

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo  
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469844663>

# PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE: REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO LATINOAMERICANA

Bruno Nicolau Cerine da Cruz, Telma Adriana Pacifico Martineli

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5536>

Submetido em: 2023-02-06

Postado em: 2023-02-14 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE: REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO LATINOAMERICANA

**BRUNO NICOLAU CERINE DA CRUZ<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7469-2332>

[bruno-piaui@hotmail.com](mailto:bruno-piaui@hotmail.com)

**TELMA ADRIANA PACÍFICO MARTINELI<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2997-2957>

[telmamartinele@hotmail.com](mailto:telmamartinele@hotmail.com)

<sup>1</sup> Centro Universitário Ingá. Maringá, Paraná (PR), Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná (PR), Brasil.

**RESUMO:** Este artigo é resultado de um estudo que investigou as repercussões das ideias produzidas a partir do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe nas políticas educacionais e curriculares para a educação básica brasileira, chilena e uruguaia. O percurso metodológico foi delineado tendo como base a pesquisa documental, cujos documentos principais para a coleta dos dados foram as declarações, pareceres e relatórios referentes ao projeto. Os resultados da pesquisa indicaram que: 1) esse projeto orientou os rumos das reformas educacionais ocorridas em países da América Latina, como o Brasil, o Chile e o Uruguai; 2) as discussões e debates para as transformações da educação básica latino-americana, no contexto do projeto, fundamentaram-se em uma concepção de educação e desenvolvimento ancorada em uma perspectiva humanista e educativa do trabalho; e, por fim, 3) a década de 80 foi a fase de fundação e desenvolvimento das primeiras ações do projeto, com vistas à expansão quantitativa da educação básica, especialmente no número de matrículas, enquanto que a década de 90 foi intensificada as ações do projeto, com vistas, principalmente, à qualidade da educação, por meio de transformações na gestão e no currículo. Concluiu-se que o Projeto Principal de Educação teve suas ideias repercutidas nos três países pesquisados à medida em que os mesmos incorporaram e, ainda incorporam, os princípios e objetivos do projeto em suas respectivas políticas educacionais e curriculares, engendrando uma espécie de consenso entre as políticas educacionais e curriculares promovidas na América Latina.

**Palavras-chave:** Educação, Educação Básica, Políticas educacionais, América Latina.

### MAIN EDUCATION PROJECT FOR LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN: REVERBERATIONS ON LATIN AMERICAN EDUCATION

**ABSTRACT:** This article derives from a study that investigated the reverberation of the ideas brought forth by the Main Education Project for Latin America and the Caribbean on educational and curricular policies for Brazilian, Chilean and Uruguayan elementary education. The methodological path was outlined based on documentary research, whose main documents for data collection were the statements, opinions and reports concerning the project. The study results indicated that: 1) this project has guided the course of educational reforms that took place in Latin American countries, such as Brazil, Chile and Uruguay; 2) the discussions and debates for the transformations of Latin American elementary education in the context of the project were based on a conception of education and development anchored in a humanist and educational perspective of labor; and, finally, 3) the 1980s were the foundation and development phase of the project's first activities, aiming to the quantitative

expansion of elementary education, particularly in the number of enrollments, whereas the 1990s intensified the activities of the project with a major focus on the quality of education, via management and curriculum changes. The conclusion was that the ideas of the Main Education Project reverberated in the three countries studied as they have incorporated—and still do—the principles and objectives of the project in their respective educational and curricular policies, while engendering a kind of consensus among the educational and curriculum policies fostered in Latin America.

**Keywords:** Education, Elementary Education, Educational Policies, Latin America.

## **PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: ECOS EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA**

**RESUMEN:** Este artículo surge de un estudio que investigó las repercusiones de las ideas producidas a partir del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe en las políticas educativas y curriculares de la educación básica brasileña, chilena y uruguaya. El recorrido metodológico se planteó a partir de la investigación documental, cuyos principales documentos para la recolección de datos fueron las declaraciones, informes y reportes referentes al proyecto. Los resultados de la investigación indicaron que: 1) este proyecto orientó el curso de las reformas educativas que tuvieron lugar en países latinoamericanos, como Brasil, Chile y Uruguay; 2) las discusiones y debates para las transformaciones de la educación básica latinoamericana en el contexto del proyecto se sustentaron en una concepción de la educación y el desarrollo anclada en una perspectiva humanista y educativa del trabajo; y, finalmente, 3) los 80's han sido la fase de fundación y desarrollo de las primeras acciones del proyecto, con miras a la expansión cuantitativa de la educación básica, especialmente en el número de matrículas, mientras que los 90's intensificaron las acciones del proyecto, enfocadas, principalmente, en la calidad de la educación, a través de cambios en la gestión y en el currículo. Se concluyó que el Proyecto Principal de Educación tuvo sus ideas reflejadas en los tres países investigados en la medida en que incorporaron y aún incorporan los principios y objetivos del proyecto en sus respectivas políticas educativas y curriculares, generando algo de consenso entre las políticas educativas y curriculares impulsadas en Latinoamérica.

**Palabras clave:** Educación, Educación Básica, Políticas Educativas, América Latina.

## **INTRODUÇÃO**

As condições históricas e objetivas que demarcaram as duas últimas décadas do século XX, período em que foi criado o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, objeto de análise desse artigo, favoreceram o desenvolvimento e a incorporação de ações políticas, ideológicas e econômicas, com a perspectiva de reformar a educação básica, especialmente, em países que compõem, geopoliticamente, a região latino-americana, dentre eles: o Brasil, o Chile e o Uruguai.

Esses três países, historicamente, em seus respectivos processos de reformulação das políticas educacionais e curriculares, à época com ênfase na educação básica, incorporaram e reproduziram muitas das ideias e ideais produzidos e disseminados, principalmente, sob a tutela de instituições internacionais, dentre elas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (doravante UNESCO), o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Mundial, as quais ainda reverberam nas reformas educacionais da atualidade (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012).

A concretização desse processo de reforma educacional não se deu de forma espontânea. Múltiplas ações foram postas em movimento, dentre elas, a criação do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, objeto de análise neste artigo.

A ideia de elaboração de um Projeto Principal de Educação que orientasse as reformas educacionais e curriculares, no âmbito dos países latino-americanos, teve início em 1979, quando a UNESCO<sup>1</sup>, em colaboração com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização do Estados Americanos (OEA), convocou “[...] *una conferencia de ministros de educación y ministros encargados de la planificación económica, para identificar los problemas educativos de la región y elaborar un proyecto ‘principal’ que tuviera como horizonte al año 2000 [...]*” (UNESCO, 2001, p. 8). Ainda de acordo com a Unesco (2001, p. 8), foi nesta conferência, realizada na cidade do México, que se “[...] *aprobó la Declaración de México (1979) que sentó las bases del Proyecto Principal*”.

Com o objetivo de traçar estratégias, recomendações e orientação para a implementação e execução do Projeto Principal de Educação na América Latina, foram muitos os documentos que surgiram das reuniões ministeriais intergovernamentais, como as *Conferências Regionais de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe (MINEDLAC)*<sup>2</sup> e as Reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC). Dos documentos oriundos dessas reuniões, destacamos: a *Declaración de Ciudad de México* (1979); *Recomendación de Quito* (1981); *Recomendación de Santa Lúcia* (1982); *Declaración de Bogotá* (1987); *Declaración de Guatemala* (1989); *Declaración de Quito* (1991); *Declaración de Santiago* (1993); *Recomendación de Kingston* (1996).

Como projeto político, econômico e, principalmente, educacional, específico para os países da região latino-americana, o Projeto Principal de Educação teve, e ainda tem, um papel importante no movimento de compreensão das políticas educacionais e curriculares desenvolvidas nos últimos anos pelos países sul-americanos, dentre eles o Brasil, o Chile e o Uruguai.

Cabe ressaltar que, ao arcabouço dos princípios e diretrizes incorporados a tais declarações e recomendações, para servirem de base ao desenvolvimento das políticas educacionais dos países da América Latina, somaram-se outras conferências e documentos de âmbito internacional sobre educação: a Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, realizada em Jomtien na Tailândia, a qual culminou na “Declaración Mundial de Educación para Todos: satisfacción das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998a); o relatório “Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, sob coordenação de Jacques Delors.

Se nos anos 80, o propósito das políticas educacionais estava na “[...] expansão quantitativa da educação [...] nos anos 90 o eixo central é a qualidade da educação e, particularmente, a qualidade da gestão do sistema” (UNESCO, 1998b, p. 21). Nesse sentido, nos anos 90: “As reformas educacionais,

---

<sup>1</sup> Noma (2011) sugere que, em termos de assuntos educacionais, até a década de 80, a Unesco era a instituição que operava de forma predominante na América Latina, como “[...] laboratório de ideias, de geração de consenso e fixação de padrões, agindo como um fórum central disseminador para a região latino-americana e caribenha de princípios e orientações gerais para a educação” (NOMA, 2011, p. 106).

