



A CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: FUNDAMENTOS DO PROJETO DE CONCERTAÇÃO NACIONAL

RENATA SPADETTI TUÃO¹

O “direito à educação” é um tema recorrente nas pautas das organizações internacionais desde a década de 1990. Elencamos a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos ocorrida em 1990, em Jomtien, organizada pelo Sistema ONU e pelo Banco Mundial como marco da inserção da educação na pauta da recomposição burguesa pós-crise orgânica da década de 1970. Tal Conferência definiu o horizonte político e ideológico no qual o consenso a respeito do projeto de concertação nacional deveria ser operado na superestrutura. A orientação derivada desse encontro foi a materialização de “reformas” educacionais nos países signatários das metas e estratégias balizadas na Conferência. Mais de 155 governos participaram da organização e assinaram a Carta sobre Educação Para Todos que continha todas as orientações para a aplicação das “reformas” a serviço do capital.

No Brasil, o Plano Decenal de Educação foi promulgado em 1993, no governo de Itamar Franco comportando todas as orientações defendidas pela Conferência Mundial sobre Educação Para Todos. Com vistas à participação do país em mais uma Conferência, no ano de 2000, onde os países signatários da Carta sobre Educação Para Todos deveriam avaliar se as reformas orientadas pelos Organismos Internacionais haviam sido de fato materializadas, no Brasil é criada, em 1999, a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (CNDE), por um grupo de organizações internacionais. Longe de se reduzir a um movimento exclusivamente nacional, a campanha organizada no Brasil esteve associada à organização de entidades similares, como a Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE), a Campanha Global de Educação (CGE) e a Rede Lusófona pelo Direito à Educação (RELUS), criada em 2016. Tais entidades têm produzido um conjunto de documentos e materiais de divulgação. No trabalho de pesquisa foram analisados os seguintes documentos: folder de apresentação da Campanha, Cartilha sobre a Lei nº 12.858/2013 (Royalties do petróleo), Cartilha sobre a Lei nº 13.0005/2014 (PNE), Cartilha sobre a Semana de Ação Mundial 2016, Guia para entender o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ), DVD sobre o Fundeb, DVD sobre o CAQi e o CAQ, DVD sobre o PNE, DVD sobre

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Duque de Caxias. E-mail: spatua@hotmail.com

Recursos Petrolíferos para as Políticas Educacionais, atas do Fórum Nacional de Educação e endereço eletrônico da CNDE.

Esse artigo pretende analisar as ações deste movimento, sua composição, identificar seus principais organizadores e sua capacidade de transformar seus interesses privados em políticas públicas, considerando sua atuação frente às políticas educacionais. Para isso, utilizamos o conceito de Estado Ampliado como ferramenta teórico-metodológica como o proposto por Mendonça (2014). De acordo com Gramsci (2011), o Estado na democracia burguesa se ampliou, incorporando uma nova dimensão superestrutural: a sociedade civil. Nesta nova dimensão as classes sociais se organizam em Aparelhos Privados de Hegemonia com o objetivo de transformar interesses privados em políticas públicas.

Neste sentido, a CNDE foi analisada em sua relação com o contexto histórico de socialização da política no Brasil e de reconfiguração da luta de classes no mundo. O presente artigo propõe contribuir com um conjunto de investigações realizadas com o propósito de compreender a educação escolar em sua relação com as disputas políticas travadas na sociedade a partir do entendimento de que a CNDE constitui-se num aparelho privado de hegemonia que vem materializando seus projetos para a educação a partir das orientações traçadas na Conferência de Educação Para Todos, financiada por Organismos Internacionais ligados ao sistema financeiro.

A crise orgânica do capital: movimentos de recomposição burguesa

O bloco histórico formado a partir da base estrutural fordista e da base superestrutural keynesiana caracterizou todo o período de expansão capitalista entre os anos 1940 e a crise orgânica iniciada na década de 1970. Segundo Gramsci (2011), a crise orgânica é o resultado da união de elementos econômicos e políticos que se expressam na incapacidade de manutenção do bloco histórico existente, desencadeando novos arranjos e conflitos no interior da luta de classes. Desde a crise orgânica que desmantelou o bloco histórico fordista/keynesiano, a burguesia iniciou um movimento de recomposição que resultou em transformações nas duas dimensões do bloco histórico, tanto na estrutura das relações capitalistas com a introdução de um novo modelo de produção pautado na acumulação flexível, quanto na superestrutura das relações de poder e disputa entre as classes sociais. A reorganização superestrutural se caracterizou por alterações em todo o Estado Ampliado,

produzindo mudanças na sociedade civil, por meio da difusão de aparelhos privados de hegemonia responsáveis por elaborar, sistematizar e difundir uma pedagogia da hegemonia, e na sociedade política, a partir de uma ampla contrarreforma dos direitos sociais e a introdução de novos modelos de gestão da administração pública.

