



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
CURSO DE PEDAGOGIA

**Financiamento, Monitoramento e Professores: Uma reconfiguração da educação
proposta pela Agenda 2030**

Alexandra Gonçalves Barbosa

Florianópolis
2020

Alexandra Gonçalves Barbosa

**Financiamento, Monitoramento e Professores: Uma reconfiguração da educação
proposta pela Agenda 2030**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
em Pedagogia, do Centro de Ciências da
Educação, da Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito para obtenção do Título
de Licenciada em Pedagogia.
Orientação: Prof.^a Eneida Oto Shiroma

Florianópolis

2020

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer meus pais Laurinda e Isnaldo que apesar de pouca ou nenhuma escolaridade sempre tiveram entendimento privilegiado do contexto econômico, político e social do nosso país e sempre dava destaque a esses temas nas discussões familiar, alimentando em mim o interesse por política pública.

Agradeço à minha orientadora Eneida Shiroma pela empatia, humanidade, companheirismo e generosidade nos momentos de desânimo. Por me presentear com a oportunidade de ser monitora da disciplina Educação e Trabalho. Compartilhar comigo seus conhecimentos acumulados e possibilitar meu convívio com o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) que potencializou meu processo de formação, muito obrigada Eneida.

Agradeço a todos os professores do curso de Pedagogia por me proporcionar um ensino e aprendizagem de qualidade, em especial Astrid Baecker Ávila por fazer florescer em mim o interesse por políticas educacionais, Maria Isabel Serrão e Simone Vieira de Souza pela oportunidade de fazer parte do PIBID, experiência fundamental para minha formação docente.

Agradeço às minhas amigas Elisa Garcia, Natália Bohn, Tatiana Mendonça, Jéssica Menezes, Luisa Benaduce e Maria Eduarda Rachadel pela amizade e parceria que já transcende o tempo e espaço de formação acadêmica.

Agradeço imensamente a toda minha família pelo incentivo e ajuda para que eu pudesse chegar a cursar o ensino superior, especialmente minha irmã Vandicelha Gonçalves que foi meu pilar de sustentação para concluir o curso de Pedagogia. A minha filha Sophia Valentina que apesar de ser tão pequena, compreendeu e ajudou nos momentos que se fazia necessário uma dedicação maior aos estudos, muito obrigada filha por todo o seu amor, carinho e companheirismo, te amo.

RESUMO

A educação de qualidade é motivo de preocupação de toda sociedade e proferida no discurso dos formuladores do documento como essencial para atingir o desenvolvimento sustentável. Organismos Multilaterais (OM) formularam o documento Educação 2030 discutido na Conferência de Incheon em 2015. Reconhecem a educação como elemento-chave para atingir o pleno emprego e amenizar a pobreza. Uma agenda mundial que visa alinhar a médio e longo prazo políticas educacionais em nível global ao Objetivo de Desenvolvimento 4. Temos como objetivos deste trabalho discutir tendências de reformas educacionais anunciadas nas propostas dessa agenda para a próxima década. Procuramos conhecer como os pesquisadores têm analisado as principais metas e estratégias do Educação 2030. Procuramos problematizar as implicações do financiamento e monitoramento da educação, e suas repercussões sobre os professores para compreendermos a reconfiguração da educação na atual estrutura social requerida pelo capitalismo contemporâneo. Utilizamos como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico, tentando desvendar o crítico partindo da aparência para alcançar a essência do objeto. Constatamos as incorporações das metas do Educação 2030 no Plano Nacional de Educação (PNE) e nos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Emenda Constitucional (EC) n.95/2016 parece absorver as recomendações da Agenda 2030 na formulação de políticas educacionais. Constatamos a tendência de bolsas de estudos da educação terciária como moeda de troca para apropriação do fundo público por grandes corporações para valorização de capitais internacionais no Brasil. A prevalência de competências socioemocionais como “flexibilidade”, “resiliência”, “tolerância”, “criatividade”, “empreendedorismo e proatividade” na formação de sujeitos como condição para atingir a “educação de qualidade” são habilidades requeridas para o mercado de trabalho. As recomendações dos formuladores do Educação 2030 retirada da educação do âmbito do “direito social” e inserida no setor de serviços, revelam a tendência da não universalização da “educação para todos”, precarização das relações de trabalho e perpetuação das relações de dependência dos países periféricos com os países centrais por empréstimos internacionais. No entrelaçamento dos eixos financiamento, monitoramento e professores verificamos a tendência da educação como mercadoria, tendo como porta de entrada o financiamento e monitoramento para educação realizado por meio de plataformas que incentivam diversas partes interessadas, aqui compreendidos os capitalistas, a se envolverem com as políticas educacionais com o objetivo final de obter lucro. Visam, também, formar professores subordinados, monitorados pelas ferramentas tecnológicas para contenção do pensamento crítico com intuito de evitar conflitos políticos.

Palavras-chave: Política Educacional - Educação 2030 - Financiamento - Monitoramento - Professores.

LISTA DE SIGLAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
BID - Banco Internacional de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CD - EDUCAÇÃO 2030 Comitê Diretivo Para a Educação 2030
CF - Constituição Federal
CNPJ - Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
DF - Distrito Federal
EaD - Educação a Distância
EC - Emenda Constitucional
ECG - Educação para a Cidadania Global
EDS - Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EFTP - Educação e Formação Técnica e Profissional
EpT - Educação para Todos
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FME - Fórum Mundial de Educação
GPE - Parceria Global para a Educação
GEPETO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC - Corporação Financeira Internacional
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MGE - Monitoramento Global da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OI - Organismos Internacionais
OM - Organismos Multilaterais
ONG - Organizações Não Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
OSC - Organizações da Sociedade Civil
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL - Projeto de Lei

PNAD - Contínua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRIE - Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSL - Partido Social Liberal

TDIC - Tecnologias Digitais e de Informação e Comunicação

DIC) TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UIS - UNESCO *Institute for Statistics*

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos de aprendizagem para o ODS 4 “Educação de qualidade”.....	24
Quadro 2 - Adequação das metas à realidade do Brasil.....	25
Quadro 3 - Metas dos ODS 4 e o PNE.....	27
Quadro 4 - Entrelaçamento dos eixos financiamento, monitoramento e professores como nicho mercadológico.....	49

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Problema de pesquisa.....	13
1.2 Objetivos.....	13
1.3 Referencial teórico-metodológico.....	14
1.4 Estrutura do Texto.....	18
2. Educação para o Desenvolvimento Sustentável na agenda 2030.....	19
3. Eixos da Educação 2030.....	28
3.1 Reformas para a Educação anunciadas na Agenda 2030.....	31
3.2 FINANCIAMENTO.....	35
3.3 MONITORAMENTO.....	40
3.4 PROFESSORES.....	43
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	58

1. INTRODUÇÃO

A busca por um consenso em torno da meritocracia e da ideia de que estamos todos no mesmo barco não ganha espaço na minha concepção de sociedade e mundo. Desde cedo aprendi que o acesso ao ensino, principalmente o superior para mim, mulher negra da classe trabalhadora, seria uma luta constante.

Em 2013, depois de muitos anos de frustrações, ingressei na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no curso de Serviço Social, chegando a cursar três fases. Um curso que me possibilitou uma compreensão mais ampla das relações econômicas, políticas e sociais que estruturam as sociedades, principalmente a brasileira.

Em 2015, em decorrência da chegada da minha filha, a imersão no ambiente escolar tornou-se necessária e vi-me captada pelo desejo de exercer a docência, optando posteriormente pela transferência para o curso de Pedagogia.

A partir da disciplina Estado e Políticas Educacionais ministrada pela professora Astrid Baecker Ávila na primeira fase do curso, emergiu meu interesse em estudar políticas educacionais. A disciplina possibilitou-me um entendimento mais profundo das contradições inerentes da sociedade capitalista, bem como os interesses ocultos dos Organismos Internacionais na criação de agendas que reconfiguram a educação dos países periféricos para atender às exigências do capital.

Contudo, pesquisar políticas educacionais não é tarefa fácil, principalmente em meio uma pandemia que me desestabilizou emocional e fisicamente devido às incertezas de um futuro em um país de débil democracia, desigual, racista que já acumula quase 200 mil mortos por Covid-19. Um país que tem como um presidente da república um “Mito” que “diz que sua especialidade é matar”. Nesse contexto, sem perspectivas de prontas mudanças por parte do poder público, com uma filha pequena na fase de alfabetização, fui condicionada a produzir em um ambiente que requer de mim muitas tarefas: ser mãe, professora, dona de casa, trabalhadora e estudante universitária na fase que considero mais desafiadora e solitária do curso.

Acredito que o fato de estar em um espaço impróprio para os estudos e com demandas que se acumulam, meu desempenho acadêmico foi prejudicado e compactuo com a análise de Evangelista se é remoto não é ensino. Uma reflexão que se faz necessária diante do modelo de aprendizagem que está sendo ofertada para classe trabalhadora que tem relações com a Agenda 2030

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: “Transformando o Nosso Mundo” reconhece que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões é desafio para os próximos anos. Construída em reunião da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, com representantes de 193 países, a agenda é composta por um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável¹ (ODS) de médio e longo prazo integrados em três dimensões, econômica, social e ambiental, 169 metas e 230 indicadores que orientam políticas públicas em nível mundial. Segundo a ONU, a agenda consiste em um plano de ação para “prosperidade” no planeta para “aliviar a pobreza e a fome”, em todas as suas formas e dimensões. Fala da importância de se garantir “dignidade e igualdade” em um “ambiente saudável”. Alertam para a necessidade de “proteger” o planeta da degradação por meio do “consumo sustentável” para combater a mudança do clima sem comprometer as necessidades das gerações presentes e futuras. É importante ressaltar que essa “preocupação com a mudança climática” por parte dos formuladores da Agenda 2030 é subjugada ao uso privado da natureza por uma busca constante e imprudente por lucratividade. Os capitalistas, para manterem suas cadeias de produção, não se preocupam com as decorrências do aquecimento global para a humanidade, uma vez que os efeitos climáticos são sentidos de modo desigual, a depender qual posição o sujeito ocupa na pirâmide social. “Uma lógica predatória de acumulação e coloca o lucro acima da vida” (LOBATO, 2020, p. 1). Anuncia preocupação em “assegurar uma vida próspera e plena para realização pessoal universal, progresso econômico, social e tecnológico em harmonia com a natureza” (ONU, 2016).

Nossa pesquisa se limita ao ODS 4, referente às metas para a Educação 2030, considerando que a educação de qualidade é motivo de preocupação de toda sociedade e proferida no discurso dos formuladores do documento como essencial para atingir o desenvolvimento sustentável.

O documento *Educação 2030 - Declaração de Incheon*, consiste em uma produção resultante do Fórum Mundial da Educação que ocorreu em 21 de maio de 2015, na Coreia do Sul com mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado. Os principais responsáveis pelo encontro foram organizações multilaterais, dentre elas Organização das Nações Unidas para a Educação,

¹ Disponível em http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf

a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial (BM), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) (UNESCO, 2016).

É primordial enfatizar que a Declaração de Incheon representa a continuidade de um projeto global de educação que vem sendo discutido em Conferências Mundiais de Educação. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT) que ocorreu em Jomtien, Tailândia em 1990, reuniu representantes de mais de cem países e Organizações Não Governamentais (ONG's) que comprometeram-se em atingir metas para a educação. A meta de universalizar a educação primária deveria ser cumprida em um período de dez anos como um direito fundamental de todos no mundo, independente sexo ou idade. Os países comprometidos com a EpT deveriam ser capazes de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem e de contribuir para construção de um mundo mais seguro que favoreça o progresso social, econômico e cultural. Dez anos depois, realizou-se a Cúpula Mundial da Educação em Dakar, Senegal que contou com a participação de 180 países e 150 ONGs que, em 2002, reafirmaram o papel da educação estabelecido em Jomtien como um direito humano fundamental de todos e avançou apresentando a educação como a chave para segurança, paz e desenvolvimento sustentável, sendo necessário um esforço de todos os países para atingir as metas de educação primária universal e alcançar as necessidades básicas da aprendizagem até 2015, ou seja, estabeleceram uma agenda universal de educação, difundida através da EPT que se encontra estruturado nas recomendações do Relatório de Delors, em 1996, no qual, houve uma redefinição do papel para educação do século XXI comprometida com formação de “capital humano”, de estudantes que desenvolvam competências socioemocionais.

Estas metas, porém, não foram alcançadas, como afirmam os formuladores do Educação 2030 “reconhecemos os esforços feitos; contudo, constatamos, com grande preocupação, que estamos longe de alcançar a educação para todos” (UNESCO, 2016, p. 6). Nesta agenda, a educação ganha status de “principal motor do desenvolvimento” (UNESCO, 2016, p. 22), apontado por Motta (2007, p. 42) como uma falácia uma vez que

A educação, agora no contexto da mundialização, não é mais um motor de desenvolvimento do Estado nacional, até porque a soberania dos Estados é desmanchada com a ideologia do livre mercado, mas um meio de potencializar a produtividade e a competitividade entre mercados.