<sup>2</sup> Foram realizadas outras reuniões: MINEDLAC VI, em Bogotá (1987); MINEDLAC VII, em Kingston (1996) (UNESCO, 2001).

acompanhadas por grandes investimentos em educação, e centralizadas na transformação curricular e da gestão, constituem o cenário no qual se desenvolve a ação da UNESCO” (UNESCO, 1998b, p. 21).

Diante do contexto apresentado, este artigo<sup>3</sup> tem como objetivo analisar o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe e suas repercussões nas políticas educacionais e curriculares para a educação básica em países sul-americanos, desenvolvidas a partir das condições históricas das duas últimas décadas do século XX.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os resultados apontados neste estudo foram coletados, primariamente, a partir de fontes documentais - declarações, pareceres, relatórios, dentre outros - resultantes, principalmente, das reuniões intergovernamentais, organizadas e promovidas no âmbito das ações do Projeto Principal de Educação, coordenadas pelo Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe.

Dessa forma, dentre os documentos selecionados, foram analisados: a *Declaración de Ciudad de México*, a qual resultou das discussões e ideias geradas no MINEDLAC V, realizado em 1979 na cidade do México; publicada em 1979 (UNESCO-OREALC, 1979); a *Recomendación de Quito*, resultante da *Reunión regional intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, realizada em 1981 na cidade de Quito, no Equador (UNESCO-OREALC, 1981; 1982); dentre outros documentos pertinentes.

O PEE foi incorporado como objeto de estudo deste artigo dada a relevância com que a análise de suas diretrizes, princípios e orientações, corrobora a compreensão das políticas educacionais para a educação básica na América Latina, especialmente, nas décadas de 80/90.

A repercussão das diretrizes, princípios e orientações do Projeto Principal de Educação nos países latino-americanos foi exemplificada aqui, a partir de reformas educacionais colocadas em ação por governos sul-americanos, especificamente, o Brasil, o Chile e o Uruguai. As ações de governo desenvolvidas por seus representantes à época contribuíram para que as orientações advindas das declarações, pareceres e relatórios, resultantes das diversas reuniões intergovernamentais, fossem incorporadas às suas políticas educacionais particulares.

A análise foi desenvolvida em uma perspectiva histórica e crítica, a partir das interpretações de Paulo Netto (2011), tendo em vista a busca pela compreensão do objeto de estudo no contexto das relações sociais, econômicas e políticas. Além disso, considerando as fontes documentais, a análise também pautou-se nas indicações de Shiroma, Campos e Garcia (2005), no que diz respeito ao contexto da produção dos textos analisados, uma vez que, segundo as autoras, os discursos contidos nos textos políticos expressam narrativas as quais representam os projetos pretendidos nas políticas educacionais dos referidos países.

Além disso, as discussões foram fundamentadas em autores como Leher (1999), Casassus (2001), Bandeira (2002), Boron (2007), Harvey (2008), Noma (2011), Krawczyk e Vieira (2012), Barbieri (2018), dentre outros estudiosos.

A título de organização, o trabalho foi dividido em dois momentos: no primeiro, apresentou-se uma breve contextualização histórica do desenvolvimento do Projeto Principal de Educação no decorrer da década de 80, evidenciando os seus objetivos, princípios e estratégias para a

---

<sup>3</sup> Os resultados apresentados neste estudo representam sínteses da pesquisa que investigou a educação física e o esporte, no contexto das políticas educacionais e curriculares para a educação básica brasileira, chilena e uruguaia. Tal pesquisa intitula-se “Políticas educacionais e curriculares no Brasil, Chile e Uruguai: especificidades da educação física e do esporte na educação básica” e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação, Política e Prática Pedagógica da Cultura Corporal (GEPPECC). A pesquisa finalizada encontra-se disponibilizada na íntegra para consulta no link: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes.htm>.

educação básica, por meio dos seus principais marcos. Esse período caracterizou-se como uma etapa de fundação e das primeiras ações do Projeto Principal de Educação na América Latina, tendo em vista a expansão quantitativa da educação (UNESCO, 1998b).

No segundo momento, foram apresentados alguns marcos do Projeto Principal de Educação ao longo da década de 1990, enfatizando-se o terceiro objetivo específico do projeto, incorporado à *Recomendación de Quito*, de 1981, qual seja: melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos, por meio da realização das reformas necessárias (UNESCO-OREALC, 1981). De acordo com a Unesco (1998), o foco das ações no âmbito do Projeto Principal de Educação, a partir da década de 90, foi intensificado na direção do desenvolvimento da “[...] qualidade da educação e, particularmente, na qualidade da gestão do sistema” (UNESCO, 1998b, p. 21). Ainda segundo a Unesco (1998b, p. 21), nos anos 90, as “[...] reformas educacionais, acompanhadas por grandes investimentos em educação, e centralizadas na transformação curricular e da gestão, constituem o cenário no qual se desenvolve a ação da UNESCO” (UNESCO, 1998b, p. 21).

## O PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE: DÉCADA DE 80

As duas últimas décadas do século XX, período em que o Projeto Principal de Educação foi estabelecido, foram marcadas por um contexto histórico de redemocratização política em alguns países da América Latina; trata-se de um período de crise econômica, política e social caracterizado pelo aumento da dívida externa, fuga de capital estrangeiro e, também, nacional; ademais, houve aumento nas taxas de inflação, retração da produção industrial, desigualdade social e estimativas elevadas nas taxas de pobreza e extrema pobreza na América Latina (LEHER, 1999; BANDEIRA, 2002; BORON, 2003; DEITOS, 2010; NOMA, 2011).

Esse período também foi marcado, mais fortemente, pelo avanço das ideias neoliberais para outros países, tanto de países latino-americanos como de outras regiões do globo. De acordo com Moraes (2001), esse avanço se deu em países como a Inglaterra, Estados Unidos da América, Bolívia, México, Argentina, Venezuela, Peru, Brasil e Uruguai. Ressalta-se que as ideias neoliberais influenciaram, em um primeiro momento, as políticas econômicas e sociais desenvolvidas no contexto chileno, por volta da década de 1970 (MORAES, 2001; NARBONDO, 2012).

No que diz respeito às condições sociais de Educação, nesse período, desenhou-se um cenário de desalento: “[...] a presença na região de 45 milhões de analfabetos sobre uma população adulta de 159 milhões; taxa de abandono excessivo nos primeiros anos de escolaridade [...]” (UNESCO-OREALC, 1979). Foi esse cenário de crise econômica, política, social e educacional que abriu espaço para a idealização do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, cujas ações foram desenvolvidas de 1981 aos anos 2000 e repercutem ainda na atualidade (UNESCO, 1998; NOMA, 2011).

O Projeto Principal de Educação surgiu durante a quinta *Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe* (MINEDLAC V), realizada na cidade do México em 1979, promovida e organizada pela UNESCO com a cooperação da Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (CEPAL) e a Organização dos Estados Americanos (OEA)<sup>4</sup>.

A MINEDLAC V teve como um dos principais objetivos tratar de questões relativas às políticas educacionais nos anos 80, dentre elas: articular a educação ao desenvolvimento econômico e cultural; fomentar o movimento de democratização da educação; além das questões referentes à “[...] cooperação sub-regional, regional e internacional para o desenvolvimento da educação na América

<sup>4</sup> Além destas entidades, participaram do evento: o Brasil, o Uruguai, o Chile, como Estados Membros; a Espanha, os Estados Unidos da América, dentre outros, como observadores; representantes das Nações Unidas, do Fundo das Nações Unidas para a Infância, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Banco Interamericano de Desenvolvimento, dentre outros (UNESCO, 1980).

Latina e o Caribe a perspectiva da integração sub-regional e regional e da nova ordem econômica mundial (UNESCO, 1980, p. 3).

O Projeto Principal de Educação só seria aprovado definitivamente em 1981 durante a 21ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO (UNESCO, 1998), quando se tornou uma estratégia para o desenvolvimento da política regional com vistas a orientar as políticas educacionais e, também, curriculares, na particularidade de cada país da América Latina e do Caribe. A coordenação das ações desenvolvidas no âmbito do Projeto Principal de Educação ficou a cargo do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC).

Esse comitê foi instituído, de forma interina, em 1981, durante a 113ª Reunião do Conselho Executivo da Unesco, sendo criado efetivamente, como comitê permanente, mais tarde, durante a 22ª Conferência Geral da UNESCO, realizada em 1983 (UNESCO-OREALC, 1982). Dentre os objetivos desse comitê estava a avaliação e a fixação das prioridades para se fazer cumprir os objetivos no âmbito do Projeto Principal de Educação (UNESCO, 2001).

O Projeto Principal de Educação teve suas ações desenvolvidas ao longo dos últimos 20 anos do século XX, com vistas ao incremento de um projeto de educação que afetaria também os períodos subsequentes. No decorrer do final do século XX, os objetivos do Projeto Principal de Educação foram referência para as tomadas de decisões dos países latino-americanos, no que se refere à educação, especialmente, a de nível básico. Dentre tais países, estão o Brasil, o Chile e o Uruguai. Nas palavras da Unesco (2001, p. 5): “*Durante 20 años los objetivos del proyecto han sido un referente para la toma de decisiones en el campo de la educación*”.