A crise orgânica iniciada na década de 1970 se desenhava com uma forte recessão que denunciava, segundo Harvey (2008), uma crise fiscal e de legitimação. A ideia era frear as altas taxas de inflação com medidas monetárias ou financeiras. Para tanto, as medidas tomadas se pautavam na "racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho" (HARVEY, 2008: 137). A rigidez dos investimentos impedia a "flexibilidade" no planejamento e a estruturação dos mercados de consumo. Portanto, a ideia construída durante a crise foi a materialização de um sistema de organização e regulação da produção baseado na flexibilidade. Castelo (2013) discorre que a crise orgânica do bloco histórico fordista-Keinesiano, ocorrida no final do século XX, foi materializada em nível político como:

[...] uma crise de hegemonia, na qual amplos setores das classes subalternas desafiaram a supremacia burguesa. Foi um período de altas taxas de crescimento econômico, pleno emprego e aumento constante dos salários em diversos países centrais. Pelo menos do ponto de vista econômico-corporativo, certos interesses da classe trabalhadora estavam contemplados pelos acordos entre capital e trabalho que geraram o Estado de bem-estar social. Neste sentido, defendo que a política foi o campo no qual germinou a crise orgânica e não a economia. (CASTELO, 2013: 151)

O modelo de desenvolvimento de organização das relações produtivas que, a partir da crise da década de 1970, passava a se configurar vinha de uma estrutura taylorista/fordista para uma estrutura toyotista e de uma superestrutura voltada para o bem-estar social para uma superestrutura neoliberal. As causas da crise foram emanadas das contradições advindas do capital e das lutas de classe em todas as dimensões. A queda da taxa de lucro, a decadência das bases de acumulação, o subconsumo da classe trabalhadora podem explicar as crises econômicas, contudo nos interessa retomar a maneira pela qual a classe burguesa iniciou a construção da retomada da sua supremacia política, cultural e econômica.

No que tange a estrutura, tem início o toyotismo, modelo de produção cunhado no Japão que se espalha pelo resto do mundo nos anos que sucederam as guerras ganhando força, a partir da crise da década de 1970, ora mesclando, ora substituindo o padrão fordista dominante. Entendemos o toyotismo, como procedimento lucrativo e consideravelmente mais rápido de produção de mercadorias, que iniciou seu processo de ampliação, segundo Antunes

(2006), a partir da necessidade da empresa aumentar sua produção sem aumentar o número de trabalhadores respondendo de forma satisfatória a crise financeira. Dessa forma, foram importados dos EUA modelos de gestão onde se valorizava a produção somente do necessário exigindo um tempo cada vez menor de produção, assim como, a introdução da polivalência do trabalhador. Antunes (2006) destaca como constitutivos básicos do toyotismo, a produção:

voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque), é garantido pelo just in time. (ANTUNES, 2006: 34)

No campo superestrutural, o movimento de recomposição burguesa teve dois momentos históricos. O primeiro momento teve a contrarreforma operada pelos pressupostos teóricos neoliberais, desenvolvidos pelos intelectuais da Sociedade de Mont Pèlerin, sua principal base de sustentação ideológica. Segundo Anderson (2010), os intelectuais orgânicos responsáveis pela elaboração deste constructo teórico foram Friedrich Heyek, Milton Friedman, Walter Lipman, entre outros que tinham o propósito de “combater o Keinesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”. (ANDERSON apud in SADER & GENTIL, 1995: 10) As ideias formuladas por esse grupo de intelectuais somente ganharam força a partir da crise orgânica do capital, na década de 1970. Perry Anderson (1995) destaca que para a Sociedade de Mont Pèlerin o cerne da crise estava na pressão da classe trabalhadora sobre o Estado, organizada em sindicatos e em movimentos operários, fato que havia desencadeado a corrosão nas bases de acumulação burguesa. A reforma operada pelo projeto social democrata que resultou no “Estado de Bem Estar Social” era, portanto, a causa do esgotamento da reprodução do capital. A contrarreforma sugerida por estes intelectuais deveria:

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. (ANDERSON apud in SADER & GENTIL, 1995: 11)

