública e, ao mesmo tempo, enfrentar a brutal concentração de renda e de desigualdade social herdadas das décadas de ditadura (GERMANO, 1993). Dessa forma, as lutas das classes trabalhadoras no período de reabertura democrática, tanto no ensejo de uma nova Constituição como de mudanças na forma e no conteúdo da educação pública, partiam das bandeiras construídas ao longo da luta contra a ditadura²⁰ e de outras novas, do que o Fórum Nacional da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito²¹ foi um dos mais emblemáticos exemplos.

Durante os enfrentamentos políticos dos anos de chumbo e das articulações em torno da Constituinte e da elaboração de uma nova proposta de legislação para a educação nacional, esses coletivos alcançaram certa hegemonia no campo educacional, defendendo um projeto democrático de massas, representativo da proposta de educação na ótica do trabalho (NEVES, 2000a). Entretanto, o desfecho da eleição presidencial de 1989, que havia mostrado a capacidade de rearticulação das forças representativas dos interesses do capital, abriu espaço para o fortalecimento de propostas dos empresários leigos de ensino, que passam a "[...] recuperar os espaços político-pedagógicos subtraídos durante os anos de abertura política" (CÊA; DORNELLAS SOBRINHO, 2000, p. 143).

As investidas de liberais modernizadoras de Collor de Mello, que deram início às medidas de privatização, desregulamentação e flexibilização não foram suficientes para dar sustentabilidade política a seu governo, que sequer foi finalizado, em função do processo de *impeachment*. Do mesmo modo, as iniciativas educacionais de seu governo foram marcadas pela inconsistência e fragilidade, criticadas inclusive por intelectuais simpatizantes de ideias liberalizantes, como Mello e Silva (1992, p. 8; 15):

A proliferação de programas e planos – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, Plano Setorial e Projeto de Reconstrução Nacional – com diferentes níveis de discurso e evidentes inconsistências entre si, revelam a enorme dificuldade de consenso dentro do grupo de poder, o que definitivamente inviabilizou qualquer legitimidade de articulação do executivo federal junto às esferas estaduais e

²⁰ Destacam-se, neste aspecto, as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), "compreendidas como projeto de participação no processo de redemocratização da sociedade brasileira, de reorganização e redemocratização do campo da educação, análise e formulação de políticas públicas da educação, tendo em vista a construção de um projeto para a educação nacional. As entidades organizadoras constantes da série das CBEs, realizadas entre 1980 [1982, 1984, 1986, 1988] a 1991, foram: Associação Nacional de Programas de Pós Graduação em Educação - ANPEd, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES e Associação Nacional dos Docentes - ANDE" (PINO, 2010, p. 1).

²¹ Em 1987, as entidades ANDE, ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), ANPEd e CEDES criaram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte, ao qual se somaram outras entidades: FENOE (Federação Nacional de Orientadores Educacionais), CPB (Confederação de Professores do Brasil), FASUBRA (Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil), ANPAE (Associação Nacional dos Profissionais da Administração Educacional), SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundários), UNE (União Nacional dos Estudantes), CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores), CUT (Central Única dos Trabalhadores) e OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) (SAVIANI, 2013). Em 1989, após a aprovação da Constituição Federal de 1988, este coletivo foi reorganizado em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública cuja rearticulação passou a ter como foco a luta pela aprovação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional protocolado pelas forças progressistas, na Câmara de Deputados, no ano anterior (PINO, 2010).

municipais. [...] O discurso e a prática do governo Collor revelam um total desconhecimento da centralidade do papel que a Educação vem assumindo na agenda de modernização tanto de países desenvolvidos do ocidente como do Japão, do Sudeste Asiático e de alguns países latino-americanos como o Chile e o México.

Na ótica do trabalho, por seu turno, as lutas empenhadas pelos movimentos de massa durante o governo Collor denunciavam que seu projeto econômico-político colocava, "[...] explicitamente, a educação a serviço da reprodução ampliada do capital" (NEVES, 2000a, p. 6).