No Quadro 1, a seguir, são apresentados alguns dos marcos importantes para a elaboração e consolidação do Projeto Principal de Educação, especificamente durante a década de 1980.

**Quadro 1** – Marcos importantes do Projeto Principal de Educação no decorrer da década de 80

1980	<i>Declaración de México</i> , de 1979.
	<i>Recomendación de Quito</i> , de 1981.
	<i>Reunión de Santa Lucía</i> , realizada em 1982.
	<i>Reunión de México</i> , realizada em 1984 (PROMEDLAC I).
	<i>Reunión de Bogotá</i> , realizada em 1987 (PROMEDLAC II).
	<i>Reunión de Guatemala</i> , realizada em 1989 (PROMEDLAC III).

**Fonte:** elaborado pelos autores.

Como indicado no Quadro 1, vários foram os documentos e reuniões que demarcaram o Projeto Principal de Educação. Com base em UNESCO (2001), as ações desenvolvidas no âmbito do Projeto Principal de Educação, nesse período dos anos 80, concentraram-se, especialmente, no caráter de sua fundação e no desenvolvimento das suas primeiras estratégias para alcançar os objetivos do projeto.

Nesse sentido, a *Declaración de Ciudad de México*, resultante das discussões e ideias geradas no MINEDLAC V, realizado em 1979 na cidade do México, representa o marco inicial de formulação e consolidação do Projeto Principal de Educação como projeto educacional para os países latino-americanos. Em consonância com Bittelbrunn (2013), salienta-se que a educação, a partir da concepção incorporada a essa declaração, adquiriu um papel relevante no processo de reestruturação produtiva do capital latino-americano. Veja-se o excerto abaixo:

[...] educación es un instrumento fundamental en la liberación de las mejores potencialidades del ser humano, para alcanzar una sociedad más justa y equilibrada, y que la independencia política y económica no puede realizarse cabalmente sin una población educada que comprende su realidad y asuma su destino (UNESCO-OREALC, 1979, p. 2).

A partir da *Declaración de Ciudad de México*, então, começou a difundir-se a ideia de que a Educação estaria atrelada a um novo tipo de desenvolvimento<sup>5</sup>, mais “[...] equilibrado que contribua para a reorientação das atividades econômicas em direção a uma maior homogeneidade social e à produção de bens e serviços que sejam realmente necessários para a sociedade e para as nações” (UNESCO-OREALC, 1979, p. 2). Assim, o discurso incutido na declaração defende e difunde a concepção de que a Educação teria o papel de humanizar esse “novo” desenvolvimento à medida que contribuiria para forjar um futuro culturalmente independente (UNESCO-OREALC, 1979).

Essa perspectiva acerca do papel da educação estava atrelada, também, à *“Una nueva concepción del desarrollo [...]”* (UNESCO, 1980, p. 21). Acerca dessa concepção de desenvolvimento, o *Informe Final da Conferencia Regional de Ministros da educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe*, organizada pela Unesco em cooperação com a CEPAL e a OEA, na cidade do México, em 1979, diz o seguinte:

[...] una nueva concepción del desarrollo y de las políticas para promoverlo centrada en objetivos sociales de participación de todos los grupos de la población en el esfuerzo de desarrollo y en la distribución de sus beneficios, respondiendo a un **enfoque integral que articule los aspectos económicos, sociales y culturales de dicho desarrollo** (UNESCO, 1980, p. 21-22, grifos nossos).

O enfoque integral, referenciado no excerto acima, diz respeito à articulação dos aspectos econômicos, sociais e culturais. Em outro trecho desse mesmo informe, define-se a educação a partir do tripé: democratização, eficácia social e humanismo; situando-a no marco do *“[...] desarrollo global que procura armonizar el crecimiento económico, el progreso social y cultural, las aspiraciones de la persona humana y las exigencias de la sociedad”* (UNESCO, 1980, p. 14).

Nesse sentido, tendo em vista essa nova concepção de desenvolvimento, incorporada aos documentos, a educação é chamada à

[...] desempeñar **un papel capital**, liberando el **potencial creador** de millones de hombres y mujeres al servicio de su **propio progreso y el de sus países**, y desarrollado los **conocimientos**, las **actitudes**, los **comportamientos cívicos y morales** y las **competencias científicas y técnicas** favorables a tal desarrollo (UNESCO, 1980, p. 22, grifos nossos).

Ainda com base nesse organismo, para que de fato a educação pudesse cumprir, de modo efetivo, esse papel, exigia-se uma revisão e uma reorientação dos seus objetivos, conteúdos, métodos, bem como mudanças em fatores internos e externos. Mudanças essas que foram elencadas como objetivos, nos marcos indicados no Quadro 1. Veja-se, por exemplo, no Quadro 2, a seguir, os objetivos

<sup>5</sup> Tinoco (2010) indica que a ideia de desenvolvimento remonta ao período pós Segunda Guerra Mundial, muito mais como preocupação política do que como problema acadêmico, tendo em vista os efeitos causados pela guerra. Surgiu neste momento também a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

apresentados na *Declaración de Ciudad de México*, os quais deveriam ser cumpridos pelos Estados Membros - incluem-se aqui o Brasil, o Chile e o Uruguai. Objetivos que nortearam, inclusive, os demais documentos resultantes do referido projeto.

**Quadro 2** – Objetivos a serem cumpridos pelos Estados Membros, no âmbito da *Declaración de Ciudad de México*

<b>Objetivo 1</b>	<i>Ofrecer una educación general mínima de 8 a 10 años y proponerse como meta incorporar al sistema a todos los niños en edad escolar antes de 1999, de conformidad con las políticas educativas nacionales;</i>
<b>Objetivo 2</b>	<i>Adoptar una política decidida para eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y ampliar los servicios educativos para los adultos;</i>
<b>Objetivo 3</b>	<i>Dedicar presupuestos gradualmente mayores a la educación, hasta destinar no menos del 7 u 8% de su Producto Nacional Bruto a la acción educativa, con el objeto de superar el rezago existente y permitir que la educación contribuya plenamente al desarrollo y se convierta en su motor principal;</i>
<b>Objetivo 4</b>	<i>Dar la máxima prioridad a la atención de los grupos poblacionales más desfavorecidos, localizados principalmente en las zonas rurales y áreas suburbanas, los cuales exigen acciones urgentes y oportunidades diversificadas y, acordes con sus propias realidades, con vistas a superar las grandes diferencias que aún subsisten entre sus condiciones de vida y las de otros grupos;</i>
<b>Objetivo 5</b>	<i>Emprender las reformas necesarias para que la educación responda a las características, necesidades, aspiraciones y valores culturales de cada pueblo y para contribuir a impulsar y renovar la enseñanza de las ciencias y a estrechar la vinculación de los sistemas educativos con el mundo del trabajo;</i>
<b>Objetivo 6</b>	<i>Utilizar todos los medios disponibles, desde la escuela y los medios de comunicación hasta los recursos naturales, y realizar un esfuerzo especial para que se alcance, a corto plazo, la transformación de los currículos en consonancia con las necesidades de los grupos menos favorecidos, contando para ello con la participación activa de la población involucrada;</i>
<b>Objetivo 7</b>	<i>Adoptar medidas eficaces para la renovación de los sistemas de formación del profesorado, antes y después de su incorporación a la docencia, a fin de darle la posibilidad de enriquecer y actualizar su nivel de conocimientos y su capacidad pedagógica;</i>
<b>Objetivo 8</b>	<i>Promover económica y socialmente a los docentes, a través del establecimiento de condiciones de trabajo que les aseguren una situación acorde con su importancia social y con su dignidad profesional;</i>
<b>Objetivo 9</b>	<i>Concebir el crecimiento económico dentro de un amplio contexto de desarrollo social, vinculando estrechamente la planificación de la educación con la planificación económica, social y global de cada país;</i>
<b>Objetivo 10</b>	<i>Dar especial atención a la formulación de los objetivos y programas de mejoramiento cualitativo y de expansión cuantitativa de la educación superior, conciliando la autonomía de la universidad con la soberanía del Estado;</i>

<b>Objetivo 11</b>	<i>Procurar que la planificación educacional promueva la participación e incorporación de todos los grupos e instituciones comprometidos de alguna manera con las tareas educativas, sean éstas formales o no formales;</i>
<b>Objetivo 12</b>	<i>Propiciar una organización y una administración de la educación adecuadas a las nuevas exigencias las que, en la mayoría de los países de la región, requieren una mayor descentralización de las decisiones y procesos organizativos, una mayor flexibilidad para asegurar acciones multisectoriales y lineamientos que estimulen la innovación y el cambio.</i>

**Fonte:** elaborado pelo autor com base na *Declaración de Ciudad de México* (UNESCO-OREALC, 1979, p. 4).

A partir dos dados apresentados no Quadro 2, observa-se que foram incorporados à *Declaración de Ciudad de México* múltiplos objetivos a serem executados ao longo das duas décadas de desenvolvimento do Projeto Principal de Educação, dentre eles: educação geral com duração de 8 a 10 anos; investimento mínimo do PIB; estreitamento da relação entre educação e mundo do trabalho; alteração curricular; formação de professores; promoção do crescimento econômico-social, vinculando o planejamento da educação ao planejamento econômico e social; participação de indivíduos e/ou entidades públicas e/ou privadas no planejamento da educação formal ou não-formal; gestão e administração da educação com maior grau de descentralização das decisões e processos organizacionais.