O segundo momento da recomposição burguesa foi marcado pela crise neoliberal, desdobrando-se no acirramento das lutas antiglobalização, e pela emergência do programa social liberal, tendo os partidos socialdemocratas como seus protagonistas. O novo programa para a recomposição burguesa chamado de Terceira Via ou social-liberalismo tem como um de seus principais formuladores Anthony Giddens, sociólogo, membro do Partido Trabalhista Inglês e assessor do governo do primeiro ministro Tony Blair. Neves (2010) destaca como ideias-força do projeto político da Terceira Via a postulação de uma nova ordem social denominada “pós-tradicional”, uma globalização intensificada, um novo “Estado democrático” e uma sociedade civil “ativa”.

O mundo pós-guerra fria sofreu mudanças que obrigaram as sociedades a uma recomposição em suas bases culturais e políticas provocando uma desideologização dos discursos e práticas políticas onde a polarização entre esquerda e direita teria sido superada diante da nova ordem social “pós-tradicional” imposta pela globalização, pelo fim do socialismo real e pela revolução tecnológico-científica. Como a globalização, para a Terceira Via, é uma expressão da cultura representada pela aproximação ou fusão dos diversos modos de vida no tempo e no espaço mediado pela expansão das tecnologias da informação e pela sociedade do conhecimento, seus intelectuais sugerem uma incapacidade em se alterar as mudanças do “novo mundo” operando o conformismo à “nova” ordem social estabelecida que ainda encontra-se regulada pelo capital.

Nesse contexto, a sociedade civil se torna um “espaço de coesão e de ação social, localizada entre o aparelho de Estado e mercado.” (NEVES, 2010: 129) composta por “atores sociais” capazes de orientar o conjunto da sociedade para a superação dos antigos antagonismos a partir da solidariedade e da colaboração entre os grupos sociais. Isso seria materializado pela proliferação de “Organizações Não-Governamentais” (ONGs) e “Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público” (OSCIPs) financiadas pelo empresariado e pelo repasse de verbas públicas com o objetivo de desempenhar funções sociais que deveriam ser desempenhadas pelo Estado. O Estado, por sua vez, “afirma-se como principal agente das relações externas, prioritário na organização da sociedade e como centro legítimo do poder” (NEVES, 2010: 143). Mantendo uma atuação “necessária” atrelada ao gerencialismo cuja função seria

administrar os riscos sociais, financeiros e ambientais; induzir o desenvolvimento econômico; organizar uma “sociedade do bem-estar” (a sociedade civil ativa) e produzir uma nova sociabilidade comprometida com a renovação da cultura cívica da sociedade, a partir de uma arena social e política mais ampla. (NEVES, 2010: 143)

Uma das estratégias fundamentais utilizadas pela Terceira Via é a realização de conferências, encontros internacionais, fóruns nacionais e regionais que reúnem as diferentes frações de classe com o intuito de formar agendas comuns a partir de temas globais. Nesses encontros a solidariedade entre as classes é a ideia-força difundida como uma das medidas de democracia participativa para a emergência de novas formas de sociabilidade e para a difusão da ideologia da Terceira Via tanto entre as frações da classe dominante quanto entre a classe dominada. O Fórum Capital Trabalho (1993), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (1999), a Campanha Global de Educação (1999) e a Campanha Latino-americana pelo direito à Educação (2004) constituem exemplos da difusão na sociedade civil de fóruns interclassistas.

É nessa totalidade histórica que o Brasil se insere na recomposição burguesa. Num contexto marcado por um processo de redefinição do público ao materializar programas orientados para estabilização econômica e para reformas estruturais voltadas para o mercado. As “reformas” operadas a partir da década de 1990 privilegiaram a aproximação entre governo e empresariado e consolidaram práticas de privatização, publicização e terceirização, baseadas na “administração gerencial, no enxugamento de suas atribuições e na focalização nas áreas de planejamento e avaliação de processos, em coerência com uma sociedade civil identificada como “setor público não estatal” ou “terceiro setor””. (MARTINS; NEVES, 2015: 42)

A inserção da educação no movimento de recomposição burguesa: estratégias para formação do consenso

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, configura-se como marco histórico da inserção da educação na recomposição burguesa. Financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial desenhou estratégias e metas que deveriam ser desenvolvidas pelos países que assinaram a declaração aprovada nesta conferência. Ao longo da década de 1990, o Fórum Internacional

sobre Educação Para Todos, coordenado pela UNESCO, realizou inúmeros encontros regionais e globais que possuíam caráter avaliativo acerca das “reformas” do sistema educativo propostas pela Conferência.