Partimos do pressuposto que o desenvolvimento dos Estados é delimitado a partir das relações de dependências que os realocam como colônias na estrutura social do globo terrestre.

Com o intuito de discutir as implicações da Declaração de Incheon (2015) para o financiamento e monitoramento da educação, e suas repercussões para os professores, faz-se necessário uma breve contextualização de algumas mudanças que estão ocorrendo nas políticas educacionais brasileiras, algumas em fase de implementação e outras em tramitação a passos largos no legislativo, não perdendo de vista que as políticas educacionais em curso no Brasil mostram-se alinhadas para atender as recomendações dos mesmos formuladores do Educação 2030, como sinaliza o próprio documento

Tendo feito um balanço dos progressos realizados para alcançar os objetivos de EPT desde 2000, das metas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) relacionadas à educação e das lições aprendidas; tendo, ainda, examinado os desafios restantes, bem como deliberado sobre a agenda de educação 2030, o Marco de Ação e sobre as futuras prioridades e estratégias para sua realização, adotamos esta Declaração (UNESCO, 2016, p.6).

Nesse contexto, vimos a necessidade de pontuar as tendências que a adoção dessas recomendações internacionais pode ocasionar na vida dos estudantes e na sociedade como um todo. Os Organismos Multilaterais (OM) são agências criadas com o objetivo de pensar e programar ações para o desenvolvimento de diferentes áreas, sendo dentre elas, a saúde, segurança, educação, e economia. Seus principais e mais populares órgãos consistem no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ; Organização das Nações Unidas (ONU) BM; UNESCO, entre outras. Tais agências podem ser encontradas em diversos países através de representantes, “[...] os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir [...]” (MAUÉS, 2003, p.12). Segundo a autora, estas agências buscam por um “[...] pensamento único que visa a homogeneização na formação de um trabalhador pronto a atender às exigências do mercado de trabalho” (MAUÉS, 2003, p. 9).

1.1 Problema de pesquisa

Problematizar as implicações do financiamento e monitoramento da educação, e suas repercussões sobre os professores é um desafio fundamental para compreendermos a reconfiguração da educação na atual estrutura social requerida pelo capitalismo contemporâneo.

Nas últimas décadas os organismos multilaterais lançaram-se como “patronos/defensores” da educação e legitimaram-se como formuladores de políticas educacionais, para atender às novas demandas e assim recomendam seus parâmetros de educação como modelos a serem implantados nos países, bem como, impõem metas a serem atingidas em nível mundial. O modelo de educação recomendado não é igual para todos os países, mas é estabelecido de acordo com a hierarquização econômica que cada país ocupa na divisão internacional do trabalho. Partindo desse pressuposto, quais seriam as implicações da Declaração de Incheon (2015) para o financiamento e monitoramento da educação, e suas repercussões para a formação e trabalho dos professores?

1.2 Objetivos

Esta pesquisa tem o objetivo de conhecer as tendências de reformas educacionais, anunciadas nas propostas da Declaração de Incheon (2015), particularmente para o financiamento e monitoramento da educação, e discutir quais são as implicações para os professores? Como objetivos específicos, realizamos uma revisão da literatura sobre Educação 2030 para conhecer como os pesquisadores têm analisado as metas e estratégias principais deste documento da Unesco; analisamos no documento Educação 2030 quais são as indicações globais para financiamento e monitoramento da educação visando compreender as repercussões da incorporação da Agenda 2030 para os professores.

1.3 Referencial teórico-metodológico

Iniciamos a pesquisa, em Março de 2020, com uma “leitura exploratória” do documento Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 Educação 2030. Nesta fase elaboramos hipóteses de trabalho e redefinimos os objetivos da pesquisa. Segundo Bardin (2011 apud SANTOS, 2012, p.385), hipóteses são explicações antecipadas do fenômeno observado, em outras palavras, afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas ao final do estudo. Realizamos análise de conteúdo da Agenda 2030. Segundo Bardin (2011, p.15), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) (SANTOS, 2012, p. 383-384) extremamente diversificados. Observamos que os conceitos financiamento, monitoramento e formação de professores, no decorrer do documento, apresentavam-se como chaves para consolidação do Educação 2030.

No decorrer da análise de conteúdo, constatamos que palavras como **financiamento**, **monitoramento** e **professores** demandavam uma atenção diferenciada pelo número expressivo em que aparecem no documento. Financiamento aparece 58 vezes, monitoramento 42 vezes, professores 61 vezes. Nesse sentido, se fez necessária uma busca detalhada no documento para averiguar o porquê dessa atenção tão expressiva à essas três categorias, buscando compreender como o financiamento, o monitoramento e os professores são pautados pela Agenda 2030 em um momento de crise que segundo seus formuladores põem em risco a existência humana, já que, Shiroma, Zanardini (2020, p. 694) afirmam que “[...] em momentos de crises de grandes proporções, organizações multilaterais assumiram o protagonismo liderando planos emergenciais de recuperação do desenvolvimento econômico com desdobramentos sobre o planejamento educacional”.

Procuramos analisar a partir do método teórico-metodológico de Marx as contradições ocultas na formulação do documento.

Assim, o método de Marx torna-se fundamental para o pesquisador que pretenda aceder conceitualmente à materialidade na qual se insere a documentação sob escrutínio e para desvelar o movimento da política como um terreno de disputa, produzida no interior de determinada correlação de forças e produzindo-as. Compreendê-la é atingir-lhe a essência, revelar sua estrutura social, suas determinações (CIAVATTA, 2001, p. 130 *apud* EVANGELISTA, SHIROMA, 2019, p.91).

Com um olhar diferenciado para os eixos financiamento, monitoramento e formação de professores, os tomei como objeto central da nossa pesquisa e fomos mapeamento nesses três eixos as recomendações que os formuladores da Educação 2030 apontam como fundamentais para se alcançar as metas para "educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos" . Partimos do pressuposto que

A educação ocupa um papel específico de mediação na manutenção da hegemonia burguesa ou, como refere Fontes (2010), de reprodução das relações de produção, parte, portanto, das condições sociais de produção. O sistema vigente necessita reproduzir-se para se manter, busca consentimento coletivo, ativo, daí o recurso à produção de consenso para construir e manter sua hegemonia. Contudo, ao reproduzir-se, reproduz as contradições da totalidade, constitutivas do real (EVANGELISTA, SHIROMA, 2019, p.91).

Trabalhamos com as categorias aparência e essência do método dialético de Marx, posto que “a distinção entre aparência e essência é primordial; com efeito, toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (Marx, 1974b, p. 939 *apud* NETTO, 2011, p. 22).

Buscamos uma familiaridade com as recomendações que a Agenda Educação 2030 apontava para o financiamento, monitoramento e formação de professores, fazendo uma análise de conteúdo cuja função primordial é o desvendar crítico” (SANTOS, 2012, p. 383).

Fazendo o exercício de distanciamento do discurso propagado no documento, tentamos desvendar o crítico, pois o método de pesquisa propicia.

O conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p. 22).

No processo de analisarmos no documento as recomendações para o financiamento, o monitoramento e a formação dos professores fomos procurando pistas, sinais e vestígios para compreensão das relações sociais (relação capital e trabalho, totalidade, classe social, reprodução, mediação e ideologias) ocultas no documento, já que nos documentos educacionais “[...] estão impressas – por afirmação ou elisão – o conteúdo e o sentido do que deve ser internalizado mistificadamente pelos sujeitos

sociais, transformando-se em sua visão de mundo, alienada e degradante” (EVANGELISTA, SHIROMA. 2019, p. 84).

Valendo-nos dos subsídios teórico-metodológicos do marxismo para políticas educacionais, fazendo uso da categoria da totalidade em cada conceito que dispunha a investigar, agrupamos o financiamento, o monitoramento e professores procurando relacioná-los. Inferimos a partir dos dados obtidos no documento que os três eixos atravessam e são atravessados pelo econômico desde sua gênese até sua finalidade, quando propõe um financiamento monitoramento e formação de professores com parcerias de diversas partes interessadas, abrindo caminho para os grandes capitalistas firmarem parcerias público/privado, um nicho de mercado para o empresariado intensificar a acumulação de capital, já que, segundo os formuladores do Educação 2030, os governos necessitam da “ajuda” de parceiros individuais e coletivos para implementação das suas políticas educacionais para o desenvolvimento pleno da nação.

É importante ressaltar que essa “ajuda” na implementação de políticas sociais com parcerias coletivas e individuais defendida no documento é destinada aos países subdesenvolvidos e “em desenvolvimento” e que por trás da aparente face humanitária dessas políticas sociais, em essência, há uma retomada dos princípios do liberalismo uma vez que,

[...] O neoliberalismo não é avesso a políticas sociais, então não é a mera existência destas que o nega. Isto é um profundo desconhecimento do que é o neoliberalismo. Basta uma primeira leitura dos autores – Friedman, Hayek, Von Mises, etc. – para perceber que eles têm algo a dizer sobre políticas sociais. Evidentemente que não se trata de políticas generalizadas, que contrariem a lógica capitalista de acumulação. Trata-se de políticas focalizadas, temporárias que procuram minimizar os efeitos sociais que podem advir da implementação das reformas estruturais. Mas essas reformas são necessárias e, no longo prazo, tornam as políticas sociais desnecessárias. Por isso elas são temporárias e focalizadas. Perceba-se que é exatamente o discurso neoliberal das políticas que caracterizaram experiências como a brasileira (CARCANHOLO, 2015, p. 15 *apud* SHIROMA, ZANARDINI, 2020, p. 700).

Ao estudarmos as políticas educacionais contemporâneas precisamos considerar que:

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista (NEVES, 2004, p. 01 *apud* EVANGELISTA, SHIROMA, 2019, p. 95).

Em uma leitura da realidade histórica da sociedade na qual vivemos, e em consonância com Moreira (2019) podemos inferir ao longo dos tempos as classes dominantes apropriaram-se da educação com intuito de difundir sua ideologia hegemônica como verdade absoluta, valendo-se de documentos internacionais ou nacionais que ditam diretrizes que favorecem a criação de um consenso em torno dos seus ideais. Desse modo, torna-se um dos grandes desafios do pesquisador

[...] explicitar o que o discurso dominante esconde sob sua aparência de verdade. Por meio de análises sucessivas, buscamos chegar a representações cada vez mais simples; “do concreto inicialmente representado passaríamos a abstrações progressivamente mais sutis até alcançarmos as determinações mais simples” para então empreender a viagem de volta, explicando a política como “uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações” (MARX, 2003, p. 109 *apud* EVANGELISTA, SHIROMA, 2019, p. 90).

Se o discurso contido no Educação 2030 não vai se materializar como o documento intenta fazer acreditar é crucial uma análise de conjuntura histórica, política, econômico e social, analisando os “[...] autores e os destinatários de determinada política, as vozes presentes, as silenciadas e os interlocutores ocultos nos documentos, tendo claro que documento é história” (EVANGELISTA, SHIROMA, 2019, p. 95).

Para os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental visando realizar uma análise crítica do documento *Educação 2030 - Declaração de Incheon*. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 439), analisar atentamente as produções que os Organismos Multilaterais (OM) visam implementar nas políticas educacionais é tarefa que “[...] exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais - legislações, relatório, documento- para ler o que dizem, mas também para captar o que “não-dizem” .

[...] É necessário reconhecer que a política educacional brasileira, articula-se organicamente à produção do trabalhador requerido pelo mercado e por conseguinte, de um professor reconvertido que possa fazer frente à produção de força de trabalho, majoritariamente destinada ao trabalho simples, de baixo custo e atrativa para os investimentos externos do país. (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 430).

Segundo Moreira (2019, p. 85) a “[...] educação e suas reformas em tempos distintos, são produtos dos próprios pensamentos dos homens em sociedade”, considerando os OM como detentores do monopólio das políticas educacionais internacional e nacional e os interesses que defendem, o Educação 2030:

[...] trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma 'educação') flexibilizada para atender as exigências e os imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho 'polivalente', 'multifuncional' e flexível. (ANTUNES, 2017, p. 12 *apud* MOREIRA, 2019, p. 86)

O Educação 2030 pauta suas metas ancoradas em slogans, educação ao longo da vida, Educação para Todos (EPT), Educação para Cidadania Global (ECG), Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) que padronizam políticas educacionais que tendem a formar sujeitos comprometidos com os ideais burgueses e intensificar o processo de mercantilização da educação pública.