Nessa mesma direção, a *Recomendación de Quito*, decorrente da “*Reunión regional intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y el Caribe*”, realizada em 1981 na cidade de Quito, no Equador (UNESCO-OREALC, 1981; 1982), constituiu-se como um segundo marco importante para a fundação do projeto, reafirmando os objetivos e princípios dispostos na *Declaración de Ciudad de México*, além de apontar algumas estratégias e planos de ação.

A *Recomendación de Quito*, de 1981, enfatiza três (3) objetivos específicos para o Projeto Principal de Educação: 1) assegurar escolarização, até 1999, de todas as crianças em idade escolar, bem como uma educação geral mínima de 8 a 10 anos; 2) eliminar o analfabetismo e desenvolver serviços educativos para adultos; e, por fim, 3) melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos, por meio da realização das reformas necessárias (UNESCO-OREALC, 1981).

Para o cumprimento desses objetivos específicos, foram elencadas algumas estratégias, dentre as quais mencionam-se: a destinação de 7 a 8% do PIB para a educação, de forma gradual; a renovação dos sistemas de formação e capacitação docente, da eficiência na administração e supervisão educativa; a adaptação dos conteúdos e das estruturas às necessidades do indivíduo e da comunidade; a vinculação da educação ao trabalho produtivo; **a promoção de uma pedagogia centrada na criatividade, na investigação permanente e com espírito libertador**; a definição de perfis profissionais para o trabalho, para atender aos diferentes postos de trabalho, no âmbito formal e/ou não-formal; o aproveitamento dos meios de comunicação e de sua linguagem para ações destinadas à educação; a capacitação de dirigentes e docentes para assumirem novas responsabilidades e tarefas, bem como a adaptação da administração da educação para que o seu funcionamento e estruturas respondam

aos novos deveres e situações; dentre outras estratégias e medidas que logren os objetivos estabelecidos para o Projeto Principal de Educação (UNESCO-OREALC, 1981).

O terceiro marco importante na etapa de fundação do Projeto Principal de Educação foi a *Reunión de Santa Lucía* (1982). Essa foi a primeira reunião realizada pelo Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, quando este ainda era de caráter provisório, tendo em vista que tal comitê foi estabelecido na 113ª sessão celebrada pelo Conselho Executivo da Unesco, em 1981 (UNESCO-OREALC, 1982). Como indicado pela Unesco-Orealc (1982, p. 3):

El establecimiento de dicho Comité y su reunión en 1982 habían sido solicitados al Director General de la Unesco en la Recomendación de la Reunión Intergubernamental de Quito (abril de 1981) que estructuró y adoptó el Proyecto Principal, recomendado por la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica en la Región de América Latina y el Caribe que se celebró en México en diciembre de 1979.

Também na *Reunión de Santa Lucía*, de 1982, foi estabelecida a formulação de um estatuto para o comitê, que só foi estabelecido, em caráter permanente, na 22ª Conferência Geral da Unesco, em 1983 (UNESCO-OREALC, 1984). Após a criação e instituição permanente do comitê, sua primeira reunião, a PROMEDLAC I, aconteceu em 1984, na cidade do México, tendo como objetivo:

[...] realizar un balance de los avances, dificultades encontradas y prioridades de acción en el futuro para el logro de los objetivos del Proyecto, la formulación de un Plan Regional de Acción de dicho Proyecto y el examen del papel que está llamada a desempeñar la cooperación horizontal, regional e inter-nacional (UNESCO-OREALC, 1985, p. 3).

As reuniões do comitê aconteciam a cada dois (2) anos. Dessa forma, a PROMEDLAC II aconteceu entre 24 e 28 de março de 1987, na cidade de Bogotá, na Colômbia (UNESCO-OREALC, 1987). Assim como a PROMEDLAC I, essa segunda reunião também teve como objetivo realizar um balanço das dificuldades encontradas na aplicação das recomendações indicadas na primeira reunião. Além disso, adotou algumas recomendações para o cumprimento do Projeto Principal de Educação ao longo de 1987 e até 1989.

Foi, inclusive, em 1989, entre os dias 26 e 30 de junho, na cidade da Guatemala, que aconteceu a PROMEDLAC III. Essa terceira reunião também seguiu a tendência das PROMEDLACs anteriores, qual seja: realização de um diagnóstico das ações que foram postas em ação nos anos anteriores e a proposição de novas ações a serem desenvolvidas em prol do projeto, como foi, por exemplo, o segundo *Plan Regional* (UNESCO-OREALC, 1988). Como é indicado no *Boletín 19*, a PROMEDLAC III constituiu-se como um dos marcos importantes para o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação, tanto no aspecto político quanto no aspecto técnico (UNESCO-OREALC, 1988). Veja-se o excerto abaixo:

Desde el punto de vista **político**, la presencia de numerosos países representados por sus más altas autoridades y el consenso unánime acerca de las prioridades del segundo Plan Regional aprobado en la reunión, muestran que el Proyecto Principal constituye un instrumento efectivo en la definición de políticas educativas nacionales y que existe una comunidad de ideas a nivel regional en cuyo marco son posibles las acciones de

cooperación. Desde el punto de vista **técnico**, la reunión mostró que las actividades llevadas a cabo durante esta década han permitido acumular una significativa cantidad de experiencias, personal capacitado e informaciones que constituyen una base sólida para las acciones futuras. El texto de las Recomendaciones aprobadas y de la Declaración de Guatemala indican que entre lo técnico y lo político existen fuertes lazos de articulación. PROMEDLAC III constituyó, desde este punto de vista, una muestra de la madurez que ha adquirido el pensamiento y la acción pedagógica en la región (UNESCO-OREALC, 1988, p. 5, grifo nosso).

Em síntese, a *Declaración de Ciudad de México*, de 1979, a *Recomendación de Quito*, de 1981, a *Reunión de Santa Lucía*, de 1982, a PROMEDLAC I, de 1984, a PROMEDLAC II, de 1987, e, por fim, a PROMEDLAC III, de 1989, representam marcos importantes quanto a fundação e desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, na década de 1980.

Todo o Projeto Principal de Educação, desde sua idealização em 1979, concebeu a educação em estreita relação com o trabalho. Essa aproximação entre trabalho e educação foi tema recorrente e central nos debates promovidos em torno do Projeto Principal de Educação, especialmente naqueles que deram origem à *Declaración de Ciudad de México*, em 1979, documento gênese do projeto. Para a Unesco (1980, p. 23), tais debates tiveram inspiração em uma “[...] *concepción humanista y educativa del trabajo, considerando a éste como una dimensión de la formación integral y de la realización del individuo y como parte importante del proceso de formación dentro del concepto de educación permanente*”.

Nesse contexto, o objetivo formativo da educação seria o de “*Promover la formación integral, armónica y permanente del hombre, con orientación humanista, democrática, nacional, crítica y creadora, abierta a todas las corrientes del pensamiento universal*” (UNESCO-OREALC, 1981, p. 3). Essa lógica de formação humana incluída nos discursos incorporados às declarações, recomendações e informes, no âmbito do Projeto Principal de Educação, tiveram seu fundamento na Teoria do Capital Humano<sup>6</sup>, a qual concebe “[...] a educação como instrumento de formação de recursos humanos determinantes para o aumento da produtividade” (BITTELBRUNN, 2013, p. 43).

## **O PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1990: GESTÃO E CURRÍCULO**

Este tópico trata dos marcos históricos que caracterizaram o desenvolvimento e o avanço do Projeto Principal de Educação ao longo da década de 1990, em países da América Latina e do Caribe. Enfatiza-se, aqui, o terceiro objetivo específico do projeto, incorporado à *Recomendación de Quito*, de 1981, qual seja: melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos, por meio da realização das reformas necessárias (UNESCO-OREALC, 1981).

São dois os eixos centrais apresentados como justificativa nas recomendações, declarações, informes e outros documentos do Projeto Principal de Educação capazes de tornar a educação mais eficiente e de qualidade: o primeiro eixo diz respeito à reforma da gestão do sistema educativo, descentralizando-a e democratizando-a, permitindo, com isso, que múltiplos indivíduos e/ou instituições, públicas e/ou privadas, interfiram com medidas para o desenvolvimento da gestão; o

---

<sup>6</sup> O conceito de capital humano, elaborado por Theodoro Schultz na década de 1950 e que lhe valeu o Prêmio Nobel de Economia de 1979, postulava explicar, ao mesmo tempo, as desigualdades de desenvolvimento entre as nações e as desigualdades individuais ou de grupos sociais (BITTELBRUNN, 2013, p. 39).

segundo eixo diz respeito à reforma curricular, a partir da mudança no conteúdo, no método e nos objetivos de formação (UNESCO, 1980). Com relação aos objetivos formativos, estes se fundamentam no ideal de uma formação integral, pautada nos princípios da criatividade, na crítica, na participação, no protagonismo, na autonomia, nas atitudes, nos valores e, principalmente, na relação entre o trabalho e a educação.