No que tange à relação entre o Brasil e os organismos internacionais na definição dos rumos da educação nacional, o governo Collor de Melo secundarizou a assunção dos princípios assumidos pelo país em 1990, quando se tornou signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da reunião de Jomtien.

A rigor, o Plano Decenal deveria ter sido deflagrado, pelo compromisso de Jomtien, no início do governo Collor de Mello. É certo que houve a tentativa do PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), que conseguiu mobilizar diversos segmentos. Todavia, problemas de conflitos internos no âmbito do Ministério da Educação, aliados à tradição de descontinuidade de ações, impediram um desfecho favorável do PNAC. As tentativas de sua retomada pelo corpo técnico desse órgão inviabilizaram a sua sustentação (CUNHA, 1993, p. 26).

As circunstâncias que ascenderam Itamar Franco à presidência exigiram uma atuação estratégica do poder executivo junto a grupos sociais organizados representativos das propostas educacionais na ótica do trabalho. Dessa forma, ao mesmo tempo que se aprofundava o direcionamento educacional a partir da perspectiva da Declaração de Jomtien e de seu plano de ação, ocorriam discussões e tratativas do governo com entidades representativas dos trabalhadores da educação. Seja como for, é possível dizer que no governo Itamar Franco foram estabelecidos mecanismos de obtenção do consenso passivo e ativo da sociedade em geral ao projeto neoliberal de educação que se desenhava, envolvendo, de forma especial, profissionais da educação e suas entidades representativas (NEVES, 2000b). A elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)²² e seus desdobramentos durante o governo Itamar Franco foram decisivos para isso²³.

²² "O Plano Decenal de Educação para Todos foi apresentado pelo governo brasileiro em Nova Delhi [1993], num encontro promovido pela Unicef e pelo Banco Mundial e que reuniu os nove países mais populosos do Terceiro Mundo – Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia – que, juntos, possuem mais da metade da população mundial. Lá o documento foi aprovado pelas duas organizações internacionais, que também ajudaram a elaborar a Declaração de Nova Delhi, estabelecendo posições consensuais entre os nove países participantes, na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos" (MENEZES; SANTOS, 2001).

²³ Destaca-se o "Acordo Nacional de Educação para Todos", que envolveu Ministério da Educação, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras (CRUB), o Fórum dos Conselhos de Educação e a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). No Acordo, firmado entre o governo e entidades representativas de trabalhadores em educação, estava prevista a implementação do piso salarial profissional do magistério até outubro de 2015 (BRASIL, 1994a). Na ótica das entidades que tiveram suas aspirações frustradas, a "[...] mobilização nacional pela educação para todos não foi suficiente para conter as políticas neoliberais dos anos 1990. Quando deveria vigorar o Acordo, em 1995, o governo Fernando Henrique Cardoso rompeu a interlocução entre o poder público e as organizações da sociedade" (VIEIRA, 2009, p. 326).

Nas eleições de 1995, a vitória de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e a nova configuração política nos executivos estaduais e no Congresso Nacional afirmaram de vez a hegemonia dos setores privatistas e conservadores da educação no cenário nacional (NEVES, 2000a), de forma que o Fórum Nacional da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito, que até então vinha sendo "reconhecido como importante interlocutor sobre a teoria e a prática da educação" no Congresso Nacional, passou a ser desconsiderado pelo governo federal e pelos parlamentares que o apoiavam, o que acabou por provocar "[...] a ruptura do espaço social com novas concepções de Estado e novo projeto de LDB" (PINO, 2000, p. 3). Do mesmo modo, foram desconsiderados pactos e acordos com entidades representativas dos profissionais da educação, que haviam sido firmados durante o governo Itamar Franco, durante as discussões do Plano Decenal de Educação.