1.4 Estrutura do Texto

Este trabalho está estruturado em três seções além desta introdução em que fazemos uma breve contextualização da Agenda 2030 com destaque para o ODS 4.

Na segunda seção, apresentamos uma revisão bibliográfica sobre a Agenda 2030. Destacamos as tendências que despontam nas políticas educacionais internacional e nacional, suas continuidades e rupturas com agendas anteriores, bem como a incorporação de novas demandas provocadas por transformações econômicas, políticas e sociais.

Na terceira seção, analisamos eixos do documento Educação 2030, com destaque para as categorias financiamento, monitoramento e professores, apontando tendências e implicações desse projeto de educação

A quarta seção traz as considerações finais retomando pontos importantes que discutimos no decorrer da pesquisa sobre o Educação 2030.

2. Educação para o Desenvolvimento Sustentável na Agenda 2030

Nesse tópico apresentaremos uma revisão bibliográfica de artigos que trazem repercussões da Educação 2030 em diversas áreas de pesquisas e apontaremos a compreensão dos autores sobre o conceito Educação para o Desenvolvimento Sustentável incorporado na agenda.

Zotti, Vizzotto, Corsetti (2015) Akkari (2016) Costa, Gentil (2018) Moreira (2019) Shiroma, Zanardini (2020) entendem que a Declaração de Incheon conhecida como Agenda 2030 é uma agenda global; e suas metas dão continuidade às metas traçadas na Declaração de Jomtien (1990) e Dakar (2000). Ela reafirma as concepções de educação anteriores, mas incorpora novos discursos para atender as demandas provocadas por transformações econômicas, políticas e sociais. Contribui para o capitalismo se reinventar em momentos de crise. Essa concepção parece também com a de Dale (2004). O autor

[...] problematizou sobre a existência de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, que de fato é pensada a partir dos países de capitalismo central e fundamenta-se na lógica de mercado. Esta lógica tem orientado reformas educacionais no mundo todo, voltadas para a competitividade internacional; é a inserção da educação no setor de serviços, vista como um negócio como qualquer outro (BALL, 2005 *apud* COSTA, GENTIL, 2018, p. 665).

Há um consenso entre os autores de que as recomendações a partir da década de 1990 dos OM que se utilizam de slogans como, educação ao longo da vida, Educação para Todos (EPT), Educação para Cidadania Global (ECG), Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é um “[...] viés economicista explícito a uma face humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 44 *apud* ZOTTI, VIZZOTTO, CORSETTI, 2015, p. 128).

Para as autoras, os OM robustecem de políticas educacionais padronizadas que favorecem a mercantilização da educação pública expressa na meta 4.3 – “[...] até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade” (UNESCO, 2016, p. 20 *apud* COSTA, GENTIL 2018, p. 671), ao afirmar que estas devem ser oferecidas a baixo custo, antecipando segundo Shiroma, Zanardini (2020) o fim do Ensino Superior gratuito.

Akkari (2016, p. 946) chama atenção para o conceito Educação para a Cidadania Mundial presente na agenda e conclama maiores pesquisas sobre o tema, uma vez que “[...] falar de cidadania mundial significa questionar as tradicionais identidades nacionais”. De acordo com Shiroma, Zanardini (2020, p. 704) o apelo para o respeito da diversidade presente na agenda promove a “[...] valorização das questões identitárias em abstrato, sem considerar os processos e relações que historicamente produzem e reproduzem os conceitos, preconceitos, ideias, ideologias, hierarquias, opressões, exploração e exclusão social”.

Zotti, Vizzotto, Corsetti (2015) e Shiroma, Zanardini (2020) apontam a ineficiência por décadas da combinação entre educação e crescimento econômico defendida pelos OM como solução para sanar problemas sociais e anunciam a reconfiguração feita pelos formuladores dos documentos internacionais no conceito de pobreza. Segundo as autoras não é por coincidência que a recomendação nas Declarações, em especial a de Incheon (2015), educação para o desenvolvimento sustentável “[...] associa as condições educacionais à sustentabilidade ao pleno emprego e à redução da pobreza” (ZOTTI, VIZZOTTO, CORSETTI, 2015 p. 134) e chamam a atenção para o discurso da educação sustentável comprometida com uma educação básica, conhecimentos sumários e oportunidades inclusivas que supostamente fortaleceria os indivíduos para resolver seus próprios problemas, já que, de acordo com Shiroma, Zanardini (2020)

A tônica do debate político e econômico de Incheon é a ideia de Educação como fator de desenvolvimento, porém sobre outras bases. Recobertos por um conjunto de slogans – justiça social, inclusão, proteção, dignidade, diversidade cultural, linguística e étnica – as recomendações e adjetivações utilizadas indicam que a educação não é o objeto central da Agenda 2030, mas apenas um meio para se alcançar finalidades planejadas pelos países centrais para serem implantadas na periferia, como indicam as expressões “Educação para a Cidadania global”, “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (SHIROMA, ZANARDINI, 2020, p. 701).

Segundo Ferreira (2020, p. 10), cabe aos países signatários atuarem em “parceria colaborativa”, para “libertar a raça humana da tirania da pobreza e a curar e proteger nosso planeta”, “sem deixar ninguém para trás”.

Nesse contexto, segundo Akkari (2016, p. 955) a Agenda 2030 é “[...] o resultado de um consenso entre a tradição humanista e abordagem neoliberal para a educação. Esta última, porém, parece mais forte pela onipresença do tema relativo aos resultados de aprendizagem mensuráveis através de testes padronizados”.

Já Zotti, Vizzotto, Corsetti (2015) chamam atenção para o discurso proferido desde Jomtien culminando na Agenda 2030 que delega à educação a tarefa de superação da pobreza através da inserção dos indivíduos na ordem global. Todavia, não discute e não propõe metas e objetivos para “[...] o fim das mazelas produzidas pelo capitalismo, que os ditos organismos multilaterais que atuam em sua defesa tentam, a todo custo, acomodar em suas apertadas estatísticas” (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007 *apud* ZOTTI, VIZZOTTO, CORSETTI, 2015, p. 132). De acordo com Shiroma, Zanardini (2020)

As estratégias de EDS, como canto de sereia, tentam convencer os incautos atraídos por um discurso que mescla gerencialismo e sustentabilidade, estruturado em torno de princípios caros às lutas históricas por educação: direitos, participação, inclusão. A Agenda 2030 não nega a pobreza, o desmatamento, o extrativismo predatório e esgotamento dos recursos naturais, mas apresenta a sustentabilidade como vetor de crescimento SHIROMA, ZANARDINI, 2020, p. 711).

As pesquisas de Akkari (2016) Costa, Gentil (2018) Moreira (2019) Shiroma, Zanardini (2020) convergem quando discutem o papel da educação principalmente nos países não desenvolvidos, educação com a pobreza.

Segundo Zotti, Vizzotto, Corsetti (2015, p. 121-122) está “[...] aliado ao discurso ideológico que acentua a erradicação da pobreza como fator central para o desenvolvimento sustentável, como se o problema fosse somente a “poluição da pobreza”, sendo omitida da discussão, a questão da “poluição da riqueza”, pois como nos alertam

Evangelista; Shiroma (2006) não é “no campo da educação que se encontrarão respostas para a pergunta sobre as origens da pobreza ou sua supressão”. A pobreza é acompanhada pelas reformas das economias e na procura pelo lucro, o capital, por meio de suas agências, acaba regulando e produzindo acordos que funcionam como instrumentos de intervenção, a fim de garantir, por todos os meios, inclusive pela educação, a reprodução do próprio capital (ZOTTI, VIZZOTTO, CORSETTI, 2015, p. 135)

Zotti, Vizzotto, Corsetti (2015) Akkari (2016) Costa, Gentil (2018) Moreira (2019) Shiroma, Zanardini (2020) também compactuam da ideia que o Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 da Agenda 2030 "Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" é mais um slogan, que utiliza de discurso falacioso, transvestido de humanista

que “[...] apregoa uma pseudo eficiência, eficácia, qualidade, produtividade centralizada no empreendimento e gestão privados, ou seja, pertencem a um ethos típico do mercado” (COSTA, GENTIL, 2018, p. 670).

Shiroma e Zanardini (2020, p. 698) afirmam que o discurso proferido pela Agenda 2030 para aliviar a pobreza, acabar com a fome, igualdade de gênero, promover o bem-estar, garantir saneamento para todos, empoderar as mulheres e os mais vulneráveis, promover emprego, empreendedorismo e trabalho decente para todos “[...] dizem respeito à determinada perspectiva de desenvolvimento nos limites do capitalismo que precisa assegurar minimamente a reprodução das condições sociais de produção”.

Já Ferreira (2020, p. 18) argumenta na sua pesquisa que os discursos como desenvolvimento, inclusão e sustentabilidade inseridos na Agenda 2030 ganham cada vez mais destaque nos meios de comunicação em geral, governos, organizações sociais de educadores, documentos e nas práticas políticas-pedagógicas com intuito de formar um consenso na sociedade de que esses objetivos são fundamentais para promover a paz e proteger o meio ambiente, cabendo a educação escolar o protagonismo de superação da desigualdade social.

Esse discurso é demasiado falacioso, pois, segundo o autor, da forma como estão sendo propostas,

as diretrizes para a educação e para o trabalho, na agenda, não possuem nenhuma correspondência com as práticas educacionais e a necessidade de superação do trabalho alienado, para cumprir as históricas e importantes funções de mudanças. Ao invés de propor mudanças, as propostas da agenda, para a educação e o trabalho, apresentam elementos “capazes” de corrigir alguns detalhes defeituosos sobre a ordem estabelecida sem alterar as estruturas fundamentais da sociedade capitalista e eliminar qualquer possibilidade legítima de conflito entre as classes sociais na luta pelo direito (FERREIRA, 2020, p. 18-19)

Moreira (2019) conclui na sua pesquisa que a Agenda de Educação 2030 mantém a raiz histórica da infância como um problema social e prioriza suas recomendações para primeira infância focalizados nos grupos marginalizados, sendo a concepção da infância como campo de formação para o capital humano. Segundo a autora, a meta 4.2 da Agenda 2030 é um “retrocesso banal” ao condicionar a educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental. A partir de análise dos documentos internacionais constata uma “[...] categorização política como: Ausência de Universalização, Qualidade, Focalização na Pobreza, Avaliação, Multissetorialidade

Intersetorialidade, Parcerias, Profissionalização do Pessoal e Ausência da Dominação da Função do Professor” (MOREIRA, 2019. p. 92). Por fim a autora constata que essas recomendações da Agenda de Educação 2030 não propiciaram a qualidade que se almeja, uma vez que descaracteriza o professor na educação infantil, referindo-se de forma abrangente e genérica a "profissionalização de pessoal" e omitindo a palavra professor na meta 4.2 do ODS 4.

Shiroma, Zanardini (2020, p. 704) observaram em sua pesquisa o mesmo conjunto de valores recomendados no relatório da Comissão para a Educação do século XXI presidida por Delors, em 1996 estão incorporados na Agenda 2030, ou seja, há em ambos documentos “[...] indicação para uma educação que valorize competências socioemocionais como flexibilidade, resiliência, tolerância, criatividade, pró-atividade, pautados pela agenda pós-moderna em sua valorização da subjetividade e negação de conflitos”.

Moreira (2019) afirma-se convicta de que a implementação da Agenda de Educação 2030 e do OSD 4 em sua meta 4.2 não vislumbra a universalização da educação infantil para todas crianças e bebês, não há a valorização do professor nessa etapa educativa, não havendo de fato uma reforma na educação infantil e sim uma (anti) reforma que tende a alargar a luta por uma educação de qualidade.

Já Costa, Gentil (2018, p. 677) verificam em sua pesquisa que a Emenda Constitucional (EC) n. 95/2016 parece absorver a tendência internacional na definição de políticas educacionais neste momento de grande correlação de forças entre o capital e o trabalho, em que o primeiro se impõe como saída de mão única para sua própria crise em ascensão desde 2008. Afirmam que a EC 95,

[...] abriga os interesses dessa elite em detrimento dos direitos sociais e educacionais do povo brasileiro e, de certa forma, expressa as incongruências presentes no texto da Agenda 2030, entre conceber a educação como direito público ou como mercadoria. Intencional e ideologicamente faz-se alarde sobre o compromisso, inclusive de caráter internacional, com a oferta de educação ao longo da vida para os cidadãos, sob responsabilidade do Estado em parceria com organizações privadas. E, de modo explícito, porém cheio de artimanhas, destroem-se os direitos básicos, como o direito à educação pública, por meio de cortes de orçamento, direcionamento de recursos e financiamento para setores de mercado em detrimento das políticas sociais (COSTA, GENTIL, 2018, p. 677).