Não é mera causalidade que as reformas educacionais, ao longo da década de 90, “[...] acompanhadas por grandes investimentos em educação, e centralizadas na transformação curricular e da gestão, constituem o cenário no qual se desenvolve a ação da UNESCO” (UNESCO, 1998, p. 21).

Um cenário em que não só a UNESCO como “[...] os bancos e outras agências internacionais também passaram a assumir papel predominante na formulação de políticas educacionais” (NOMA, 2011, p. 114). Fato corroborado pela própria Unesco (2001, p. 22), ao indicar que a partir desse momento histórico passaram a existir “[...] outras agências e organismos que começaram a trabalhar no âmbito da educação, especialmente UNICEF, UNFPA, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento [...]”.

No contexto econômico, ainda se vivia uma crise, com endividamento externo elevado. Para Eliás (2015), a década de 90 do século XX demarcou uma segunda fase da ofensiva do capital, de influência neoliberal, nos países latino-americanos, cujo marco regulatório foi, pode-se dizer, o denominado Consenso de Washington (1989). Salienta-se que, nesse período, os países da região já haviam realizado a transição para os regimes democráticos.

A reunião na qual foi elaborado o relatório do Consenso de Washington foi realizada em 1989 na capital federal estadunidense (Washington D.C.), convocada pelo Institute for International Economics. A reunião contou com a participação de “[...] funcionários de alto escalão do governo estadunidense, representantes de organismos multilaterais originários da Ordem de Bretton Woods, como o FMI e o Banco Mundial [...]” (BARROS, 2004, p. 6). Além destes, participaram da reunião representantes (economistas) latino-americanos da Argentina, Brasil, Chile, México, Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia (BANDEIRA, 2002).

Bandeira (2002) comenta também que esses países tiveram como tarefa diagnosticar e propor medidas de ajustamento. Essa é uma estratégia condizente com as medidas adotadas pelo neoliberalismo, pois, como destaca Moraes (2001), os neoliberais fazem um diagnóstico primeiro e, depois, buscam fornecer a solução. Nesse sentido, na abordagem do Consenso de Washington, foram duas as causas básicas para a crise latino-americana que se alastrava no período:

- a) o excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo (o modelo de substituição de importações), excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo;
- e b) o populismo econômico, definido pela incapacidade de controlar o déficit público e de manter sob controle as demandas salariais tanto do setor privado quanto do setor público (BRESSER PEREIRA, 1991, p. 6).

Bresser Pereira (1991, p. 5) ainda assevera que a perspectiva do consenso era “[...] influenciada pelo surgimento, e afirmação como tendência dominante, de uma nova direita, neoliberal, a partir das contribuições da escola austríaca (Hayek, Von Mises), dos monetaristas (Friedman, Phelps, Johnson) [...]”. Assim, resultaram desse Consenso, tendo como ponto de partida o documento

produzido por John Williamson, dez (10) propostas de ajustes e reformas econômicas: 1) disciplina fiscal; 2) mudanças das prioridades no gasto público; 3) reforma tributária; 4) taxas de juros positivas; 5) taxas de câmbio de acordo com as lei do mercado; 6) liberalização do comércio; 7) fim das restrições aos investimentos estrangeiros; 8) privatização das empresas estatais; 9) desregulamentação das atividades econômicas; 10) garantia dos direitos de propriedade (BANDEIRA, 2002).

Decorreu dessas medidas o processo de liberalização econômica, que resultou, por exemplo, na formulação de tratados regionais como o Mercosul<sup>7</sup> (1991); na reativação e modernização do Pacto Andino em Comunidade Andina de Nações<sup>8</sup> (1991); na transformação, em 1995, do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) em Organização Mundial de Comércio (OMC), da qual Brasil, Chile e Uruguai passaram a fazer parte; e acordos bilaterais (ELIÁS, 2015). A liberalização comercial incluía, também, aquelas atividades tidas como direitos sociais fundamentais, incluindo a Educação (BORÓN, 2007).

Borón (2007, p. 28) indica que os resultados econômicos da reconstrução democrática são ainda mais deploráveis à medida que “[...] na América Latina, a passagem da ditadura à democracia esteve acompanhada por uma crescente interferência [...] do capital financeiro internacional e das classes dominantes: o FMI, o Banco Mundial, o BID e a OMC”. Nessa direção, a incorporação das políticas do Consenso de Washington, para Borón (2019, p. 28), foi consequência direta da influência que exerciam tais organismos sobre os países latino-americanos, o que resultou na: “[...] precarização e superexploração da força de trabalho, recortes nos serviços sociais, concentração de renda e da riqueza e acelerada exclusão social”.

Ao fazer um balanço crítico das reformas desenvolvidas ao longo das últimas duas décadas do século XX, Borón (2003) aponta para os efeitos catastróficos dessa investida do capital na América Latina. Nas palavras de Borón (2003, p. 17):

O pseudo-reformismo do Consenso de Washington estava nu, e quando a fumaça da batalha e das ilusões promovidas pela propaganda espalhada pelas grandes agências de doutrinação ideológica do capital se dissipou, o que apareceu diante de nossos olhos era uma paisagem aterrorizante: um continente devastado pela pobreza, miséria e exclusão social; um ambiente agredido e em grande parte destruído, sacrificado no altar dos lucros das grandes empresas; uma sociedade rasgada e em processo acelerado de decomposição; uma economia cada vez mais dependente, vulnerável e extranjerizada; uma democracia política reduzida a pouco mais do que um jornal eleitoral simulado [...].

Daí a necessidade e a preocupação, por parte, principalmente, dos organismos multilaterais, representantes do capital, com o desenvolvimento de um projeto de educação para a América Latina e o Caribe, que fosse capaz de “*Promover la formación integral, armónica y permanente del hombre, con orientación humanista, democrática, nacional, crítica y creadora, abierta a todas las corrientes del pensamiento universal*” (UNESCO-OREALC, 1981, p. 3). Um projeto que se fundamentou em uma concepção de desenvolvimento integral e pautou-se no ideal de que é possível harmonizar o crescimento econômico,

<sup>7</sup> Formado, originalmente, por Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai. A Venezuela atualmente encontra-se suspensa. Além do Chile, outros países também são associados.

<sup>8</sup> Criado originalmente em 1969, era composto por Chile, Venezuela, Bolívia, Colômbia, Peru e Equador. Chile e Venezuela atualmente não fazem parte.

o progresso social e cultural, e ainda dar conta do sujeito individual e do sujeito coletivo (UNESCO, 1980).

Ressalta-se, porém, que se de um lado as políticas não foram eficientes na recuperação das economias latino-americanas, por outro foram eficazes em intensificar ainda mais a exploração do trabalho humano, a desigualdade, a concentração da riqueza produzida socialmente, a pobreza e a miséria (SADER; GENTILI, 1995). Os aspectos histórico-estruturais desse processo de produção de desigualdade estão vinculados “[...] à dinâmica econômica da acumulação da riqueza [...]” (LEGUIZAMÓN, 2007, p. 80).

Com base em Eliás (2015), no âmbito econômico, a ofensiva neoliberal teve no Consenso de Washington o marco para desenvolvimento das políticas econômicas na América Latina; no âmbito das políticas educacionais, alguns dos marcos foram: a Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990; PROMEDLAC IV, de 1991; PROMEDLAC V, de 1993; PROMEDLAC VI, de 1996; Relatório Delors, de 1996; *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial* (BANCO MUNDIAL, 1996) dentre outros (CASASSUS, 2001; NOMA, 2011; KRAWCZYK; VIEIRA, 2012; BARBIERI, 2018). No contexto específico do Projeto Principal de Educação, os marcos principais nesse período são apresentados no Quadro 3, a seguir:

**Quadro 3** – Etapas do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe

Etapa 3	<i>Reunión de Quito</i> , realizada em 1991 (PROMEDLAC IV).
	<i>Reunión de Santiago</i> , realizada em 1993 (PROMEDLAC V).
	<i>Reunión de Kingston</i> , realizada em 1996 (PROMEDLAC VI).
	<i>Reunión de Cochabamba</i> , realizada em 2001 (PROMEDLAC VII).

**Fonte:** elaborado pelos autores.

A *Reunión de Quito* foi a IV Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC IV)<sup>9</sup>, tendo sido realizada na cidade de Quito, no Equador, entre os dias 22 e 25 de abril de 1991. Seguiu a tendência das reuniões anteriores de fazer um diagnóstico dos avanços obtidos a partir dos objetivos e metas traçadas até então nas reuniões anteriores, bem como propor novos direcionamentos. Essa reunião foi a primeira realizada, no âmbito do Projeto Principal de Educação, na década de 90. Teve um papel importante no desenvolvimento do projeto, uma vez que aconteceu logo após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada entre os dias 5 e 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, incorporando e alinhando-se às disposições contidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1998). Assim está descrito no documento *Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe: Informe Final*:

<sup>9</sup> Brasil, Chile e Uruguai participaram como Estados Membros, junto a outros países. A reunião contou também com a participação de organismos internacionais, dentre eles: CEPAL, UNICEF, Banco Mundial, BID, dentre outras (UNESCO-OREALC, 1991).