As principais ideias-força defendidas pelo movimento “Educação Para Todos” (EPT) referendavam uma relação profunda entre educação e sistema produtivo, difundiam a ideia de que a educação deveria realizar as Necessidades Educacionais Básicas de Aprendizagem (NEBAS), atribuíam outros espaços fora da instituição escolar como locais responsáveis pela educação, firmavam a necessidade de envolver a sociedade civil – “organizações não-governamentais”(ONGs), empresariado, comunidade – na oferta de educação, endossavam políticas sociais focalizadas no alívio a pobreza, referendavam uma política educacional pautada em resultados e avaliações, propunham um sistema de ensino mais flexível, defendiam conteúdos mínimos para o currículo e a ideia de uma educação ao longo da vida.

O conceito das NEBAS, definido pelo movimento EPT, se pautava em situações que deveriam ser vivenciadas, de forma muito geral, em todas as partes do globo terrestre, no entanto, sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades básicas também o seriam, inclusive as necessidades básicas de aprendizagem. Para satisfazê-las era necessário obter meios apropriados que “deveriam variar segundo o país, a cultura, setores e grupos sociais (raça, idade, gênero, cultura, religião, pertencimento territorial, entre outros), e também segundo as perspectivas de sua resolução ao longo do tempo.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011: 49) Aliado a isso, a Conferência definiu que a educação básica poderia se desenvolver em outros espaços educativos: praças, clubes, igrejas, associação de bairro, não ficando restrita apenas à instituição escolar. Estes espaços deveriam contemplar uma noção ampliada de educação e passaram a ser identificados como essenciais nas políticas de expansão da escolarização e de ampliação do tempo escolar nas décadas seguintes, em sintonia com a Conferência das Cidades Educadoras, ocorrida em Barcelona em 1990.

A relação entre educação e sistema produtivo é a expressão central do acordo traçado em Jomtien e a marca do novo imperialismo baseado na intensificação das maneiras pelas quais a exploração e a dominação podem ser asseguradas a fim de expandirem a reprodução do capital. Dessa forma, as “reformas” educacionais deveriam ampliar a educação básica organizando programas que incidissem numa educação voltada para a produção, para a

empregabilidade e para a formação do trabalhador de novo tipo pautadas na flexibilidade e na polivalência. A proposição de currículos mínimos, a política gerencialista da educação com ênfase nas avaliações e nos resultados são características desse processo.

As metas formuladas na Conferência definiram o projeto político e ideológico traçado pelos Organismos Internacionais para a educação nacional e deveriam ser colocadas em prática durante os próximos dez anos já que uma nova conferência, com fins avaliativos, havia sido projetada para o ano de 2000, em Dacar. Nesse viés, a Conferência trabalhou para a propagação e o alargamento do projeto educacional internacional que tinha como foco expandir a assistência às crianças pobres com a propagação de políticas focais de alívio à pobreza. Não é a toa que o número de “ONGs”, Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos voltadas para a “questão social” do alívio a pobreza ampliou-se vertiginosamente, no fim do século XX e início do século XXI, definindo as formas associativas populares a partir da proposta de erradicação da miséria, no entanto, sem alterar as condições sociais que a produzem. É nesse contexto que a “sociedade civil” é chamada a participar da oferta educacional. Fontes (2010) demonstra que em levantamento feito pelo IBGE, no ano de 2002, a Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG) registrava 248 entidades, sendo 52,04% do seu total voltado para a área educacional. Uma pesquisa realizada no mesmo ano e pelo mesmo órgão, sobre as Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFIL) identificava um total de 275.895 Fasil compreendendo 17.943 Fasil voltadas para a educação.

Outros marcos internacionais como o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (1993), o Programa da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe (1995), o Relatório Delors (1996), a Conferência Mundial de Educação, em Dakar (2000) foram difusores do projeto político e ideológico organizado pelos organismos internacionais a serviço do capital sob o lema de “Educação para Todos”. Suas propostas giravam em torno da adequação da educação básica às exigências produtivas do século XX. Esta adequação foi posta em prática pelo fenômeno denominado por Santos (2012) como “Pedagogia do Mercado”, difundida pelas reformas educacionais ocorridas nacionalmente. A “Pedagogia do Mercado” se caracterizou nas últimas três décadas pela difusão de uma ressignificação do conceito de Sociedade Civil, compreendida pelo pensamento marxista como esfera

superestrutural de disputa entre as classes sociais, passando a representar no pensamento pós-moderno, segundo Fontes (2010), como instância de realização da “cidadania ativa”. No contexto de difusão da “Pedagogia do Mercado” outro movimento ocorre no mesmo sentido. Segundo Neves (2010), na mesma conjuntura em que as forças políticas convencionalmente vinculadas como “direita” passaram a realizar ações sociais, forças políticas identificadas como “esquerda” na política passaram a adotar os referenciais de uma “nova pedagogia da hegemonia”.