A estratégia coercitiva do governo FHC frente às forças representativas dos interesses dos trabalhadores no campo educacional serviu para agravar polêmicas que vinham ocorrendo entre entidades do Fórum, especialmente em função da participação de algumas delas em espaços criados durante o governo Itamar Franco para discussão de temas da política educacional²⁴. Dessa forma, ao longo do governo FHC, o Fórum centralizou suas lutas em favor do ensino público, se contrapondo às crescentes pressões do setor privado no campo educacional, muito embora seu esvaziamento se desse paulatinamente²⁵, a medida que se enraizavam as premissas neoliberais no âmbito da política educacional. A tensão permanente do governo FHC com os movimentos democráticos de massas, no quadro do aprofundamento da perspectiva neoliberal no Brasil, convivia com a naturalização da perspectiva gerencial no trato das questões públicas, em especial na definição e organização da política educacional, assim como representava o fortalecimento das propostas e da presença de forças empresariais em diferentes frentes das políticas públicas.

A política de conciliação de classes do governo Lula da Silva vai incidir de forma decisiva sobre a política educacional, seja em questões pontuais, como o hibridismo ideológico que caracterizou a composição e a atuação do MEC, seja em questões de fundo, como a assunção das premissas empresariais na organização do Plano de Desenvolvimento da Educação²⁶ e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ambos lançados em 2007. Acerca deste último episódio, Saviani (2007, p. 1243) destaca o fato de o PDE ter assumido "[...] plenamente, inclusive na denominação,

²⁴ "A participação de entidades integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB na elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos gerou polêmica no campo de forças democráticas de massas, e contribuiu ainda para desviar a atenção da sociedade da tramitação da nova LDB e também para esvaziar, paulatinamente, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB" (NEVES, 2000b, p. 156).

²⁵ "O Fórum criou seu espaço próprio de realização de uma série de 5 Congressos Nacionais de Educação-CONED, nos anos de 1996, 1997, 1999, 2002 e 2004. As temáticas foram importantes, ressaltando-se a formulação do Plano Nacional da Educação – Proposta da Sociedade Brasileira" (PINO, 2000, p. 4).

²⁶ Em 5 de março de 2018, o Movimento Todos pela Educação divulgou uma matéria especial, sob o título "Saiba o que foi e como funcionou o Plano de Desenvolvimento da Educação". Como que um epitáfio, o Movimento explica: "O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi um conjunto de programas que visaram melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. Lançado em 2007, tinha um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado antes desse prazo. Apesar disso, muitos dos programas e iniciativas criados por ele se mantiveram, como o TV Escola e o Proinfo, da educação básica, e o Sinaes, no ensino superior" (Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>>. Acesso em: 22 set. 2018).

a agenda do 'Compromisso Todos pela Educação', movimento [empresarial] lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo". Popularizado como "Todos pela Educação", o próprio movimento indica brevemente, em seu histórico, a estreita relação entre seus princípios e o conteúdo do PDE²⁷.

Origens do slogan "Todos pela Educação" predecessoras do Movimento Todos pela Educação: início do epílogo?

O slogan "Todos pela Educação", antes de ter se convertido de bandeira do empresariado à denominação de um instrumento da política educacional (CÊA; SILVA; SOUZA, 2015), havia sido anunciado como estratégia de mobilização para a formação de consenso nacional em torno do Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1993, durante o governo Itamar Franco. Especificamente, o referido *slogan* deu título a dois tipos de materiais: as cartilhas "Todos pela Educação e Municípios, um desafio para dirigentes", publicadas em 1993, e a publicação com textos de especialistas nacionais e internacionais que haviam participado do "Seminário de Estratégias de Mobilização Social em Educação: "Educação para Todos/Todos pela Educação"²⁸, evento que antecedeu a Conferência Nacional de Educação para Todos, ocorridos ambos em 1994 (BRASIL, 1994b).

Neste último material citado, Rosa Maria Torres, então conselheira educacional sênior do UNICEF, que havia palestrado no evento, utiliza como epígrafe de seu texto a máxima "Sem todos pela educação não há educação para todos". A mensagem desse *slogan* é assim explicada pela especialista: "Não é possível conseguir 'Educação para Todos' sem 'Todos pela Educação', ou seja, sem participação da sociedade. Mobilizá-la é, portanto, condição indispensável para transformar a Educação" (BRASIL, 1994b, p. 12).