PROMEDLAC IV constituye la primera reunión regional después de la Conferencia de Jomtien. En esta materia conviene destacar los importantes puntos de convergencia entre uno y otro, los cuales se materializaron en la “Declaración de Quito” que constituye un hito en el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe, tanto por los aspectos técnicos cuanto por la voluntad política que contiene este documento (UNESCO-OREALC, 1991a, p. 2).

A PROMEDLAC IV, bem como os documentos que surgiram dela, tal como a *Declaración de Quito*, indicada no excerto acima, não se alinhou apenas à conferência de Jomtien, pois alinhou-se, também, “[...] ao Marco de Ação para a satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, assim como às diretivas e planos de ação da UNESCO, UNICEF, PNUD, BM, BID e FNUAP [...]” (UNESCO, 1991, p. 19).

Cabe destacar que a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; essa conferência foi convocada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), reunindo principalmente aqueles países que recebiam empréstimos do Banco Mundial e signatários da Organização das Nações Unidas (ONU), além da participação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como copatrocinador (CASASSUS, 2001; FIGUEIREDO, 2005). Teve como objetivo “[...] construir um consenso que viesse dar sustentação aos Planos Decenais de Educação, principalmente aos países com maior população [...]” (FIGUEIREDO, 2005, p. 86).

Voltando à PROMEDLAC IV, assim como na reunião realizada no México, em 1979, que resultou na *Declaración de Ciudad de México*, demarcando o início do Projeto Principal de Educação na década de 80, para tentar justificar as reformas nos sistemas educativos dos países latino-americanos – incluem-se aqui o Brasil, o Chile e o Uruguai – durante o PROMEDLAC IV, fez-se um prognóstico das mudanças ocorridas na Educação, bem como foram apontadas as possíveis causas que barraram o cumprimento das metas e objetivos estabelecidos nas reuniões anteriores. Nesse sentido, com base no informe final da reunião, o que se observa é que a justificativa para a crise da educação recaiu sobre uma suposta perda do dinamismo e o esgotamento de uma concepção e um estilo de desenvolvimento educativo que não havia sido capaz de conciliar o crescimento quantitativo com níveis satisfatórios de qualidade e equidade (UNESCO-OREALC, 1991a). Observa-se, a seguir, o cenário desenhado no informe:

Dicho estilo, centrado principalmente en la legítima necesidad de extensión de la cobertura, se ha caracterizado por: **i) una administración centralizada, burocrática y, frecuentemente, com rasgos autoritarios;** ii) una visión de corto plazo en la toma de decisiones; iii) un significativo aislamiento en relación con otros sectores del Estado e de la sociedad; iv) una oferta educativa homogénea para poblaciones heterogéneas; **v) unos procesos educativos centrados más en la enseñanza que en el rol profesional de los docentes** (UNESCO-OREALC, 1991a, p. 20, grifo nosso).

Como indicado em parágrafos anteriores, a partir dos estudos de Moraes (2001), nas políticas neoliberais, primeiro se faz o diagnóstico e, em seguida, apresenta-se a solução. Nessa lógica,

objetivando “[...] *un nuevo estilo que desarrolle en las personas las capacidades y calidades para su participación en una sociedad justa, pacífica y solidaria en el siglo XXI [...]*” (UNESCO-OREALC, 1991a, p. 21), sugeriu-se, durante a PROMEDLAC IV, o desenvolvimento de algumas linhas estratégicas, tais como: a) articulação entre a educação e estratégias de desenvolvimento; b) fortalecimento da dimensão democrática como estratégia de desenvolvimento educativo; c) articulação de novas alianças em torno da educação; **d) modernização das modalidades de planificação e gestão; e) reorientação curricular para o melhoramento da qualidade da educação básica;** f) nova conceitualização da alfabetização e educação básica de adultos; g) incorporação de uma nova dinâmica à educação com vistas a fortalecer o papel da educação, da família, da escola, das organizações comunitárias e meios de comunicação social; e, por fim, h) diversificação das fontes de financiamento dos serviços educativos (UNESCO-OREALC, 1991a).

Chama-se atenção aqui para as estratégias D e E. A primeira diz respeito à questão da gestão do sistema educativo que, segundo a Unesco-Orealc (1991a, p. 22), vincula-se “[...] *a los procesos más amplios de transformación del Estado, tales como la desconcentración y la descentralización [...]*”, ou seja, isso representa a diminuição do papel do Estado na educação, o que já estava presente nos discursos das ações do Projeto Principal de Educação, conforme indicado no tópico anterior deste artigo.

A segunda refere-se à estratégia da reforma curricular e, com isso, dos princípios e objetivos formativos que deveriam ser incorporados à educação básica latino-americana. Essa estratégia representa um ponto chave na articulação com as disposições da conferência de Jomtien. Conforme a própria Unesco-Orealc (1991a, p. 22, grifos nossos) indica:

La reorientación del currículo para el mejoramiento de la calidad de la educación básica, **transfiriendo el eje curricular basado en disciplinas a otro sustentado en las necesidades básicas de aprendizaje, derivadas de las características y orientación de cada país. Entre ellas se consideran tanto las de carácter instrumental que da acceso a los códigos de la información, a su procesamiento y a su expresión, como aquellas de carácter ético-transformativo, referidas a la relación consigo mismo, a la identidad cultural y al medio ambiente.**

As necessidades básicas de aprendizagem, dispostas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, referem-se “[...] tanto aos instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto aos conteúdos básicos da aprendizagem (**como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes**) [...]” (UNESCO, 1998, p. 3, grifos nossos).

Todo o debate em torno da PROMEDLAC IV resultou na elaboração da Declaración de Quito, a qual reitera que:

Que las transformaciones en la gestión y el compromiso de todos los actores son condiciones necesarias pero no suficientes de la nueva estrategia educativa, por lo que esos cambios deben complementarse con modificaciones en las prácticas pedagógicas y en la pertinencia de los contenidos de la enseñanza. Mejorar la calidad de la educación significa, desde este punto de vista, impulsar procesos de profesionalización docente y promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades educativas básicas del individuo y de la sociedad, que posibiliten el acceso a la información, que permitan pensar y expresarse con claridad y que fortalezcan capacidades para resolver problemas, analizar

críticamente la realidad, vincularse activa y solidariamente con los demás, y proteger y mejorar en medio ambiente, el patrimonio cultural y sus propias condiciones de vida (UNESCO-OREALC, 1991b, p. 45).

No contexto do Projeto da década de 90, surgiram diferentes políticas educacionais e curriculares, nos países como o Brasil, o Chile e o Uruguai, dentre as quais citam-se: a) tendo em vista a transformação da gestão da educação, observou-se a Lei nº 9.394 de 1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no contexto educacional brasileiro, que já sofreu várias modificações; no Chile, a Lei nº 18.962 de 1990, que instituiu a *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)*, substituída pela Lei nº 20.370 de 2009, que instituiu a *Ley General de Educación (LGE)*; por fim, no Uruguai, a Lei nº 18.437 de 2008, a qual substituiu a Lei nº 15.739 de 1985, considerada na época de caráter emergencial; b) com relação às transformações curriculares para a educação básica postas em prática nesse período, foram identificadas as seguintes políticas educacionais: no contexto brasileiro, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996 e 1997; no contexto educacional chileno, o Decreto nº 40 de 1996, que estabeleceu os *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica*; e, por fim, no contexto da educação básica uruguaia, identificou-se o *Plan 1996* para o Ciclo Básico da educação secundária (FELDMAN et al., 2015).

Assim, de acordo com o disposto na declaração, destaca-se a necessidade de se pensar em um novo estilo de desenvolvimento educacional, no qual a educação, por um lado, seja “[...] um elemento chave de uma política social que promova um tipo de desenvolvimento com maior equidade [...]” e, por outro, seja um elemento chave para “[...] a formação de recursos humanos capazes de incorporar-se ativamente ao mundo do trabalho, revestido de novas características: criatividade, inteligência e solidariedade” (UNESCO-OREALC, 1991a, p. 20). Nesse sentido, para Casassus (2001), a PROMEDLAC IV determinou que a gestão seria a responsável pela virada dessa nova etapa de desenvolvimento, pautada, principalmente, na descentralização dos processos educacionais e na transformação curricular.