No contexto da “direita para o social” e da “esquerda para o capital” (NEVES, 2010), verifica-se a difusão de parcerias entre organismos da sociedade civil, resignificada como espaço harmônico do exercício da cidadania, e as agências do Estado estrito na oferta de educação básica no país. Estas parcerias resultaram do programa de reforma da administração pública que, uma vez sendo considerada ineficiente, excessivamente burocrática e dispendiosa, deveria passar por uma profunda reorganização por meio da criação de instâncias públicas, porém não-estatais. Esta nova engenharia política da administração pública teve profundos desdobramentos sobre a educação pública, justamente em um período de grande expansão da escolarização no Brasil.

O Brasil como um dos signatários da Carta final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) organiza, em 1993, o Fórum Capital-Trabalho, congregando representantes das centrais sindicais, do governo e do empresariado, reunidos na Universidade de São Paulo (USP). De lá saiu um documento intitulado Carta Educação que procurou seguir todas as recomendações da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e apontava “a carência da educação fundamental como o principal entrave à construção da nação; em segundo, afirma[va] que ao Brasil falta[vam] as condições para enfrentar a competição internacional pela inadequação de seu sistema produtivo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011: 64). A única saída seria operacionalizar uma “reforma” no sistema educacional do país.

A introdução dos novos modelos de gestão do trabalho escolar foi acompanhada por uma intensa articulação na sociedade civil realizada por organizações que tinham por objetivo incidir nas políticas públicas para educação em nível nacional. Assim como, a difusão de fóruns interclassistas como o Fórum Capital Trabalho (1993), o Fórum promovido pelo

Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (1995) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (1999) que sustentavam bandeiras do direito e da qualidade da educação sob o apoio dos organismos internacionais. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação materializou a formação de um grupo capaz de ter uma incidência nas instâncias decisórias do governo ao mesmo tempo em que contam com a legitimidade da sociedade civil, duas forças capazes de impulsionar as “reformas” almejadas internacionalmente para a organização do sistema educacional brasileiro.

Projeto de concertação nacional: Agências e Agentes

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação é uma “organização não-governamental” que foi criada em outubro de 1999, no Rio de Janeiro, sob a liderança de mais três “ONGs”: a ActionAid, a Oxfam International e a Ação Educativa. A principal inserção da CNDE, segundo os documentos analisados, é a promoção do “direito à educação” presente na constituição e pautado nos acordos internacionais numa perspectiva onde a educação é entendida como um “subsistema da produção” (NEVES, 2010). A atuação da CNDE junto às políticas públicas ocorre junto às agências da sociedade política que possuem incidência sobre o Sistema Nacional de Educação. Isto foi identificado de forma mais veemente na atuação da CNDE no contexto de formulação dos Planos Nacionais de Educação (PNE), na utilização dos recursos para a Educação e nas Conferências de Educação como o CONEB e o CONAE. Com amplo poder de interferência nos rumos da política educacional, já que a Campanha detém uma cadeira permanente nesses fóruns e conferências, além de ser a “única organização da sociedade civil que integrou delegação oficial de governo, integrando a comitiva do Ministério da Educação do Brasil e também tendo participado intensamente no âmbito do Fórum das ONGs.” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2017)

Sua incidência se concentra na educação básica como o orientado pela Carta construída em Jomtien sob o lema de "Educação Para Todos". Portanto, a CNDE vem se ocupando com as políticas de financiamento da educação, tema muito debatido pelo coordenador geral da CNDE, Daniel Cara, sendo inclusive convidado pelo MEC como “especialista” para debater a meta 20 do PNE que trata do financiamento. O livro *Plano Nacional de Educação – 21 especialistas analisam as metas para 2024* foi encomendado ao

Instituto Ayrton Sena pelo MEC e conta com a análise de outros 19 “especialistas” ligados a instituições empresariais, movimentos interclassistas, “ONGs” e instituições sindicais.