No mesmo evento, José Bernardo Toro, educador colombiano, considerando as mobilizações em curso no Brasil em torno do Plano Decenal de Educação, asseverou:

Todo pacto corre o risco de ser cooptado por um partido/movimento político. Isto deve ser evitado. A mobilização orientada por uma Constituição tem que ser pautada na ética pública. Todo pacto deve deixar claro que os participantes estão construindo a ordem social. A conquista da adesão dos empresários em prol da educação é fundamental para o Projeto do Brasil (BRASIL, 1994b, p. 38).

Não parece impróprio afirmar a existência de mediações entre as estratégias de consenso iniciadas no governo Itamar Franco – visando à adequação da educação nacional aos princípios, pressupostos e planos de ação definidos desde a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien – e a afirmação da hegemonia empresarial no

²⁷ Conferir na linha do tempo do Movimento Todos pela Educação (Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/#bloco_67>. Acesso em: 12 jul. 2017).

²⁸ A publicação "Estratégias de Mobilização: 'Educação para Todos/Todos pela Educação'" resultou do acordo MEC/UNESCO, sinalizando o compromisso assumido pelo Brasil com os organismos internacionais no processo de definição das políticas educacionais para a próxima década, nesse caso, a elaboração do Plano Decenal de Educação.

cenário das propostas educacionais no Brasil, representada vivamente pelo movimento "Todos pela Educação" a partir da segunda metade da década de 2000.

O êxito da combinação entre o domínio da governabilidade e a estabilização econômica para a continuidade política alcançado no governo Itamar Franco (NEVES, 2000a), legitimou a condução das coisas do Estado, a partir do governo FHC, nos moldes das corporações privadas, o que incidiu nas estratégias de consenso que passam a prevalecer.

Atestando a ineficácia das estratégias de mobilização utilizadas até 1995 para a causa da educação para todos, a gestão de FHC à frente do executivo assim se posicionava:

[...] independentemente das ações traçadas, que deveriam ser implantadas pelo Governo Federal, o Presidente Fernando Henrique Cardoso anteviu a necessidade de empreender um esforço muito maior, que contagiasse a população brasileira, arrancando-a da letargia em que se encontrava (BRASIL, 1997, p. 4).

Assim, desconsiderando entidades representativas dos trabalhadores da educação que até então vinham apostando na possibilidade de forçar acordos como condição para o consenso, o governo FHC passou a utilizar estratégias de amplo alcance, de forte apelo midiático, como a campanha "Acorda, Brasil. Está na Hora da Escola!", lançada em 1995 (BRASIL, 1997). Dois anos após, o governo FHC comemorava o grau de consenso alcançado e ampliava as estratégias de mobilização:

O eco social foi maior que o esperado. Parcerias com o setor empresarial foram firmadas, iniciou-se a realização de um ciclo de palestras em todo o País, foi criado o Fala, Brasil - serviço de atendimento telefônico gratuito ao cidadão - e o Banco de Ações Educacionais, que registra ações de parcerias educacionais de sucesso para serem colocadas à disposição da população, como forma de fomentar mais iniciativas na área (BRASIL, 1997, p. 4).

A ideia de consenso que se pode extrair dessas estratégias em nada se articula com condicionalidades a serem impostas ou negociadas. Nesse cenário, passaram a prevalecer discursos de convencimento para a congregação de todos (governo, sindicatos, ONGs, empresários, entidades educacionais etc.) em torno dos mesmos objetivos. O consenso buscado, assim, é aquele desprovido de conflitos de qualquer natureza, especialmente de classes e/ou de interesses.

Durante a campanha eleitoral de 2002, da qual Lula da Silva se sagrou presidente, as disputas inevitáveis apartaram alguns grupos políticos em função de seu alinhamento classista. A oficialização do movimento empresarial Todos pela Educação em uma data simbólica como um 7 de setembro e a absorção dos seus princípios pela política educacional de um governo liderado pelo Partido dos Trabalhadores pareciam indicar que a conciliação de classes poderia, enfim, ser celebrada. *Ex post facto*, considerando os desfechos recentes do país, é possível inferir limites estruturais dessa quimera.