A PROMEDLAC V<sup>10</sup>, realizado na cidade de Santiago no Chile, em 1993, reforça as ideias elaboradas pela reunião anterior, centrando os debates na “[...] equidade, melhoria na qualidade da educação, erradicação do analfabetismo e nas satisfações básicas de aprendizagem para assegurar uma educação pertinente e de qualidade para jovens e adultos” (BITTELBRUNN, 2013, p. 76). Essa reunião culminou na *Declaración de Santiago*, a qual ratificou que, para uma resposta adequada às exigências do período, requeria-se “[...] uma transformação profunda dos enfoques e da gestão educativa tradicionais [...]” (UNESCO-OREALC, 1993, p. 37).

Vale ressaltar que, data deste mesmo ano, a constituição da Comissão Internacional de Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors (BORGES, 2016). Isso é importante, pois, com base no documento *Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe: Informe Final*, observou-se que durante a fala do então Diretor Geral da UNESCO, Sr. Federico Mayor, ficou clara a menção à Comissão liderada por Delors,

---

<sup>10</sup> Assim como na Reunião anterior, desta participaram o Brasil, o Chile e o Uruguai como Estados Membros, junto a outros países. A reunião contou também com a participação de organismos internacionais, dentre eles: CEPAL, UNICEF, Banco Mundial, BID, PNUD, dentre outras (UNESCO-OREALC, 1991a).

ao proferir, em seu discurso, que transmitiria à Comissão Internacional de Educação para o século XXI as recomendações e documentos oriundos da PROMEDLAC V (UNESCO-OREALC, 1993).

Somando-se a todo esse processo, no ano de 1996, foram realizadas a reunião do PROMEDLAC VI<sup>11</sup>, a publicação do Relatório “Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” (DELORS et al., 1998) e a publicação do documento “Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial”, sob orientação do Banco Mundial (1996).

Tal como nos marcos históricos do Projeto Principal de Educação Para a América Latina e o Caribe, na década de 80, em especial, a *Declaración de Ciudad de México*, esses documentos, como marcos históricos do projeto na década de 90, reforçam uma concepção de Educação como capital humano e de que é preciso atrelá-la ao trabalho, a partir de uma concepção humanista, a fim de atender às demandas sociais e econômicas no “novo” modelo de desenvolvimento do mundo globalizado e do conhecimento (BITTELBRUNN, 2013). Além disso, tais documentos reforçam também os princípios de descentralização da gestão da educação; reforma curricular centrada na aprendizagem e nos métodos de ensino e, conseqüentemente, no aluno e não mais no professor; um currículo flexível, adaptado à realidade local; qualidade da educação; participação da comunidade nos assuntos escolares; políticas de financiamento mais focalizadas e etc.

Foram muitas as ações e reformas realizadas pelos governos latino-americanos, inclusive no Chile, no Brasil e no Uruguai, com vistas à consecução dos objetivos, metas e estratégias firmadas nas reuniões regionais e nas Conferências internacionais, das quais, como foi observado, resultaram uma série de Declarações com diretrizes e orientações. Além disso, foram estabelecidos compromissos financeiros com instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial, o FMI e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Como afirma Harvey (2008, p. 85):

Por volta de 1994, cerca de dezoito países (como México, Brasil, Argentina, Venezuela e Uruguai) aceitaram acordos que previam o perdão de 60 bilhões de dólares de suas dívidas. Naturalmente, tinham a esperança de que esse alívio da dívida iria provocar uma recuperação econômica que lhes permitiria pagar num momento oportuno o resto da dívida. O problema estava no fato de o FMI ter imposto aos países que aceitaram esse pequeno perdão da dívida (quer dizer, pequeno em relação ao que os bancos poderiam ter concedido) que engolissem a pílula envenenada das reformas institucionais neoliberais.

No **Chile**, tendo em vista que esse país já tinha aplicado os ajustes neoliberais na Educação nas décadas anteriores, as políticas educacionais seguiram um caminho diferente dos demais, uma vez que buscaram “[...] atingir a equidade pela regulamentação das formas de organização e de gestão do sistema educacional, gestadas no período ditatorial” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012, p. 84). Para as autoras, o Estado chileno reservou para si as funções de supervisão e elaboração das diretrizes curriculares, bem como de avaliador do desempenho e equidade do sistema educacional. Nesse sentido, nesse período, foram aplicadas políticas de discriminação positiva, focalizadas na população de maior

---

<sup>11</sup> A última PROMEDLAC (VII) foi realizada no início do século XXI, no ano de 2001, na cidade de Cochabamba, na Bolívia (UNESO, 2001). Nesta reunião os ministros solicitaram à UNESCO a elaboração de um novo projeto no marco das orientações de Dakar (PAIVA; ARAUJO, 2008). O novo projeto de educação para a Região passou a ser denominado de Projeto Regional para Educação da América Latina e do Caribe (PRELAC), previsto para funcionar de 2002 a 2017 (UNESCO-OREALC, 2004).

vulnerabilidade, por meio, por exemplo, de Programas de Melhoramento da Qualidade e Equidade (MECE), financiado pelo Banco Mundial (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012; HIGUEIRAS, 2014).

Segundo Higuera (2014, p. 101), o MECE I (1992-1998), para a Educação Básica, teve como objetivos principais “[...] o melhoramento da qualidade, equidade e eficiência; e o desenvolvimento institucional e da capacidade gerencial e financeira dos diversos níveis do sistema”. O Programa das 900 escolas, como política de focalização, que vinha sendo implementado desde 1989, foi incorporado ao MECE (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012).

No **Brasil**, um dos programas criados foi o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), o qual teve início em 1997, cuja formulação foi influenciada pelo MECE chileno (HIGUEIRAS, 2014). Oliveira, Fonseca e Toschi (2005) afirmam que o FUNDESCOLA teve origem a partir de um acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial (BM). Oliveira, Fonseca e Toschi (2005, p. 128) afirmam também que o programa teve como missão o “[...] desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste”. Além disso, o FUNDESCOLA deveria funcionar em consonância com outras iniciativas e programas, tais como: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Assim como no Brasil e no Chile, esse processo de incorporação de programas de “melhoramento” da educação básica também ocorreu no **Uruguai**. Nesse país, foi formulado e implementado o Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP) que, de acordo com Higuera (2014), assim como o FUNDESCOLA, também foi influenciado pelo MECE chileno. O MECAEP foi desenvolvido em cooperação financeira e técnica com o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. De acordo com o Banco Mundial (2007, p. 18):

O empréstimo do Banco Mundial canalizou US\$ 77 milhões por meio de três programas conhecidos como MECAEP, que visavam fortalecer a educação infantil e fundamental. O MECAEP I e o MECAEP II foram implementados entre 1995 e 2003, enquanto o MECAEP III funcionará até 2007. O MECAEP I focou na ampliação da cobertura pré-escolar e na melhoria dos materiais didáticos e dos textos de estudo, enquanto o MECAEP II e III se concentram na implantação de escolas de tempo integral. O empréstimo do BID canalizou US\$ 71 milhões por meio de dois programas de ensino médio: MESYFOD (1996-2000) e MEMFOD (2001-2006), que visam melhorar o acesso universal ao primeiro ciclo do ensino médio, melhorar a qualidade das escolas secundárias e técnicas vocacionais, melhorar a formação de professores e modernizar a gestão escolar no ensino médio.

Nessa direção, enquanto o Banco Mundial financiou a Educação Básica, nos anos iniciais, o BID financiou os anos finais, a Educação Secundária. Pedretti e Visconti (2005, p. 37-38) apontam que foi a partir desse momento que se instalou, formalmente, no Uruguai, um “[...] projeto de Reforma Educativa de diseño exterior, elaborado sobre a base de créditos do BID para a Educación Secundaria, Técnico-profissional e Formación Docente, bem como do BM para a Educación Primaria”.

Em suma, as diretrizes e orientações disseminadas por meio de declarações, recomendações e outros documentos sobre a educação constituíram a base para as políticas educacionais e curriculares desenvolvidas no âmbito dos governos latino-americanos, em particular do

Brasil, Chile e do Uruguai, não apenas das últimas décadas do século XX, como também das políticas educacionais e curriculares mais recentes.

Como resultado desse processo, foram promovidas “[...] reformas institucionais dos sistemas de ensino, visando fomentar a modernização, a descentralização administrativa e a competitividade no contexto do mundo globalizado” (SANDERS, 2008, p. 162), as quais intensificaram e consolidaram a agenda política neoliberal para a educação básica, principalmente, no que diz respeito aos interesses das instituições internacionais, para os países latino-americanos (SANDERS, 2008; BARBIERI, 2018).

Na mesma direção de Sanders (2008), as análises de Krawczyk e Vieira (2012, p. 19) indicam que o “[...] processo de indução externa impingiu uniformidade à política educacional na região, uniformidade esta decorrente do crescente peso das agências internacionais e da liderança do Banco Mundial [...]”. Essa uniformidade ao nível dos documentos oficiais reflete o que Shiroma, Campos e Garcia (2005), em seus estudos, denominam de “hegemonia discursiva”.

Este estudo concorda com Saviani (2019) que, ao analisar as ideias pedagógicas na educação básica brasileira na década de 90, indica que tais ideias foram assentadas no neoprodutivismo, cujas bases iniciais foi o modelo de acumulação flexível (HARVEY, 2008), bem como em suas variantes: o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo.