Zotti, Vizzotto, Corsetti (2015, p. 136) na sua pesquisa ponderam que a propagada educação para todos, defendida nos documentos, não se concretiza e tem um caráter extremamente limitado e desigual, imposto pelo capital, de acordo com seus

interesses quanto à universalização da educação. "Educação para o desenvolvimento sustentável" segundo as autoras, se transforma em mais um discurso reformista cuja superação de modelos externos e voltados ao capital está longe de se efetivar.

Ferreira (2020) argumenta na sua pesquisa que apesar dos objetivos propostos na agenda serem importantes na questão de educação e trabalho, eles não mencionam a luta de classes para superação dos problemas crônicos das desigualdades sociais no capitalismo. E segundo o autor as recomendações da Agenda 2030 especificamente para educação e trabalho, "[...] não visam apenas se comprometer com a educação e o "trabalho decente", mas trata-se de manter temas e valores relacionados a essas categorias de modo que se enquadrem às novas configurações do capital" (FERREIRA, 2020, p. 19).

Pimentel (2019) elabora um quadro que evidencia os ODS da Agenda 2030, relacionados à aprendizagem nos campos cognitivo, socioemocional e comportamental, bem como as abordagens pedagógicas.

Quadro 1 - Objetivos de aprendizagem para o ODS 4 "Educação de qualidade"

Objetivos	Descrição
Objetivos de aprendizagem cognitiva	1. O educando entende o importante papel da educação e das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (aprendizagem formal, não formal e informal) como principais motores do desenvolvimento sustentável, para melhorar a vida das pessoas e para se alcançar os ODS; 2. O educando entende a educação como um bem público, um bem comum global, um direito humano fundamental e uma base para garantir a realização de outros direitos; 3. O educando tem conhecimento sobre a desigualdade no acesso e no desempenho educacional, especialmente entre meninas e meninos e nas zonas rurais, e sobre as razões para a falta de acesso equitativo à educação de qualidade e a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida; 4. O educando entende a importância do papel da cultura para o alcance da sustentabilidade; 5. O educando entende que a educação pode ajudar a criar um mundo mais sustentável, equitativo e pacífico.
Objetivos de aprendizagem socioemocional	1. O educando é capaz de aumentar a conscientização sobre a importância da educação de qualidade para todas e todos, de uma abordagem humanística e holística à educação, da EDS e abordagens afins; 2. O educando é capaz, por meio de métodos participativos, de motivar e capacitar outros para exigirem e aproveitarem oportunidades educacionais; 3. O educando é capaz de reconhecer o valor intrínseco da educação e analisar e identificar as próprias necessidades de aprendizagem no seu desenvolvimento pessoal; 4. O educando é capaz de reconhecer a importância das próprias habilidades para melhorar sua vida, particularmente para o emprego e o empreendedorismo; 5. O educando é capaz de envolver-se pessoalmente com a EDS.
Objetivos de	1. O educando é capaz de contribuir para facilitar e implementar a educação de

aprendizagem comportamental	qualidade para todos, a EDS e abordagens relacionadas em diferentes níveis; 2. O educando é capaz de promover a igualdade de gênero na educação; 3. O educando é capaz de exigir e apoiar publicamente o desenvolvimento de políticas que promovam o ensino gratuito, equitativo e de qualidade para todos, a EDS e abordagens afins, e apoiem instalações educacionais seguras, acessíveis e inclusivas; 4. O educando é capaz de promover o empoderamento dos jovens; 5. O educando é capaz de aproveitar todas as oportunidades para sua própria educação ao longo da sua vida, e aplicar os conhecimentos adquiridos em situações cotidianas para promover o desenvolvimento sustentável.
-----------------------------	---

Fonte: Pimentel (2019, p. 25).

Alguns pesquisadores como Righi; Antunes; Carneiro; Lorente (2017); Pimentel (2019); Cruz-Freitas; Portela Bezerra, (2020) verificaram em suas pesquisas que o Plano Nacional de Educação II (PNE) está em consonância com a Agenda de Educação 2030 para alcançar os ODS, pois comparando as “[...] metas dos objetivos de desenvolvimento sustentável e o Plano Nacional de Educação do Brasil observa-se que ambas seguem as mesmas intenções e estão aproximadas por estas mesmas razões e demandas” (AITA, ANTUNES, SARTURI, LORENTE, 2017, p. 96), como elucidado no Quadro 2.

Quadro 2 – Adequação das metas à realidade do Brasil

Metas ONU	Metas adaptadas
Meta 4.1 (ONU) – Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes	Meta 4.1 (Brasil) – Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino fundamental e médio, equitativo e de qualidade, na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de aprendizagem satisfatórios e relevantes.
Meta 4.2 (ONU) – Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário.	Meta 4.2 (Brasil) – Até 2030, assegurar a todas as meninas e meninos o desenvolvimento integral na primeira infância e acesso a cuidados e à educação infantil de qualidade, de modo que estejam preparados para o ensino fundamental
Meta 4.3 (ONU) – Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade.	Meta 4.3 (Brasil) – Até 2030, assegurar a equidade (gênero, raça, renda, território e outros exemplos) de acesso e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis.
Meta 4.4 (ONU) – Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.	Meta 4.4 (Brasil) – Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham competências necessárias, sobretudo técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.
Meta 4.5 (ONU) – Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de	Meta 4.5 (Brasil) – Até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e

<p>educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.</p>	<p>êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade.</p>
<p>Meta 4.6 (ONU) – Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.</p>	<p>Meta 4.6 (Brasil) – Até 2030, garantir que todos os jovens e adultos estejam alfabetizados, tendo adquirido os conhecimentos básicos em leitura, escrita e matemática.</p>
<p>Meta 4.7 (ONU) – Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.</p>	<p>Meta 4.7 (Brasil) – Meta mantida sem nenhum tipo de alteração ou adaptação.</p>
<p>Meta 4.a (ONU) – Construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.</p>	<p>Meta 4.a (Brasil) – Ofertar infraestrutura física escolar adequada às necessidades da criança, acessível às pessoas com deficiências e sensível ao gênero, que garanta a existência de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.</p>
<p>Meta 4.b (ONU) – Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento – em particular, os países menos desenvolvidos, os pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos – para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e comunicação (TIC), programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.</p>	<p>Meta 4.b (Brasil) – Até 2020, ampliar em 50% o número de vagas efetivamente preenchidas por alunos dos países em desenvolvimento – em particular, os países de menor desenvolvimento relativo, tais como os países africanos de língua portuguesa e países latino-americanos – para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos no Brasil.</p>
<p>Meta 4.c (ONU) – Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento; especialmente, os países menos desenvolvidos e os pequenos Estados insulares em desenvolvimento.</p>	<p>Meta 4.c (Brasil) – Até 2030, assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica na área de conhecimento em que atuam, promovendo a oferta de formação continuada, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, inclusive por meio de cooperação internacional.</p>

Fonte: Pimentel (2019, p. 28 - 30).

Esse quadro expressa o alinhamento entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com metas do Educação 2030, evidenciando o comprometimento do Brasil com esse projeto de educação ao tentar adequar a política educacional brasileira às recomendações da agenda internacional. Segundo Pimentel (2019), das 10 metas previstas na Agenda 2030, sete estão incorporadas no PNE e as outras três restantes estão contempladas nos conteúdos da BNCC, como mostra o quadro 3 .

Quadro 3 - Metas dos ODS 4 e o PNE

ODS	1	2	3	4	5	6	7	a	b	c
PNE	2, 3, 6 e 7	1	11, 12, 13 e 14	9, 11, 12, 13 e 14	4 e 8	4, 5 e 8	BNCC	Inep	NC	15, 16, 17 e 18

Fonte: IPEA, 2019

Fonte: Pimentel (2019, p. 30)

Pimentel (2019, p. 31) prossegue afirmando que em “[...] essência, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular são os principais instrumentos de efetivação do Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável no que diz respeito à educação de qualidade”.

Por fim, Shiroma, Zanardini (2020, p. 711) ao analisar as recomendações incorporadas na Agenda 2030 inferem que a “[...] educação que está por vir não é mais concebida como uma questão de Estado, mas supranacional e que se coloca a serviço de um dado projeto de desenvolvimento. Uma educação com contornos da concepção instrumental e reprodutivista que marca a Teoria do Capital Humano, tão cara à reprodução das relações capitalistas.

Partindo do pressuposto que o Brasil está empenhado na incorporação de políticas educacionais inspiradas no documento Educação 2030, na próxima seção apresentaremos algumas mudanças nas políticas educacionais brasileira.

3. Eixos da Educação 2030

A educação no Brasil ocupou lugar de destaque nas políticas públicas, particularmente após a aprovação da Constituição Federal (CF) de 1988 quando passa a ser entendida como direito social. Porém esse lugar de "prestígio" delegado à educação está ameaçado com os retrocessos na história das políticas educacionais no país, começando pela Emenda Constitucional (EC) n. 95/2016 conhecida como PEC da morte², aprovada no governo Temer (2016-2019) que congela os gastos com políticas sociais por 20 anos, com a justificativa de cortar gastos, sendo que dispensa grandes empresas de pagar impostos. Um déficit orçamentário que intensifica a erosão da educação pública.

Essa EC n.95/2016 está em conflito com o art. 3º da CF de 1988 que explicita os desígnios que o país deve promover para prosperidade da nação, entre os quais:

[...] I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...]; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e, IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação, bandeiras de lutas de movimentos sociais pela redemocratização do país, na década de 1980 com o papel fundamental da educação. (grifos nosso) (MOREIRA, 2018, p. 668)

Como poderia o Brasil atingir a desejada "educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos" se o congelamento do teto de gastos impossibilita um maior investimento na educação? Qual tendência desponta no Brasil para o financiamento, o monitoramento e formação de professores "qualificados", já que o Estado está impossibilitado de fazê-lo, devido ao limite de gastos?

As reconfigurações na educação que vem ocorrendo no Brasil com maior rapidez a partir do governo de Michel Temer (2016/2019) aprofundadas no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019) são defendidas por seus reformadores, bem como por seus apoiadores como sendo "necessárias" para desenvolvimento da nação, sendo que as mesmas foram formuladas para reforçar o elo entre a escola e o mundo do trabalho, ou seja, uma formação dos estudantes mais alinhada às exigências do mercado de trabalho.

O objetivo 4.4 do documento da Unesco que analisamos prevê "[...] até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades

² Antes de ser aprovada, o Projeto da Emenda Constitucional conhecida como PEC da Morte, tramitou como PEC 241/2016 quando em discussão na Câmara dos Deputados e PEC 55/2016, no Senado.

relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (UNESCO, 2016, p. 21).

Em um país em que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de desemprego no Brasil, em 2019, somava 11,9%, um continente de 12,6 milhões de pessoas desocupadas, já os trabalhadores na informalidade que abrange a soma dos trabalhadores sem carteira, trabalhadores domésticos sem carteira, empregador sem Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), trabalhador por conta própria sem CNPJ e trabalhador familiar auxiliar atingiu 41,1% da população ocupada, o equivalente a 38,4 milhões de pessoas, o maior contingente desde 2016. Sendo 11,6 milhões de trabalhadores sem carteira assinada no setor privado, exceto empregados domésticos que se manteve estável em relação ao ano anterior 6,3 milhões, já os trabalhadores por conta própria atingiram o maior nível da série, subindo para 24,2 milhões, sendo que a maior parte (19,3 milhões), sem CNPJ. Entretanto, o número de pessoas com carteira assinada caiu 3%, de 1,819 milhão para 1,764 milhão, enquanto o contingente sem carteira assinada manteve-se estável, somando 4,5 milhões. Perante os dados apresentados, fica a pergunta, estaria o Brasil comprometido com o objetivo 4.4 do Educação 2030 na formação de sujeitos para o trabalho precarizado?

Os formuladores de políticas defendem a urgência de reformas educacionais e alegam que as mesmas vem para atender a um diagnóstico marcado por baixas notas em avaliações internacionais e alta evasão, advogam que jovens e adultos “mais qualificados” seriam fundamentais para evitar o desemprego. No entanto, no decorrer do processo histórico brasileiro é visível a prevalência de implementação de reformas educacionais antinacional, antipovo e antieducação pública.

Os formuladores de políticas não valorizam os profissionais da educação, não ampliam os espaços de participação social, não consideram quem é o jovem da escola pública que tende ter sua educação precarizada com essas reformas. Para Motta e Frigotto (2017, p. 369).

[...] trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora [...] na perspectiva de

Antonio Gramsci. Pelo grau de violência e pelo que interdita, uma contrarreforma que tem que ser confrontada, sem tréguas, no todo e nos detalhes.

Diante desse cenário, analisamos a retórica difundida pelos organismos multilaterais no ODS 4, um slogan que anuncia como meta “assegurar” uma “educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” com intuito de obter consenso e aceitação para as reformas, mas não necessariamente tem isso como objetivo.