Menos que dar respostas, a intencionalidade deste texto foi indicar que, no terreno da luta histórica, nenhum *slogan* é suficientemente autorreferente (EVANGELISTA,

2014), a ponto de anunciar, por ele mesmo, as forças políticas que lhes são subjacentes (ESPÍRITO SANTO, 2006).

Referências

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. *Negociando a Reforma: a privatização de empresas públicas no Brasil*. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 421-451, 1999.

AMORIM, Dinaldo de. **O desemprego no Brasil a partir da década de 1970: uma análise na perspectiva do sistema-mundo**. 62f. 2005. Monografia (Universidade Federal de Santa Catarina - Curso de Graduação em Ciências Econômicas).

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 91, p. 25-32, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n91/a02n91.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROSO, Luís Roberto. Dez anos da Constituição de 1988 (Foi bom pra você também?). **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, n. 214, p. 1-25, out./dez. 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/47263/45375>>. Acesso em 3 jul. 2018.

BOITO Jr., Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, nº 47, p. 31-38, set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n47/04.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Acordo Nacional – Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1994a.

BRASIL. **Educação para Todos – Caminho para a mudança**. Brasília: MEC, 1985. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf?sequence=5>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

BRASIL. **Estratégias de mobilização "Educação para Todos/Todos pela Educação"**. Brasília: MEC/UNICEF/UNESCO, 1994b.

BRASIL. **Mobilização social e política pela Educação para Todos**. A experiência brasileira. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000660.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

CARVALHO, Tarcísio Amorim. A igreja oficial em meio à sociedade multicultural: considerações sobre o Estado confessional na Inglaterra contemporânea. **Revista de Teologia e Ciências da Religião**, v. 3, n. 1, p. 63-96, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.unicap.br/ojs/index.php/theo/article/view/293/272>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

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

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; DORNELLAS SOBRINHO, Renato José. Propostas dos empresários leigos de ensino e a política educacional brasileira na primeira metade dos anos 90. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 133-146.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; SILVA, Camila Ferreira da; SOUZA, José dos Santos. Marcas e limites da educação profissional no Brasil: Compromisso Nacional Todos pela Educação e o Programa Brasil Profissionalizado. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; SANTOS, Inalda Maria dos. (Org.). **História e política da educação: teoria e práticas**. Maceió: EDUFAL, 2015, p. 85-108.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. (coord.). **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 173-200.

CUNHA, Célio da. Plano Decenal: fundamentos, trajetória e alcance social. Brasília, **Em Aberto**, ano 13, n. 59, jul.-set. 1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1902>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991a.

CUNHA, Luiz Antonio. Transição e continuidade no nível federal (1985/90). In: _____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991b, p. 263-318.

DALE, Roger. Globalization and education: demonstrating a Common World Educational Culture' or locating a Globally Structured Educational Agenda'? **Educational Theory**, v. 50, n. 4, p. 427-448, 2000.

DES. Department of Education and Science. **Education for all: Report of the committee of inquiry into the education of children from ethnic minority groups (The Swann Report)**. London: HMSO, 1985. Disponível em: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/swann1985.html>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

ESPÍRITO SANTO, Paula do. A mensagem política na campanha das eleições presidenciais: análise de conteúdo dos *slogans* entre 1976 e 2006. **Comunicação & Cultura**, Lisboa, n. 2, p. 83-102, 2006. Disponível em: <http://comunicacaoecultura.com.pt/wp-content/uploads/2010/07/02_04_Paula_do_Espirito_Santo.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2010.

EVANGELISTA, Olinda (Org.). O que revelam os slogans na política educacional. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.

FIORI, José Luis. **Globalização, Estados nacionais e políticas públicas**. Rio de Janeiro: UERJ/IMS, 1993.

FIORI, José Luís. Sistema mundial e América Latina: mudanças e perspectivas. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S.l.], v. 32, p. 55-77, dez. 2009.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo** – Teoria e história. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ Editorial, 2010.