Isso significou, na concepção de Saviani (2019), no âmbito das reformas educacionais executadas a partir do período em questão, a retomada de princípios didáticos, psicológicos, pedagógicos e administrativos para a Educação, os quais estavam fundamentados: 1) na Teoria do Capital Humano<sup>12</sup>; 2) no lema “aprender a aprender”<sup>13</sup>; 3) no construtivismo de inspiração piagetiana, alinhado agora com perspectivas pós-modernas; e, por fim, 4) na incorporação dos ideais da pedagogia das competências e no controle da qualidade da educação pelo princípio da qualidade total, dentre outros (SAVIANI, 2019).

Ressalta-se, porém, que, apesar de Saviani (2019) ter realizado sua análise tendo como objeto as ideias pedagógicas na educação brasileira, compreende-se que o neoprodutivismo e as suas variantes, também influenciaram e continuam influenciando não só a política educacional e curricular brasileira, como também as políticas educacionais e curriculares formuladas e implementadas pelos demais países que constituíram o objeto de estudo desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe e a incorporação de suas diretrizes e orientações no desenvolvimento das políticas educacionais e curriculares para a educação básica latino-americana, especificamente, do Brasil, do Chile e do Uruguai.

Os resultados obtidos indicaram que o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe foi criado no final da década de 70, como resposta às transformações sociais, políticas

---

<sup>12</sup> Educação “[...] passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2019, p. 430).

<sup>13</sup> Como a Educação não garante mais o emprego, mas sim o *status* da empregabilidade, “o importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas” (SAVIANI, 2019, p. 431).

e econômicas advindas da crise do capital e do processo de reestruturação produtiva. Em meio a esse contexto, a idealização desse projeto ocorreu em 1979, durante a realização da MINEDLAC V, promovida e organizada pela UNESCO com a cooperação de outras instituições. Dessa reunião resultou a Declaración de Ciudad de México, de 1979, documento que contém a gênese do Projeto Principal de Educação, em relação aos seus objetivos, metas, estratégias e disposições.

Os resultados também indicaram que as reformas educacionais promovidas ao longo das duas últimas décadas do século XX, ao se sustentarem nos planos e ações do Projeto Principal de Educação, incorporaram aos projetos educacionais particulares para a educação básica uma concepção de educação humanista e de capital humano, o que pode ser verificado nas políticas educacionais do Brasil, do Chile e do Uruguai. Nessa lógica, o conceito de Formação Integral, que se faz presente nos marcos históricos do Projeto Principal de Educação, está atrelado à perspectiva de que, por meio da educação, é possível ocorrer um desenvolvimento econômico, social e cultural harmonizado e igualitário.

Para dar conta desse processo, a educação deveria passar por algumas transformações que, como identificou-se, foram pautadas, principalmente, a partir da década de 1990, no conceito de qualidade da educação que, por sua vez, assentou-se, conforme as análises empreendidas neste trabalho, nas categorias da gestão e da transformação curricular. No que diz respeito à gestão, os marcos foram categóricos quanto à ideia de transformação da gestão por meio da descentralização; por outro lado, no que diz respeito à transformação curricular, identificou-se a defesa insistente da ideia de que os conteúdos deveriam ser modificados, dando ênfase à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, bem como centrar o processo de ensino e aprendizagem no aluno, preparando os professores para tal.

Todo o movimento em torno do cumprimento das metas, objetivos e planos estratégicos do Projeto Principal de Educação, culminam no processo de políticas educacionais similares e padronizadas, pelo menos no nível de seus discursos. Uma “hegemonia discursiva” que baliza as reformas educacionais ainda na atualidade dos países abordados nesta pesquisa.

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de se avançar nos estudos relativos ao impacto do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, no que tange à análise das políticas educacionais e curriculares atuais para a educação básica, não só dos países analisados neste artigo, como também de outros países que compõem a América Latina e o Caribe.

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: Examendel banco mundial*. Washington: Banco Mundial, 1996.

BANDEIRA, L. A. M. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. *Revista Brasileira Política Internacional*, v. 42, n. 2, p. 135-146, 2002.

BARBIERI, A. F. *Políticas para a educação básica no Brasil a partir dos anos de 1990: a conformação de uma agenda globalmente estruturada para a educação*. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

BITTELBRUNN, I. B. A. *Gestão democrática no contexto das reformas educacionais na América Latina*. 2013. 139 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2013.

BORON, A. A. Democracia y movimientos sociales em América Latina. *Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, v. 19, 2007.

BORON, A. A. *Estado, capitalismo y democracia em América Latina*. CLACSO, 2003. 319 p.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal?. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE CENTROS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA (ANPEC). *Aula magna no XVIII ANPEC*. Brasília, 1991.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de Globalização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 7-28, novembro/20+01.

DELORS et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. UNESCO. São Paulo, 1998. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

ELIÁS, A. La ofensiva del capital impulsa El libre comercio en américa del sur. In: VILLAGRA, L. R. *Neoliberalismo em América Latina. Crisis, tendencias y alternativas*. Asunción: CLACSO, 2015.

FIGUEIREDO, I. M. Z. *A construção da “centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2005. 193 p.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

HIGUERAS, J. L. I. *A reforma educacional chilena na América latina (1990-2000): circulação e regulação de políticas através do conhecimento*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Nora Rut. Campinas, 2014.

KRAWCZYK, N. R; VIEIRA, V. L. *Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990*. Brasília: Liber Livro, 2012. 164 p.

LEGUIZAMÓN, S. A produção da pobreza massiva e sua persistência no pensamento social latino-americano. In: CIMADAMORE, A. D; CATANNI, A. D. *Produção da pobreza e da desigualdade na América Latina*. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007.

LEHER, R. Um novo Senho da Educação? a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, ed. 3, 1999.

MORAES, R. C. *Neoliberalismo – de onde vem, para onde vai?*. São Paulo: SENAC, 2001.

NARBONDO, P. ¿Estado desarrollista de bienestar o construcción de la izquierda del Estado neoliberal? Los gobiernos del Frente Amplio de Uruguay. In: REY, Mabel Thwaites; et al. *El Estado em América Latina: continuidades y rupturas*. Santiago de Chile: Editorial Arcis, 2012, p. 303 – 339.

NOMA, A. K. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o projeto principal de educação (1980-2000). In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. *Políticas para a educação: análises e apontamentos*, 2011. p. 105-133.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M.; TOSCHI, M. S. O programa fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – A perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 90, jan./abr. 2005.

PAIVA, E. V.; ARAUJO, F. M. B. A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. *Educação*. Porto Alegre, v. 31, n. 3, 2008.

PAULO NETTO, J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEDRETTI, S.; VISCONTI, S. Educación, sociedad y cambio. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. *Las reformas educativas en los países del cono sur. Un balance crítico*. Buenos Aires: Serje Esayos y Investigaciones, n. 14, 2005.

SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANDERS, B. Educação na América Latina: Identidade e globalização. *Educação*. Porto Alegre, v. 31, n. 2, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SHIROMA, E. O.; CAMPO, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

UNESCO. *A Unesco e a educação na América Latina e Caribe (1987-1997)*. Santiago-Chile, 1998.

UNESCO. *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe*. UNESCO/OREALC, 2001.

UNESCO. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe. *Informe final*. Paris: UNESCO. 1980.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1998.

UNESCO-OREALC. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe México, 4 al 13 de diciembre de 1979. *Declaración de Ciudad de México*. Santiago de Chile: UNESCO. 1979.

UNESCO-OREALC. Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe. *Informe Final*. Ecuador: UNESCO, 1991a.

UNESCO-OREALC. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. *Boletín 1*. Santiago de Chile: UNESCO, 1982.

UNESCO-OREALC. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. *Boletín 5*. Santiago de Chile: UNESCO, 1984.

UNESCO-OREALC. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. *Boletín 6*. Santiago de Chile: UNESCO, 1985.

UNESCO-OREALC. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. *Boletín 12*. Santiago de Chile: UNESCO, 1987.

UNESCO-OREALC. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. *Boletín 19*. Santiago de Chile: UNESCO, 1988.

UNESCO-OREALC. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. *Boletín 24*. Santiago de Chile: UNESCO, 1991b.

UNESCO-OREALC. Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe. *Informe Final*. Santiago de Chile: UNESCO, 1993.

UNESCO-OREALC. Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un proyecto principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Quito, 10 abril 1981. *Recomendación de Quito*. Santiago de Chile: UNESCO, 1981.

UNESCO-OREALC. Uma Trajetória Para A Educação para Todos - Panorama SócioEducativo: Cinco visões sugestivas sobre a América Latina e o Caribe. *Revista PRELAC*, Ano 1, n° 0, Agosto de 2004.

## **CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS**

Autora 1 – Investigação, Análise dos dados, Coleta de dados, Análise dos dados e escrita do texto, Conceituação do projeto, Curadoria de dados, Análise formal, Validação, Visualização, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição, Administração do projeto.

Autor 2 – Supervisão, Conceituação do projeto, Validação, Visualização, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição, Administração do projeto.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.