Deixa-se de pensar numa “sociedade democrática”, voltada para a justiça social, para se pensar numa “sociedade do conhecimento”, voltada para os interesses privados e para a competitividade do mercado” (GADOTTI, 2016, p. 5), sendo que

[...] as matrizes da educação organizam políticas educacionais confirmadas no projeto da UNESCO e da Comissão Europeia. Declarada como um "projeto educacional", converte-se em slogans pretensamente óbvios e inofensivos, forjados numa complexa construção de hegemonia, que não é monolítica mas reiteradamente apela a 'sofisticadas estratégias linguísticas' (SHIROMA 2002 *apud* EVANGELISTA, SHIROMA, 2014, p. 18).

Argumentos apresentados, não podemos deixar de questionar as implicações do Educação 2030 para o financiamento e monitoramento da educação, e suas repercussões sobre os professores? E quais serão os maiores beneficiados? Faz-se importante situá-la em um contexto econômico, pois seus formuladores, reafirmam que a educação é um “bem público” sendo que “[...] o objetivo final desse movimento é a retirada da educação do âmbito do "direito social" e sua inserção como "serviço" no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e Estado" (FREITAS, 2018, p. 42), essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecem a educação como elemento-chave para atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza, um slogan difundindo ao longo dos tempos, pois como afirma Motta “[...] nas mesmas condições em que se produz a riqueza, produz-se também a miséria” (MARX *apud* MOTTA, 2007, p. 46).

Enfim, para falar das implicações para o financiamento e monitoramento da educação, e suas repercussões para a formação de professores no Educação 2030, uma agenda global pautada no desenvolvimento sustentável que propõe parcerias público-privado, que propaga a “liberdade/autonomia” dos sujeitos para gerenciar os estudos.

Partindo do pressuposto que o capitalismo e a opressão são indissociáveis, a liberdade/autonomia para gerenciar os estudos é uma falsa retórica, pois esse modelo de

educação veio atender os anseios do capital e defendê-lo nesses moldes, configura legitimar um projeto de educação opressor.

Expostos estes argumentos, apresentamos no próximo tópico as recomendações para educação na Agenda 2030, com destaque para os eixos financiamento, monitoramento e professores.

3.1 Reformas para a Educação anunciadas na Agenda 2030

De acordo com a UNESCO, a Declaração de Incheon para a Educação 2030: uma nova visão para educação dos próximos 15 anos foi “[...] inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (UNESCO, 2016, p. 7). Trata-se de uma agenda mundial que visa alinhar a médio e longo prazo políticas educacionais em nível global ao ODS 4 "Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (UNESCO, 2016, p. 7).

Esta Agenda de Educação 2030 promete construir sistemas educacionais inclusivos, resilientes, acesso equitativo a formação técnica e profissional e ensino superior, percursos de aprendizagem flexível, certificação de conhecimento das habilidades e das competências adquiridas, formação de políticas e gestão dos sistemas, oportunidade de educação ao longo da vida para todos em todos os contextos e em todos os níveis de educação, aumentar a despesa pública, oferta de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), fortalecimento sistemas de educação, disseminação do conhecimento, acesso à informação, aprendizagem de qualidade e eficaz, prestação mais eficiente de serviço, redução e mitigação de risco, coleta e análise de dados.

Para Zotti, Vizotto e Corsetti (2017, p. 2017) trata-se de uma retórica pois o

[...] caráter reducionista de desenvolvimento sustentável, atribuído pela pretensa concepção de mercado presente nos documentos oficiais, tem colocado as complexas articulações do conceito em um nível ilusório ou insustentável (LIMA, 2003)”. O apelo às questões sociais parece obscurecer as intenções reais que os documentos escondem quando colocam “a educação como fator estratégico no desenvolvimento de valores que conduzem ao desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005, p. 43)

Os formuladores da agenda prosseguem prometendo uma educação para a “paz”, “tolerância”, “realização humana e desenvolvimento sustentável”. Defendem a

inclusão e equidade como alicerce para uma educação transformadora, comprometem-se a combater todas as formas de exclusão e marginalização, disparidades e desigualdades no acesso, na participação nos resultados de aprendizagem, prometem fazer mudanças nas políticas educacionais concentradas nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, reconhecem a importância da igualdade de gênero, qualidade nos resultados de aprendizagem, reforço de insumos e processos, avaliação de resultados e mecanismos para medir o progresso, pois segundo os formuladores da agenda, uma

educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (UNESCO, 2016, p. 8)

Segundo os formuladores da agenda fatores como violência, crises, desastres naturais, pandemias e ataques a instituições de ensino são acontecimentos prejudiciais à educação e ao desenvolvimento em âmbito mundial. Consta também que a maior parte da população mundial fora da escola vive em áreas afetadas por conflitos, sendo necessário desenvolver sistemas educacionais com “[...] melhor capacidade de resposta e mais resilientes para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos nesses contextos, inclusive de deslocados internos e refugiados” (UNESCO, 2016, p. 9).

Os autores qualificam essa Agenda global para educação de “ousada, única, renovada, holística, ambiciosa e que não deixe ninguém para trás”. Incentivam o fornecimento de pelo menos um ano de educação pré-primária de qualidade, gratuita e obrigatória para que todas as crianças tenham acesso à educação, cuidado e desenvolvimento de qualidade na primeira infância.

Com um discurso atrativo os OM lançam mãos de documentos que pautam “[...] uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p. 3) como salvadora, capaz de transformar vidas, “erradicar pobreza”, impulsionar o “desenvolvimento social e o pleno emprego”, ou seja, uma educação que por meio de professores treinados, “empoderados”, qualificados e eficazes, implementam políticas educacionais salvacionistas, capaz de sanar as desigualdades sociais, desconsideram que as relações sociais tal qual se apresentam são inerentes do

sistema capitalista e para superação das mesmas é necessário o fim desse sistema vigente.

Usando um discurso do capitalismo “humanizado”, o documento Educação 2030 aponta como essencial a formação de professores que garantam que os alunos desenvolvam habilidades para o empreendedorismo e “trabalho decente” formal e informal.

Em uma sociedade capitalista voraz e excludente, cada vez mais desigual, com recordes de desempregados, pauperismo latente, trabalhadores informais que ganham status de empreendedores, relegados à própria sorte em uma luta constante por sobrevivência. O uso da palavra decente adjetivando o conceito trabalho revela tendências de precarização das relações de trabalho que ao longo dos tempos vem sendo naturalizadas a partir de recomendações para educação como a enunciada na Agenda 2030 reforçam as competências socioemocionais que devem adquiridas pelos sujeitos como resiliência, resignação, visando uma sociedade pacificada.

Um modelo de educação que forma sujeitos alienados da sua condição no processo de produção capitalista, são imersos por relações de exploração do trabalho formal e informal, vendendo o único bem que dispõem, sua força de trabalho, única mercadoria que produz a mais valia. O interesse desse discurso aparentemente humanizado do capitalismo é incutir nos sujeitos valores burgueses, sendo possível inferir que esse modelo de educação vem sendo eficaz ao propósito que foi criado, pois mesmo diante de uma conjuntura de perdas de direitos trabalhistas e desemprego em massa, a classe trabalhadora praticamente está inerte.

Os formuladores do Educação 2030 prometem proporcionar oportunidades de educação e formação significativas para o grande número de crianças e adolescentes fora da escola que necessitam de medidas imediatas, orientadas e duradouras, de modo a “[...] garantir que todas as crianças estejam na escola e aprendendo” (UNESCO, 2016, p. 7). Esse discurso, que à primeira vista soa muito bem aos ouvidos e parece atender aos anseios da sociedade, no entanto, por se tratar de uma agenda formulada e pensada pelos OM, já acende um alerta para os verdadeiros interesses que estão obscuros no Educação 2030, uma vez que, a fala da diretora executiva da ONU mulheres e subsecretário-geral da ONU Phumzile Mlambo-Nagcuka afirma que “[...] o mundo onde as pessoas sejam iguais apenas pode ser alcançado se nossa educação também ensinar isso de forma universal” (UNESCO, 2016, p. 13). Uma afirmação dessas carece de

problematização, qual a finalidade da educação ensinar de forma universal a igualdade entre pessoas em uma sociedade que está alicerçada na desigualdade entre sujeitos, uma vez que não há interesse dos formuladores do Educação 2030 romper com esse modelo de sociedade?

Apesar do Educação 2030 apresentar um modelo de educação que aparentemente contempla os anseios da sociedade por “um mundo mais igualitário”, na verdade, trata-se de uma agenda que visa formar trabalhadores que desenvolvam habilidades para o empreendedorismo, garantido por currículos que “[...] incluam tanto habilidades relativas ao trabalho quanto habilidades não cognitivas/transferíveis – inclusive habilidades de empreendedorismo” (UNESCO, 2016, p. 43), pretende formar pessoas capazes de se adaptarem às demandas do mercado de trabalho, através da “educação ao longo da vida, cuja referência é o mercado e não a cidadania”.

A Agenda 2030 estimula este processo, propondo a formação profissional concomitante e a flexibilidade curricular em recomendações como a explicitada no trecho abaixo

Promover caminhos flexíveis de aprendizagem tanto em contextos formais quanto não formais; permitir que os alunos acumulem e transfiram créditos por níveis de consecução; reconhecer, validar e acreditar aprendizagens anteriores; e estabelecer programas adequados de transição e serviços de consultoria e orientação profissional. (UNESCO, 2016, p. 44)

O Educação 2030 faz apologia para a intensificação de programas de bolsas de estudos, uma vez que segundo o documento é uma oportunidade fundamental dos jovens e adultos continuarem sua educação, bem como favorecem a internacionalização de sistemas de educação terciária e de pesquisa, principalmente nos países menos desenvolvidos. Incentivam que países desenvolvidos ofereçam bolsas a alunos de países em desenvolvimento, pois segundo o documento em 2010-2011, em média foram destinados anualmente US\$ 3,2 bilhões para bolsas e custos estudantis equivalente a um quarto da ajuda total à educação, gasto que julgam fundamental

Para fortalecer as habilidades da força de trabalho em países de renda baixa, mas, em sua maioria, beneficia países de renda média alta. Por exemplo, o financiamento total na forma de bolsas e custos estudantis recebido anualmente por apenas cinco países de renda média foi equivalente ao valor total de ajuda direta à educação básica para todos os 36 países de renda baixa em 2010-2011 (UNESCO, 2016, p.52-53)

Formuladores do Educação 2030 advogam que os sistemas educacionais devem priorizar o desenvolvimento humano, compreensão mútua, a tolerância, a amizade, a paz, sustentabilidade econômica, social e ambiental, coesão e justiça social, pensamento crítico e criativo, habilidades colaborativas, coragem, curiosidade, resiliência, base sólida de conhecimentos bem como, precisam ser

[...] relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez, assim como a avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres naturais, competição por recursos naturais, desafios demográficos, desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança (UNESCO, 2016, p. 26).

Inferimos tratar-se da formação de sujeitos resilientes para contenção de irrupções de manifestações políticas, sociais e econômicas em nível global, discurso falacioso que capta até mesmo as pessoas mais estudiosas que não mantêm vigilância contínua e incorporam em suas práticas pedagógicas a dita “educação transformadora” por meio de recomendações para **financiamento**, **monitoramento** e **professores**.

3.2 FINANCIAMENTO

Sob a aparência de um “[...] financiamento humanitário e para o desenvolvimento [...]”, a Unesco propõe modalidades de financiamento para “[...] aumentar a eficácia de cada dólar investido em esforços de recuperação e dirigir coerentemente necessidades de curto, médio e longo prazo para ajudar Estados frágeis e afetados por conflitos a encontrar soluções sustentáveis para a crise” (UNESCO, 2016, p. 69). Traz uma série de recomendações que seus formuladores advogam como essenciais para implementação do Educação 2030, reforça o aumento significativo dos recursos para educação e apoio da implementação da agenda de acordo com as necessidades e as prioridades dos países, particularmente os que estão mais distantes de alcançar a educação para todos, como os países de renda baixa, em situações de crise humanitária e subsetores negligenciados, com a colaboração de doadores tradicionais e emergentes, países desenvolvidos e de renda média, governos e de mecanismos de financiamento internacional.

As condições socioeconômicas dos países que assinaram este acordo mundial são muito diferentes e o compromisso assumido de atingir as mesmas metas até 2030

abre possibilidade de aumento da dívida externa através de empréstimos com grande capital internacional, perpetuando uma relação de dependência, na qual os países periféricos contraem novos empréstimos para investir em educação e se tornarem consumidores de tecnologias. A educação é um campo fértil de parcerias público/privado, um caminho valioso que aponta a localização do pote de ouro para o grande capital.