A estrutura e o funcionamento da CNDE se dão a partir da coordenação geral, do comitê diretivo, dos comitês regionais espalhados por mais de vinte Estados brasileiros, de organizações parceiras além do que eles denominam de articulação em rede. Os encontros entre a coordenação geral e o comitê diretivo ocorrem bienalmente. São essas duas instâncias responsáveis pela definição da pauta política, das estratégias de ação e da avaliação da atuação da CNDE. Destacaremos nesse artigo a representatividade das agências que fazem parte do comitê diretivo, a articulação internacional proposta pela CNDE e seus principais agentes. Entendemos que esse movimento chamado pela Campanha de “articulação” propõe a criação de um consenso em torno das ideias-força defendidas pelo plano político desenvolvido na Conferência sobre Educação Para Todos que está totalmente imbricada com o projeto político pensado pela Terceira Via.

A chamada articulação internacional se dá pelo protagonismo da CNDE na fundação da CGE, em 1999, da CLADE, em 2004 e da RELUS, em 2016. Com a criação de “ONGs” que trabalham a “questão social” do “direito à educação” na América Latina e nos países ao redor do mundo, a CNDE consolida e amplia o consenso em torno das metas defendidas pelos Organismos Internacionais. Na CGE, a CNDE fez parte da equipe diretiva até o ano de 2011. Nota-se que as ideias-força defendidas pela CGE estão em consonância com as metas defendidas no acordo internacional de Educação Para Todos. São elas:

[...] a convicção de que a educação de qualidade para todos é um objetivo exequível, e pela preocupação com o imenso custo que pode advir da incapacidade de satisfazer o direito à educação. [...] numa economia cada vez mais baseada no conhecimento, a exclusão da educação traduzir-se-á no crescimento da pobreza, desigualdade e privação. [...] [e o compromisso de] realizar a sua missão com objetividade, transparência e responsabilidade e a atuar de acordo com as normas e procedimentos democráticos em todos os seus projetos e ações. (CAMPAIGN FOR EDUCATION, 2017)

A CGE se classifica como um organismo associativo e tem como instância definidora de suas ações e políticas uma Assembleia Geral que reúne, a cada três anos, os membros que estão espalhados pelo mundo. A política defendida pela CGE coloca a sociedade civil como parceira no desenvolvimento da educação ao “reunir vozes diferentes sob plataformas comuns de forma a defender a causa da educação.” (CAMPAIGN FOR EDUCATION, 2017) Para isso, é preciso que a sociedade civil seja coordenada, tarefa que a CGE desempenha ao reunir

“ONGs, sindicatos de professores, associações de pais e organizações comunitárias para que trabalhem em conjunto como coligações nacionais de educação [...que] atuam como vozes nacionais representativas da sociedade civil em fóruns políticos.” (CAMPAIGN FOR EDUCATION, 2017) A CGE, em 2003, lançou a Semana de Ação Mundial (SAM) realizada de forma simultânea em mais de cem países. A ideia dessa semana foi “exercer pressão sobre os governos para que cumpram os acordos internacionais da área – anteriormente, o Programa Educação Para Todos (UNESCO, 2000) e, agora, os compromissos do Marco de Ação Educação 2030 (UNESCO, 2015)”. (CAMPANHA NACIONAL PELA EDUCAÇÃO, 2016: 4)

A CNDE também fundou a CLADE e fez parte da sua direção até 2012. Identificamos Camilla Croso como coordenadora geral da CLADE e, também, presidente da CGE. Como um dos seus objetivos, a CLADE discorre que as políticas educativas deverão estar em consonância com “uma concepção ampliada de educação ao longo de toda a vida, como destacam as Cúpulas Mundiais de Educação de Jomtien e Dakar, confrontando o enfoque do Banco Mundial e das instituições financeiras multilaterais.” (CAMPANA DERECHO EDUCACION, 2017) O que aponta uma das contradições desses movimentos: se as Conferências Mundiais tanto de Jomtien quanto de Dakar foram organizadas e balizadas pelo Banco Mundial, como as estratégias educacionais propostas por estas conferências poderiam estar em contraste com os objetivos de tais instituições financeiras? Já identificamos, acima, neste artigo que as estratégias e metas defendidas pelas Conferências Mundiais de Educação de Jomtien e Dakar estão totalmente imbricadas à concepção de educação relacionada a produção e a economia desenvolvida pelos organismos internacionais ligados ao setor financeiro.