FREITAS, Vinicius Ruiz Albino de. México: da crise da dívida externa ao advento do NAFTA. **Aurora**, v. 2, n. 3, p. 47-55, dez. 2008. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/aurora_n3_miscelanea_02.pdf>. Acesso em 28 jan. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-34.

GALVÁN, Azucena Citlalli Jaso. México: Estado de exceção sem ditadura, 1964 - 1982. Primeiras aproximações. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 27. Conhecimento histórico e diálogo social. **Anais...** Natal: ANPUH, 2013, p. 1-13. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1385664405_ARQUIVO_estado_de.pdf>. Acesso em 28 jan. 2018.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** – Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 5 ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a, 1 v.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** – Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 6 ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b, 2 v.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

HESSARI, Ruth; HILL, Dave. Multi-cultural education: why, what's going on, and theoretical perspectives. In: _____. **Practical ideas for multicultural learning and teaching in the primary classroom**. London: Routledge, 1990. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ieps.org.uk/media/1073/multi-cultural.doc>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

ILO. International Labour Office. **World employment and social outlook: trends 2018** International Labour Office, Geneva: ILO, 2018. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_615594.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v.1, n.3, p.19-30, 1999. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

LÓPEZ PORTILLO, José. **Segundo Informe de Gobierno del presidente José López Portillo**. In: GARY, Paco (ed.). **Biblioteca Garay: 500 años de México em documentos**, 1 set. 1978, p. 58-87. Disponível em: <http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1978_77/Segundo_Informe_de_Gobierno_del_presidente_Jos_L_p_1217.shtml>. Acesso em: 3 jul. 2018.

MARANHÃO, Tatiana de Amorim. **Governança mundial e pobreza: do Consenso de Washington ao consenso de oportunidades**. Tese – Programa de Pós-Graduação em

Sociologia – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo – 2009. 148 p.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). *Educação básica: tragédia anunciada?*. São Paulo: Xamã, 2015.

MELLO, Guiomar Namó de; SILVA, Rose Neubauer da. O que pensar da atual política educacional? **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 50-51, p. 2-17, abr./set. 1992. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000624.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 26 de set. 2018.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MODOOD, Tariq; MAY, Stephen. **Multiculturalism and education in Britain**: an internally contested debate, *International Journal of Educational Research*, v. 35, p. 305-317, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000a, p. 5-58.

NETTO, José Paulo. Capitalismo e barbárie contemporânea. **Argumentum**, Vitória, v. 4, n.1, p. 202-222, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/2028/2717>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Por que dois planos nacionais de educação?. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000b, p. 147-182.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial: dos bastidores aos 50 anos de Bretton Woods (1942-1994). **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 527-564, dez. 2014.

PINO, Ivany Rodrigues. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM, p. 1-4.

POCHMANN, Márcio. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Contexto, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *Revista Brasileira de Política e*

Administração da Educação, v. 29, n.2, p. 207-221, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/43520/27390>>. Acesso em 8 out. 2015.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**: anos 90. Campinas: Autores Associados, 2002.

TAYLOR-GOOBYT, Peter. Welfare, hierarquia e a "nova direita" na era Thatcher. **Lua Nova**, São Paulo, n. 24, p. 165-187, set. 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n24/a09n24.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2015.

WORLD BANK. **Global Monitoring Report 2015/2016**: Development Goals in an Era of Demographic Change. The World Bank, 2015. Disponível em: <<http://elibrary.worldbank.org/doi/book/10.1596/978-1-4648-0669-8>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

TROYNA, Barry. "Swann's song": the origins, ideology and implications of Education for All, **Journal of Education Policy**, v. 1, n. 2, p. 171-181, 1986.

UNESCO. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe – UNESCO/OREALC**. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO, 2001. Disponível em: <http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/balance_20anos_esp.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos – Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990a.

UNESCO. Meeting basic learning needs: a vision for the 1990s. New York: UNICEF House, 1990b. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/11_92.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2014.

VIEIRA, Juçara M. Dutra. Funcionários da educação: O caso do Brasil é singular? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 5, p. 325-338, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 6 nov. 2015.