O financiamento público internacional desempenha um papel importante ao complementar os esforços dos países para mobilizar recursos públicos internamente, em especial nos países mais pobres e vulneráveis, com recursos domésticos limitados” (UNESCO, 2016, p. 66).

Os formuladores da Agenda 2030 enfatizam o discurso de “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p. 7). Trata-se de um discurso estruturado em vários slogans, pois logo em seguida o uso do termo “fornecimento de educação” chama a atenção pela sua peculiaridade, porque os formuladores do documento estão lidando com a ideia de educação como mercadoria, educação como um produto que alguém entrega, alguém fornece, *Delivery*. “Garantir o fornecimento de educação primária e secundária gratuita, equitativa, de qualidade e com financiamento público por 12 anos, dos quais ao menos nove anos de educação obrigatória” (UNESCO, 2016, p. 7).

No documento está clara a recomendação de garantir o financiamento de educação pública por 12 anos sendo ao menos nove anos obrigatórios fazendo necessário um questionamento, se no Brasil a educação básica abrange a educação infantil, ensino fundamental e médio, totalizando no mínimo 14 anos de educação obrigatória e sabendo que na realidade brasileira muitas crianças ainda têm seu direito à educação negado devido a indisponibilidade de vagas principalmente na educação infantil é relevante problematizar se essa recomendação do Educação 2030 não estaria incentivando o Estado se abster da obrigatoriedade de ofertar alguma etapa da educação básica. Caso essa inferência se cumpra, resta saber quais etapas da educação pública no Brasil não serão mais gratuitas e quem será responsável pela oferta dessa etapa da educação?

Em um país como o Brasil, “[...] o fundo público passa a ser canalizado de forma direta para alimentar o mercado financeiro” (SILVA, 2012, p. 220) em detrimento do repasse orçamentário destinado à previdência, a educação e a saúde, fato que alimenta exponencial crescente das desigualdades sociais e realoca o país no mapa mundial da

fome. Concordamos com Zotti, Vizzotto, Corsetti (2015, p. 136) quando afirmam que a educação para todos defendida no Educação 2030 é uma “[...] propaganda que não se concretiza e tem um caráter extremamente limitado e desigual, imposto pelo capital, de acordo com seus interesses quanto à universalização da educação”, principalmente em países periféricos como no caso do Brasil.

Na lógica mercadológica a educação fornece o conhecimento como um produto que se adquire, se compra e não como um processo de construção. Na agenda 2030, o setor privado é apontado como um colaborador com

Potencial significativo para complementar os recursos para a educação e aumentar as sinergias. Será essencial garantir que o gasto do setor privado com a educação seja orientado para os países e povos mais necessitados, além de reforçar a educação como bem público parcerias bem-sucedidas com o setor privado demandarão coordenação efetiva e mecanismos regulatórios para garantir a transparência e a responsabilização” (UNESCO, 2016, p. 70).

A UNESCO propõe a criação de uma plataforma de financiamento para a educação da “Parceria Global para a Educação” (GPE), que envolve múltiplas partes interessadas, com o objetivo de apoiar a implementação da agenda e recomendação que ela seja parte do futuro mecanismo de coordenação mundial. Podemos observar continuidades entre o discurso sobre a GPE e o do movimento TPE criado no Brasil, em 2006. O empresariado transvestido de uma nova roupagem propõe políticas educacionais, utilizando a retórica da educação como equalizadora da pobreza, colocando a utilização do financiamento no discurso do presidente do Banco Mundial Jim Yong Kim como “[...] capaz de promover uma mudança radical na educação” (UNESCO, 2016, p.12). São considerados parceiros

Os corresponsáveis pela Educação 2030, em particular a UNESCO, bem como outros parceiros – inclusive a GPE como plataforma de financiamento de diversas partes interessadas –, apoiarão individual e coletivamente os países na implementação da Educação 2030, com a oferta de consultoria técnica, desenvolvimento de capacidades nacionais e regionais e apoio financeiro, bem como apoio para o monitoramento, com base em seus respectivos mandatos e vantagens comparativas, de maneira complementar” (UNESCO, 2016, p. 61-62)

É importante ressaltar que o próprio documento legitima que as mesmas partes interessadas em apoiar financeiramente os países na implementação do Educação 2030 devem ser os mesmos que prestarão consultoria técnica, desenvolvimento de capacidades nacionais e regionais e apoio para o monitoramento.

O documento recomenda que haja "[...] mudanças nas estratégias de financiamento para lidar com as situações de crianças, jovens e adultos excluídos" (UNESCO, 2016, p. 32), mas ao mesmo tempo afirma que as instituições e os programas educacionais deveriam ter financiamento adequado e equitativo. No entanto, ao sugerir essa recomendação de distribuição de recursos de forma equitativa há uma tendência de aprofundamento das desigualdades orçamentárias, criando aberturas para direcionar o financiamento público para instituições e programas privados.

Este propósito fica explícito nas recomendações para a educação terciária:

“Desenvolver políticas e programas para a oferta de uma educação terciária a distância de qualidade, com financiamento adequado e o uso de tecnologias, incluindo a internet, cursos online abertos massivos e outras modalidades que alcancem os padrões de qualidade para melhorar o acesso” (UNESCO, 2016, p. 42).

Seria este um indicativo de uma recomendação para o fim das universidades públicas como conhecemos, precarização da educação e ampliação da mercadoria educação para o grande capital? Estaria aí a origem do Future-se?

É importante ressaltar que o projeto de privatização do ensino superior público data de meados da década de 1980. A partir daí houve um crescimento de universidades privadas especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que teve como Ministro da Educação Paulo Renato de Souza que até então era técnico do BID. Foi um período de intensificação de parcerias público/privado tanto na “gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico” (CUNHA, 2003, p. 39).

No eixo financiamento o documento basicamente fala da insuficiência de recursos disponíveis para atingir as metas de educação para o desenvolvimento sustentável até 2030, do fortalecimento e padronização dos dados sobre a mobilização doméstica de recursos e outras correntes de financiamento da educação, inclusive contribuições familiares entre países e agências, aumento e melhoria do financiamento externo, junção do financiamento doméstico e externo em apoio à agenda comum, abrindo caminho para maiores empréstimos internacionais e conseqüentemente endividamento com o grande capital financeiro internacional, ou seja, mais um mecanismo para manter os países periféricos como colônias;

Uma função importante do financiamento internacional público, inclusive da AOD [Assistência Oficial para o Desenvolvimento], é catalisar a mobilização extra de recursos de outras fontes, públicas e privadas. A ajuda continuará a ser, portanto, fonte crucial do financiamento educacional nos próximos 15 anos para que haja chance de as metas serem alcançadas, e deverá ser complementada pela contribuição crescente de países de renda média (UNESCO, 2016, p. 68).

Não esquecendo de pontuar a oferta de novas fontes de financiamento para a educação através do Banco de Desenvolvimento do BRICS composto por Brasil, China, Índia, Rússia e África do Sul “[...] para ajudar a reverter o declínio da ajuda” (UNESCO, 2016, p. 69), e a recomendação que os governos aumentem o financiamento doméstico para educação, pois gasto com educação por aluno por nível educacional é fonte do financiamento, causando para o Brasil uma divergência com a EC 95/2016 que congelou os gastos públicos com educação pelos próximos 20 anos. Ao impor essa restrição orçamentária força a opção pelas parcerias com o setor privado e empréstimos que aumentam a dívida pública para poder honrar os compromissos do Educação 2030.

Finalizando o eixo financiamento, o monitoramento da educação emerge como mais um nicho de mercado. Propõe a mobilização de “[...] recursos para um financiamento adequado da educação; e garantir monitoramento, acompanhamento e revisão de todas as metas” (UNESCO, 2016, p. 31) que são:

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

4.2 Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário.

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

4.b Até 2020 substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular, os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento (UNESCO, 2016, p. 20-21).

Inferimos que com essas recomendações os grandes capitalistas terão em seu benefício mecanismos que legitimam a apropriação de dinheiro público pelo setor privado quando anuncia aos países a possibilidade de contratação de empresas para fazer o monitoramento de dados globais.

3.3 MONITORAMENTO

O monitoramento é citado no documento como essencial para a implantação do Educação 2030 e como base para formular políticas públicas educacionais através de uma sólida cooperação, colaboração e coordenação, tanto global quanto regional visando a “[...] implementação da agenda de educação baseada na coleta e na análise de dados, assim como na elaboração de relatórios nos contextos nacionais, no âmbito de entidades, mecanismos e estratégias regionais” (UNESCO, 2016, p. 9). A agenda responsabiliza os países por criar meios para melhorar a qualidade, os níveis de desagregação e a pontualidade dos relatórios para o Instituto de Estatística da UNESCO, mantendo o Relatório de Monitoramento Global de EPT como;

Um relatório mundial de monitoramento para educação, independente, hospedado e publicado pela UNESCO, como o mecanismo para orientar o monitoramento e a elaboração de relatórios sobre o ODS proposto 4 e sobre educação nos outros ODS propostos, no contexto do mecanismo a ser estabelecido para monitorar e avaliar a implementação dos ODS propostos (UNESCO, 2016, p.11).

Um monitoramento, acompanhamento, revisão, comunicação e avaliação para políticas educacionais baseadas em evidências captadas no monitoramento de currículos, que terão os responsáveis pela Educação 2030 a UNESCO, bem como outros parceiros que monitoram “o progresso” das metas educacionais, principalmente por meio do trabalho do Monitoramento Global da Educação (MGE) e da *International Standard Classification of Education* (UIS), pois segundo os formuladores da agenda é importante a harmonização do monitoramento e da divulgação, sendo assim a UIS

Permanecerá como a fonte oficial de dados educacionais comparáveis entre países. Ele continuará a produzir indicadores internacionais de monitoramento baseados em suas pesquisas anuais de educação e em outras fontes de dados que garantam a comparabilidade internacional para mais de 200 países e territórios. Além de coletar dados, o UIS trabalhará com parceiros para desenvolver novos indicadores, abordagens estatísticas e ferramentas de monitoramento para melhor avaliar o progresso entre as metas relacionadas ao mandato da UNESCO, em coordenação com o Comitê Diretivo para a Educação 2030 (CD Educação 2030)” (UNESCO, 2016, p. 65).

Essas metas globais tendem a reformular as políticas educacionais nacionais para favorecer os interesses dos senhores do mundo, já que os formuladores da agenda fazem apologia para captação de recursos de financiamento privado e colaboração do setor privado para educação, enfatizam para que haja envolvimento dos “governos parceiros” interessados no planejamento, no monitoramento e na implementação das políticas e estratégias educacionais com base na

Coleta e monitoramento de dados, inclusive revisões de pares entre países; aprendizagem mútua e troca de boas práticas; elaboração de políticas; diálogo e parcerias com todos os parceiros relevantes; reuniões formais em eventos de alto nível; estratégias de comunicação regional; advocacy e mobilização de recursos; construção de capacidades; e implementação de projetos conjuntos” (UNESCO, 2016, p. 61).

Da análise documental emergiu um questionamento, qual o interesse desses “governos parceiros” no planejamento, no monitoramento e na implementação das políticas e estratégias educacionais em um período que a educação ganha legitimidade como “bem público”, já que no próprio documento a educação é apresentada como um nicho promissor de ganhos para o grande capital?

No decorrer do documento há um apelo dos formuladores do Educação 2030 para a utilização do uso de fontes diversificadas de dados e informações, inclusive sistemas de informação do gerenciamento da educação e de pesquisas domésticas e escolares para facilitar o monitoramento da exclusão social. Aponta o Banco de Dados das Disparidades Mundiais na Educação (*World Inequality Database on Education*) como referência de “[...] como tal informação poderia ser disponibilizada para que os tomadores de decisões ajam” (UNESCO, 2016, p. 4).

Reafirmado o monitoramento como nicho promissor de ganhos, inferimos que os tomadores de decisões agirão valorizando e recomendando

[...] “práticas eficazes”, “boas práticas” ou “melhores práticas” como consta no documento de Incheon, tendo em vista transpor para a gestão da educação experiências e abordagens inovadoras, bem como os padrões de excelência, em geral provenientes do setor privado, que de acordo com o documento, poderia, ao lado das instituições filantrópicas “[...] desempenhar um papel importante com sua experiência, suas abordagens inovadoras, seus conhecimentos sobre negócios e seus recursos financeiros para fortalecer a educação pública” (SHIROMA, ZANARDINI 2020, p. 708 *apud* UNESCO, 2016, p. 58).