A CLADE também aponta a flexibilidade das propostas curriculares como outro de seus objetivos. Entendemos que essa proposta vem ao encontro de uma política dualista de educação que pretende preparar o trabalhador de novo tipo para a “nova” ordem social “pós-industrial”. O foco no direito de aprender defendido por esses movimentos está imbricado com uma concepção de mundo hegemônica onde a adaptação dos indivíduos a nova sociabilidade é valorizada, ao mesmo tempo em que práticas de contestação são rechaçadas. A CLADE se denomina uma associação civil de direito privado sem fins lucrativos e sua

estrutura é muito parecida com a da CGE e da CNDE trabalhando na perspectiva da articulação entre movimentos da sociedade civil e política, além da organização de agendas comuns a partir de interesses privados.

O comitê diretivo da CNDE é responsável por “orienta[r] as pautas, o foco, e a linha de atuação da Campanha” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2017) com base nos apontamentos definidos em seu encontro nacional e por sua coordenação geral. Curiosamente, é composto por onze instituições que atuam em diferentes áreas e posições na luta de classes. No comitê diretivo estão presentes a Ação Educativa, a Actionaid, o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF), a Fundação Abrinq pelos direitos da Criança e dos Adolescentes, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

A aproximação de instituições que a priori deveriam fazer movimentos de resistência às “reformas” propostas, nos permite inferir que tais agências identificam sua atuação com as propostas pensadas pelos reformadores da educação brasileira, no viés do projeto de conciliação de classe. Em seu folder fica claro que a CNDE conta com a UNICEF e a UNESCO como “instituições apoiadoras”, entendido num viés patrocinador. As mesmas que financiaram junto ao Banco Mundial os encontros mundiais definidores das “reformas” educacionais atuam nas instâncias nacionais por meio de organizações como a CNDE. Nesta forma de participação social, onde se busca a formação de consensos, as agências presentes em prol da unidade nacional acabam por deixar de lado bandeiras de luta historicamente construídas agregando elementos contrários a sua constituição.

A Coordenação Geral é composta por intelectuais que transitam tanto entre as organizações e movimentos quanto por diferentes instituições entre a sociedade civil e política. São responsáveis por materializar as ações definidas nos encontros nacionais e debatidas com as instituições integrantes do Comitê Diretivo. A equipe é formada pela seguinte estrutura: Coordenação Geral, Coordenação de Projetos, Assessoria de Projetos, Consultoria Administrativo-financeiro e Assistente. Daniel Cara é o coordenador geral da Campanha desde o ano de 2006. Formado pela USP transita entre a Campanha Global pela

Educação (CGE), o Comitê Diretivo da Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação (CLADE) e a direção geral da CLADE-Brasil. É membro do Conselho de Administração do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) ligado ao Itaú e membro titular do Fórum Nacional de Educação. Coordenou os eixos de gestão, financiamento e controle social na Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), em 2008, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010 e 2014 e foi representante oficial do Brasil no Fórum Mundial de Educação, em 2015, financiado pelo Sistema ONU, na Coreia do Sul.

Maria Célia Rheder atua como Coordenadora de Projetos e Andressa Pellanda na assessoria. Ambas transitam pela sociedade civil em diferentes agências. Maria Lúcia Costa Pedro é consultora administrativo-financeira da Campanha e tem sua atuação em frentes da sociedade política, no Estado de São Paulo e na sociedade civil, em algumas “ONGs”. Gutierrez Silva atua como assistente, possui formação pela Universidade Paulista (UNIP) e sua atuação na sociedade civil perpassa as áreas de educação, tecnologia e comunicação em projetos realizados por “ONGs”. Tais intelectuais da CNDE são responsáveis por sistematizar e difundir no Brasil o projeto elaborado internacionalmente. Neste sentido, assumem o papel de intelectuais orgânicos de uma nova pedagogia da hegemonia. Os intelectuais orgânicos são aqueles “gerados diretamente por uma classe e [que] servem para lhe dar consciência e promover sua hegemonia” (COUTINHO, 2011: 30). A pesquisa sobre a atuação desses intelectuais orgânicos é indispensável para compreender o papel dos mesmos no interior da organização e em sua atuação, tanto na sociedade civil, em suas relações com outras organizações, como na sociedade política, onde defendem uma determinada definição de “direito à educação”.