Os articuladores do Educação 2030 apelam para que haja a revisão de todas as metas, garantia de monitoramento e acompanhamento através da captação de recursos para “[...] um financiamento adequado da educação”. Dão o aval para um aprofundamento das parcerias público/privado ao afirmarem que as Organizações da Sociedade Civil (OSC), inclusive coalizões e redes representativas e de base ampla como a GPE, assumidas como protagonistas da sociedade que precisam ter sua participação institucionalizada e garantida, ser engajadas e envolvidas em todos os estágios, desde planejar/formular, monitorar e avaliar política educacional; cabendo às OSC:

- documentar e compartilhar evidências da prática, das avaliações dos cidadãos e da pesquisa para informar diálogos políticos estruturados, de modo a responsabilizar os governos pela oferta, a acompanhar o progresso, a conduzir advocacy baseada em evidências, a analisar gastos e a garantir a transparência no orçamento e na governança da educação;
- desenvolver abordagens inovadoras e complementares que ajudem a impulsionar o direito à educação, principalmente para os grupos mais excluídos;
- promover mobilização social e aumentar a conscientização pública e, assim, permitir que as vozes dos cidadãos (principalmente dos que enfrentam discriminação) sejam ouvidas no desenvolvimento de políticas (UNESCO, 2016, p. 58).

Os articuladores do documento advogam que a responsabilidade principal pelo monitoramento seja a nível nacional e com a consultoria da “sociedade civil”, aqui compreendida como empresariado, para o desenvolvimento de “[...] sistemas de monitoramento e avaliação nacionais abrangentes para produzir evidências sólidas que orientem a formação de políticas e a gestão dos sistemas de educação, e também assegurem a prestação de contas” (UNESCO, 2016, p.11).

Cabe aos países construir mecanismos efetivos de responsabilização e monitoramento com apoio dos co-organizadores e dos parceiros do Fórum Mundial de Educação 2015 (FME) no desenvolvimento de capacidades da coleta e da análise de dados para elaboração dos relatórios adaptados às prioridades nacionais, pois os “[...] relatórios nacionais oficiais, que, muitas vezes, refletem contribuições da sociedade civil, oferecem percepções importantes sobre o status do direito à educação” (UNESCO, 2016,

p. 64). Subentendendo qual sociedade civil e demais colaboradores estamos falando, podemos inferir qual modelo de educação será destinada a classe trabalhadora.

Apesar do documento trazer o monitoramento e coleta de dados nacional e regional como essenciais para a formulação de políticas educacionais, o monitoramento global em sua disponibilidade de dados e sua capacidade técnica é tido como parte integrante dos esforços internacionais para fortalecer o gerenciamento das análises e dos conhecimentos que os países poderão utilizar para criar prioridades de políticas públicas com a participação dos professores no monitoramento e na avaliação da política educacional como “salvação” para o cumprimento do ODS 4 até 2030.

No próximo tópico, adentraremos na discussão das implicações da adoção dessas propostas para os professores, indicado pelos reformadores como peça-chave para se alcançar as metas para o Educação 2030. O documento também se refere aos professores como condição fundamental para garantir uma educação de qualidade, super heróis que “salvarão” o sistema educacional.

3.4 PROFESSORES

No documento há uma série de recomendações para professores e para os “educadores”, porque segundo os formuladores a “[...] lacuna de qualidade na educação é exacerbada pela falta e pela distribuição desigual de professores profissionalmente qualificados, sobretudo em áreas desfavorecidas” (UNESCO, 2016, p. 54). Abusam dessa retórica falaciosa, pois a qualidade da educação está imbricada em estruturas bem mais complexas que a falta e distribuição desigual de professores profissionalmente qualificados.

As recomendações prescritas para os “professores e educadores” para exercer a profissão estaria em serem “[...] empoderados, adequadamente contratados e remunerados, motivados, profissionalmente qualificados, além de contar com o apoio de sistemas bem financiados, eficientes e governados de forma eficaz” (UNESCO, 2016, p. 7). Essa recomendação sobre a forma de contratação adequada de professores sugere o fim dos concursos públicos da categoria, já que, como o termo mesmo diz, trata-se de contratados e não concursados.

Uma recomendação que ganha legitimidade no Brasil por meio da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 32/2020, Reforma Administrativa que propõe a contratação de servidores públicos, mediante processo seletivo simplificado com veículo por prazo

determinado, o vínculo de experiência substituirá o estágio probatório e não dará direito automático ao cargo. Propõe monitoramento e avaliação periódica das metas de desempenho, alteração da lei de desligamento do servidor, não sendo mais necessário aguardar o trânsito em julgado, a decisão judicial proferida por órgão colegiado será suficiente, extinção de cargos efetivos ou comissionados, funções e gratificações, redução de jornada sem redução de salário, exceto no caso de saúde, adicional por tempo de serviço e férias superior a 30 dias por ano, ou seja, uma PEC que retira a estabilidade dos servidores públicos do poder executivo e tende a acabar com os concursos públicos.

Ao afirmar a condição de que os professores sejam empoderados para que haja uma educação de qualidade, de qual poder estamos falando em uma sociedade que a óptica da educação bem como o mundo como um todo é regido pelo capital? Como descrito no próprio documento:

Engajar parceiros sociais no desenvolvimento e na oferta de programas de educação e formação que sejam holísticos e baseados em evidências. Garantir que os currículos de Educação e Formação Técnica e Profissional EFTP e de programas de formação sejam de alta qualidade e incluam tanto habilidades relativas ao trabalho quanto habilidades não cognitivas/transferíveis – inclusive habilidades de empreendedorismo e TIC – e que os líderes e o corpo docente das instituições de EFTP, incluindo professores e empresas, sejam qualificados/certificados (UNESCO, 2016, p. 43).

Nesse projeto de educação proposto para 2030, os estudantes passariam a ser “consumidores” de conhecimentos para desenvolver as competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho, uma educação para a empregabilidade, para o trabalho decente ou para empreendedorismo, que tem como intuito conservar a estrutura social de classes antagônicas, de modo que os trabalhadores mantenham-se em seu lugar na produção, “[...] favorecendo a divisão social hierárquica do trabalho e apropriação desigual da riqueza produzida” (GAWRYSZEWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017, p. 731), cabendo aos professores um papel fundamental na formação massiva de sujeitos comprometidos com os valores burgueses.

Como afirma o documento, até 2030 serão necessários a contratação de um contingente de milhões de professores para que ODS 4 seja atingido. Sendo necessário;

3,2 milhões de professores além do quadro atual para que a educação primária universal seja alcançada[xi], e mais 5,1 milhões para a universalização do primeiro nível da educação secundária[xlii]. Também é preciso considerar que os professores que deixarão a profissão entre 2015 e 2030 precisarão ser substituídos. Além disso, em um terço dos países com dados disponíveis, menos de 75% dos professores primários são formados segundo padrões nacionais[xliii].

No passado, decisões de diminuir os padrões durante falta de professores contribuíram para uma tendência crescente de salas de aula sendo preenchidas por professores e funcionários despreparados e não profissionais (UNESCO, 2016, p. 54).

Segundo a UNESCO, as escolas brasileiras apresentam um déficit no quadro de professores para atender as demandas das instituições que muitas vezes atravessam o ano sem contratação adequada de profissionais, tornando-se um obstáculo a ser superado para se atingir as metas do Educação 2030. Mas, cabe a indagação: será que realmente são vantajosas tais metas para a classe trabalhadora brasileira? Pois quando se fala em ECG e EDS uma pergunta salta aos ouvidos: Quem são os protagonistas na formulação das políticas nacionais de educação, e quais políticas públicas estão sendo criadas em um país que tem como tutor o grande capital? Quem ofertará tal educação aos professores? Quem serão os responsáveis por fazer as avaliações dos estudantes que a UNESCO exige para alimentar seu banco de dados?

É importante ressaltar que, no Brasil, o argumento da escassez de professores foi utilizado no art. 7 da Lei 11.892/2008 como prerrogativa para oferta de formação de professores nos Institutos Federais de Educação (IF). Instituições especializadas na formação de educação profissional e tecnológica. Essa lei, aparentemente, contempla a recomendação do Educação 2030 de “assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional”. Uma realidade preocupante uma vez que, a “consolidação dos Institutos Federais, como locus de formação de professores, decorre de uma reestruturação produtiva, que demanda uma reestruturação na formação de professores em direção a uma formação mais pragmática” (LIMA; SILVA, 2014, p.10), ou seja, professores são formados como tecnólogos.

Os formuladores do documento defendem que os governos deveriam fortalecer mecanismos de diálogo político com organizações de professores e tornar a docência uma profissão atraente, para que seja a primeira escolha a ser feita na hora da decisão sobre a carreira, priorizando formação e desenvolvimento contínuos por meio da valorização de seu status profissional incluindo

[...] medidas políticas e legislativas para tornar a profissão docente atraente para atuais e futuros funcionários, por meio de melhores condições de trabalho, da garantia de benefícios de seguridade social e da garantia de que os salários de professores e de outros profissionais da educação sejam pelo menos comparáveis aos pagos em outras profissões que requerem qualificações similares ou equivalentes (UNESCO, 2016, p. 55).

No documento, os consultores da UNESCO falam dos direitos socioeconômicos e políticos dos professores, da sua predisposição a mudanças em aprender e se desenvolver em suas carreiras, da falta de tempo e espaço para serem mais ativos no trabalho com colegas e lideranças escolares, bem como para usufruir de oportunidades de desenvolvimento profissional. Destacam a importância dos professores receberem treinamento em políticas linguísticas e de educação inclusiva para combater a exclusão, onde os professores e os funcionários de apoio da educação podem:

- usar seu profissionalismo e compromisso para garantir que todos os alunos aprendam;
- trazer a realidade da sala de aula para a linha de frente do diálogo político, da elaboração de políticas e do planejamento; bem como fazer a ponte entre política e prática, contribuindo com suas experiências como praticantes e com suas ideias e conhecimentos coletivos para políticas e estratégias gerais;
- promover a inclusão, a qualidade e a equidade, além de melhorar currículos e a pedagogia (UNESCO, 2016, p. 58).

O documento garante que para se ter sistemas educacionais bem-sucedidos, de qualidade e com equidade é preciso o aperfeiçoamento dos professores ao longo de sua carreira, além da parceria/envolvimento dos professores e educadores e suas respectivas organizações em todos os estágios da decisão política, do monitoramento, da implementação e do planejamento. Essa afirmação dos formuladores da agenda soa dissimulada aos mais informados, pois coloca a educação em uma categoria simplificada de seu conceito, desconsiderando as relações econômicas, sociais e políticas que atravessam o sistema educacional de cada país, bem como o projeto de educação destinado a cada um deles, através do desenvolvimento de políticas e programas para “[...] promover a EDS e a ECG e trazê-las para a educação tradicional formal, não formal e informal por meio de intervenções ao longo de todo o sistema, da qualificação de professores, da reforma curricular e do apoio pedagógico” (UNESCO, 2016, p. 50).

Advogam que nas instituições haja um número de “professores e educadores” de qualidade suficiente, que usem abordagens pedagógicas centradas no aluno e ancoradas em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) de fácil acesso, livros, outros materiais didáticos que leve em consideração os contextos, que seja de baixo custo e disponíveis para todos os alunos, sendo dever do governo garantir a revisão de

Planos setoriais, orçamentos, currículos e materiais didático, bem como formação e supervisão de professores, para que eles não reproduzam estereótipos de gênero e promovam a equidade, a não discriminação e os direitos humanos e também fomentem uma educação intercultural (UNESCO, 2016, p. 46).

Os governos aparecem, no documento, como responsáveis por zelar pela segurança dos alunos, professores e funcionários em área de conflitos armados e na questão da violência escolar, honrando um compromisso firmado com o direito humano internacional e também como responsáveis por:

- Revisar, analisar e melhorar a qualidade da formação de professores (inicial e continuada) e oferecer a todos os professores uma educação inicial de qualidade, além de desenvolvimento profissional e apoio contínuos.
- Desenvolver um quadro de qualificações para professores, formadores do quadro discente, supervisores e fiscais da educação.
- Desenvolver e implementar políticas de gerenciamento docente inclusivas, equitativas e, que cubram contratação, treinamento, alocação, remuneração, desenvolvimento de carreira e condições de trabalho, além de melhorar o status de professores e educadores e também a qualidade do ensino.
- Oferecer aos professores as habilidades tecnológicas adequadas para lidar com TIC e redes sociais, bem como habilidades de alfabetização midiática e pensamento crítico, além de oferecer treinamentos sobre como lidar com desafios de alunos com necessidades educacionais especiais.
- Desenvolver e implementar sistemas eficazes de feedback para apoiar um bom ensino e o desenvolvimento profissional dos professores, de forma a garantir que a qualificação promova impacto positivo no trabalho dos professores.
- Fortalecer as lideranças escolares para melhorar o ensino e a aprendizagem.
- aumentar as oportunidades de educação inclusiva ao oferecer serviços e atividades adicionais para alcançar os mais marginalizados no quadro dos padrões e das normas regulamentados pelo Estado (UNESCO, 2015, 2016, p. 55).