A CNDE possui diversas formas de atuação e divulgação por meio de boletins, sites, panfletos, vídeos, blogs e fóruns que dão materialidade a disseminação de suas ideias e estratégias, numa linguagem acessível a uma grande quantidade de segmentos, produzindo uma espécie de convencimento sobre a “educação de qualidade” proposta e, principalmente, massificando a ideia de protagonismo da CNDE na figura de seu coordenador geral. Nesse viés, outra estratégia é desenvolvida com muita propriedade: a formação de atores sociais. Consideramos esta formação produzida pela CNDE como estratégia fundamental para a

formação de intelectuais orgânicos que formam uma camada responsável pela difusão das estratégias sistematizadas pelos dirigentes da CNDE. Sua concretude se dá a partir de encontros, seminários, oficinas, fóruns e assembleias, dando legitimidade e garantindo a hegemonia do projeto de educação defendido.

Conclusão

Concluimos que a CNDE se define como uma articulação extensa e diversificada da sociedade civil formada por diferentes organizações que acreditam na educação como promotora de justiça social e equidade o que vai ao encontro do projeto político da Terceira Via cunhado pelos governos brasileiros das últimas duas décadas. A educação é referenciada como estratégia de superação das dificuldades econômicas, sociais e culturais do país. No entanto, para que a educação pública cumpra seu papel salvacionista é preciso que os governos materializem “reformas” que compreendam um “novo” projeto para a educação, novas articulações, novos agrupamentos, capazes de pressionar a sociedade política e construir a formação do consenso com bases conciliatórias.

O contexto que justifica a criação da Campanha passa pelo atraso na execução das estratégias e metas impostas pelos Organismos Internacionais para a reforma da educação brasileira durante o decênio 1990-2000 que perpassam pela suposta crise na qualidade, na responsabilidade social e no gerenciamento da educação pública pelo Estado. Para a superação, é preciso dividir com outros segmentos sociais a tarefa da educação de qualidade. Lembrando que para esses grupos a qualidade está ligada a um modelo gerencial de educação advindo do setor privado e da capacidade da sociedade em pressionar e fiscalizar a ação dos governos. Sob esse ideário, o direito a uma educação de qualidade se constitui na principal bandeira de luta da CNDE.

A CNDE, desde a sua criação, está imbricada ao movimento de recomposição burguesa que vem se fortalecendo no Brasil, desde a década de 1990. Pautado numa necessidade arranjada de se modificar as definições entre público e privado, promove a expansão de um "terceiro setor" (ONG's, institutos e fundações) cunhado no voluntariado, na parceria entre o público e o privado no enfrentamento às questões sociais e na responsabilidade social. A partir de uma aliança entre diferentes setores da sociedade, da política e da economia, nacionais e internacionais, o grupo que deu início à Campanha vem

construindo propostas e trabalhando para sua consensualidade sob o discurso de demandas históricas pleiteadas pela educação ao longo dos anos.

A CNDE propõe um projeto que pretende reorganizar os mecanismos de mediação dos conflitos de classe, a partir da criação de um consenso ampliado em torno da defesa do lema “Educação Para Todos” que se materializa no movimento “Todos Pela Educação” na década seguinte, no processo de consolidação da hegemonia. Assumindo o protagonismo na representação política da sociedade civil e trabalhando na transformação dos seus interesses privados em políticas públicas. Difundindo uma nova pedagogia da hegemonia, tendo em vista a formação de trabalhadores adaptados aos requisitos do século XXI.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPANHA GLOBAL PELA EDUCAÇÃO. **Sobre a Educação Para Todos.** Disponível em: <www.campaignforeducation.org>. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. **Sobre nós.** Disponível em: <www.campaignforeducation.org>. Acesso em: 31 jul. 2017.

CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Objetivos.** Disponível em: <www.v2.campanaderechoeducacion.org>. Acesso em: 31 jul. 2017.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O impacto do FMI na Educação Brasileira.** São Paulo: Gráfica Modelo, 1999.

_____. **Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQI) Custo Aluno Qualidade (CAQ).** [DVD]. Produção de Design 'N' Animation, coordenação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, [2015]. 1 DVD, 22 min.

_____. **Semana de Ação Mundial 2016.** São Paulo: CNDE, 2016, 41 páginas.

_____. **Quem somos?.** Disponível em: <www.campanha.org.br>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. **Articulação Internacional.** Disponível em: <www.campanha.org.br>. Acesso em: 31 jul. 2017.

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

COUTINHO, Carlos Nelson. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Caderno do Cárcere**. Vol. 2. RJ: Ed. Civilização Brasileira, 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2008.

MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia Maria W. (org). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. Publicação **Marx e Marxismo**. Niterói, vol. 2, n.2, 2014. Disponível em: <www.niepmarx.com.br>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **Direita para o Social e Esquerda para o Capital**. São Paulo: Xamã, 2010.

_____. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

SADER, Emir; GENTIL, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

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

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.