Inferimos que a formação de professores defendida pelos autores do Educação 2030 para os países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo, trata-se de uma formação subordinada às ferramentas tecnológicas para contenção de professores produtores de conhecimento, pensamento crítico e de visão de mundo com intuito de otimizar conflitos políticos. Segundo Malanchen (2020)

O discurso oculto inserido na disseminação das TDIC na educação por políticas públicas, orientadas por OI. Pois, ao contrário, do que proclamam, as políticas educacionais são direcionadas no sentido de e esvaziar o papel do professor, assim como precarizar seu trabalho e ao mesmo tempo despolitizar a formação das novas gerações, ofertando uma educação com racionalidade técnica, individualizada sem compreensão das articulações e lutas de classes ao longo do processo histórico da humanidade que resultou nos conteúdos que são ensinados na escola (MALANCHEN, 2020, p. 28).

Compactuamos da ideia de que a modalidade de educação Educação a Distância (EaD) em curso no Brasil tem apresentado características que configuram esse modelo de formação de professores acima citado, como uma realidade preocupante. Segundo Evangelista (2020) 83% da formação de professores, principalmente de pedagogia, está

no domínio das instituições privadas, sendo 73% dessa formação na modalidade EaD, com um relativo percentual de formação por meio de bolsas de estudos subsidiadas pelo Estado.

Nos últimos anos, no Brasil, é possível verificar que houve a intensificação da apropriação do fundo público por meio de ofertas de bolsas de estudos concedida por grandes grupos educacionais privados por intermédio de programas como Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Pries), como afirma Seki (2018, n.p)

Além do Prouni e do Fies, o mais chamativo programa atende pelo nome de Proies [Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior]. Ele permite a uma instituição converter até 90% de suas dívidas em emissões de títulos do Tesouro. Ou seja, emitir dívida pública. Desde que elas convertam isso em matrículas no ProUni. Os autores que analisam o ProUni têm identificado que são as matrículas de pior qualidade. As universidades têm autonomia para definir quais são as vagas que elas ofertam pelo Prouni, então a gente imagina que um estudante está cursando medicina, engenharia... Não é assim. São cursos sequenciais, de curta duração, de dois a três anos, normalmente de habilitação tecnológica. Parte dessas matrículas é feita a distância, com material muito fragmentário.

Sabendo que há um avanço do capital financeiro expresso na expansão da Cogna Kroton (importante ressaltar que a Cogna Kroton é a maior empresa de educação do mundo), Ser Educacional, Ânima, Estácio de Sá entre outros sobre a educação que se articula com as formulações de organizações multilaterais como OCDE e BM, ambos articuladores da Agenda 2030 começa-se a desnudar o real interesse para a recomendação de apoio financeiro de diversas partes interessadas individual ou coletivamente para “ajuda” aos países na implementação do Educação 2030. De acordo com Seki (2018, n.p).

Hoje na bolsa de valores, há seis grupos que prestam serviços educacionais, pelo menos. Quatro deles são de educação superior: Kroton, Ser Educacional, Ânima e Estácio de Sá. Dois são exclusivamente sistemas de ensino e editoras, que é Bahema e o Somos. O que a Kroton fez foi adquirir todas essas ações da Somos, que é a majoritária da Tarpon, que é um fundo de investimento, o mesmo que controla a BR Foods.

O Banco Mundial é composto por vários braços que oferecem créditos financeiros, um desses é o IFC (Corporação Financeira Internacional), primordial para a expansão da educação superior nesses moldes no Brasil.

Só nesses grupos, ele fez cinco operações estratégicas: três para a Estácio, uma para o grupo Laureate e uma para o grupo Ser Educacional, envolvendo valores

de até US\$ 150 milhões. Tudo para poder aumentar o grau de concentração a partir da compra e venda de instituições. Não é só fornecendo o aparato ideológico e que fundamenta esses projetos sobre a gestão pública, sobre a reforma do Estado [...]. Além disso, há o braço financeiro dessas organizações multilaterais atuando. E não é à toa, mais de 90% desses fundos de investimento são de capitais estrangeiros [...]. O interesse dessas instituições multilaterais está casado com o fato de que se trata de capitais internacionais se valorizando no Brasil (SEKI, 2018, n.p).

Diante do exposto, é pertinente ressaltar que ao analisar o documento Educação 2030 foi possível verificar um entrelaçamento entre os eixos “financiamento, monitoramento e professores”, no que se refere a proposta de criar uma plataforma de financiamento de diversas partes interessadas individual ou coletivamente que através de apoio financeiro “ajudará” os países na implementação do Educação 2030. As diversas partes interessadas individual ou coletivamente fornecerão formação e treinamento aos professores, ofertarão consultoria técnica, instalações de escolas seguras e inclusivas, venderão livros e outros materiais didáticos, bem como recursos tecnológicos educacionais, ofertarão merenda escolar, serviços de saúde e parcerias para monitorar, coletar e analisar dados que verificam se os países estão no caminho "certo" para atingir as metas da Agenda. Um tripé de infinitas possibilidades aos capitalistas sugeridas por meio das metas para o financiamento, o monitoramento e professores, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 4 - Entrelaçamento dos eixos financiamento, monitoramento e professores como nicho mercadológico

Financiamento / Monitoramento / Professores
<ul style="list-style-type: none"> • Na medida em que se faz necessário, devem-se incluir mudanças nas estruturas, nas abordagens e no conteúdo da educação, bem como nas estratégias de financiamento para lidar com a situação de crianças, jovens e adultos excluídos. Políticas e estratégias baseadas em evidências para lidar com a exclusão podem incluir a eliminação das barreiras de custo, por exemplo, por meio de programas de transferência de renda, da oferta de merenda escolar e serviços de saúde, de serviços de transporte e de distribuição de materiais didáticos, de programas de segunda chance/reingresso, de instalações escolares inclusivas, do treinamento de professores em educação inclusiva e de políticas linguísticas para combater a exclusão. Para medir a marginalização na educação, estabelecer metas para a redução da desigualdade e monitorar o progresso rumo a essas metas, todos os países deveriam coletar, analisar e utilizar dados desagregados, subdivididos por características específicas ou determinados grupos populacionais, além de garantir que os indicadores meçam o progresso na redução da desigualdade (UNESCO, 2016, p. 32).
<ul style="list-style-type: none"> • As instituições e os programas educacionais deveriam ter financiamento adequado e equitativo, com instalações seguras, ambientalmente corretas e de fácil acesso; número suficiente de professores e educadores de qualidade, que utilizem abordagens pedagógicas centradas no aluno, ativas e colaborativas; e livros, outros materiais didáticos, recursos e tecnologias educacionais de acesso aberto e que sejam não discriminatórios, conduzam à aprendizagem e sejam amigáveis aos alunos, específicos a contextos, eficientes em custo e disponíveis para todos os alunos – crianças, jovens e adultos. Políticas e

regulamentações de ensino precisam ser aplicadas para garantir que todos os professores e educadores sejam empoderados, contratados e remunerados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados, distribuídos de forma equitativa e eficiente em todo o sistema educacional e apoiados por sistemas bem financiados e governados com eficiência. Sistemas e práticas para avaliar a qualidade da aprendizagem – que incluam a avaliação de insumos, ambientes, processos e resultados – deveriam ser instituídos ou aperfeiçoados (UNESCO, 2016, p. 33).

- Serão necessários esforços de capacitação e investimento para garantir a integração das questões de gênero aos programas e aos sistemas educacionais em sua implementação, monitoramento, avaliação e acompanhamento (UNESCO, 2016, p. 45).

Os corresponsáveis pela Educação 2030, em particular a UNESCO, bem como outros parceiros – inclusive a GPE como plataforma de financiamento de diversas partes interessadas –, apoiarão individual e coletivamente os países na implementação da Educação 2030, com a oferta de consultoria técnica, desenvolvimento de capacidades nacionais e regionais e apoio financeiro, bem como apoio para o monitoramento, com base em seus respectivos mandatos e vantagens comparativas, de maneira complementar (UNESCO, 2016, p. 61-62).

- Instituir monitoramento e avaliação transparentes: é necessário compromisso direto com uma abordagem coordenada e um sistema mútuo de responsabilização, que inclua o monitoramento e a avaliação transparentes do financiamento da Educação 2030. Isso englobaria atenção cuidadosa aos recursos financeiros, verificar se estão chegando às populações mais vulneráveis e aos países menos desenvolvidos. Tal compromisso requer o desenvolvimento de capacidade e a destinação adequada de recursos para a coleta de dados para relatório financeiro (UNESCO, 2016, p. 70).

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no documento da UNESCO. Educação 2030 Declaração de Incheon 2016

Reafirmando que os interesse dos organismos multilaterais formuladores do Educação 2030 está ancorado na valorização de capitais internacionais no Brasil, aferimos que de posse de diversos dados por meio de monitoramento, os grandes capitalistas pretendem abocanhar o fundo público por intermédio das empresas acima citadas de diversos serviços como afirma Seki (2018, n.p) .

A editora Ática e a Scipione são duas gigantes de material escolar. O maior mercado comprador de material didático são as escolas públicas. Mas ele também tem o Ph, o Sigma, que são sistemas de ensino. São todos sistemas de ensino que vendem a preparação das aulas, os conteúdos, o planejamento, o currículo. Atualmente já há entrada [desses produtos] nas escolas públicas. O Instituto Ayrton Senna trabalha muito com isso, principalmente no Rio de Janeiro tem muita discussão sobre os sistemas de ensino, que aparece nas discussões de sistemas apostilados.

É importante ressaltar que as corporações comprometidas com o Educação 2030 ao disponibilizar “ajuda” financeira aos países em desenvolvimento não agem por benevolência, seu objetivo final é lucro, a apropriação de parte da mais-valia extraída da exploração do trabalho na esfera da produção. Procuram garantir por meio de intervenção

no tripé financiamento, monitoramento e formação de professores que obtenham livre acesso para captação de recursos públicos de proporções gigantescas que tendem a precarizar ainda mais o sistema educacional público.

Nesse sentido, a ampliação de cooperação internacional para o financiamento, monitoramento e formação de professores nos países em desenvolvimento, especialmente os de menor desenvolvimento, surgem como uma possibilidade primeira de intervir na formação de professores, como uma forma de ceifar a formação de professores politizados e comprometidos com a formação de sujeitos críticos e conscientes dos processos históricos que conservaram a sociedade em classes antagônicas.

Para aqueles que insistem em resistir à implantação deste projeto de formação de professores e mudança nas concepções e práticas educacionais, os formuladores do Educação 2030 propõem um monitoramento dos docentes e desenvolver quadro de qualificações para professores, bem como “fortalecer lideranças escolares”, “supervisores e fiscais da educação”, um meio bastante eficaz para coagir práticas educacionais em dissonância com as práticas legítimas na formação de professores proposta.

Um tentativa de monitoramento de professores em curso no Brasil é o Projeto de Lei 246/2019 (PL 246/2019) assinado pela deputada Bia Kicis (PSL/DF) que tramita na câmara, busca aprovação legal para criação de leis federais, estaduais e municipais para legitimar o “Escola Sem Partido”, constituindo assim, um controle ideológico do que pode ou não o professor falar, uma verdadeira mordaza. Para os formuladores de políticas educacionais a normatização do sistema educacional não é suficiente, agora é preciso silenciar os professores que são a resistência na implementação desses projetos que precarizam a educação pública. O PL 246/2019 trata-se do impedimento à liberdade de ensino e aprendizagem garantido na CF de 1988.

Durante a pandemia do novo coronavírus os capitalistas viram oportunidades que precisavam e aceleraram as recomendações do Educação 2030 para incorporação de tecnologias nos sistemas educacionais e nas práticas pedagógicas, experiência concisa da “educação de qualidade” defendida em Incheon.

No decorrer da pandemia, o isolamento social foi defendido pelos cientistas como meio mais eficaz para conter a disseminação do vírus, corroborando para o avanço do uso de tecnologias nas práticas pedagógicas em todas as etapas de ensino, bem como, crescimento do desemprego entre professores no Brasil.

Como resultado, testemunhamos um grande teste para o alcance dessa tecnologia e um número anormal de demissões de professores universitários. Segundo o SinproSP (Sindicato dos Professores de São Paulo), 1.809 docentes foram demitidos somente no Estado. Esse não é um fenômeno restrito a São Paulo: milhares de outros professores foram desligados de suas instituições de ensino superior em todo o Brasil e sem contabilizar todos os profissionais de educação que ficaram sem trabalho no mesmo período (ANDRIGHETTO, 2020, s.p).

Professores foram “obrigados” a dar aulas com turmas com mais de 500 alunos pois, “com o conhecimento inscrito nos softwares, nos vídeos e nos livros didáticos, um único docente pode atender a um maior número de estudantes, permitindo cortar custos” (MALANCHEN, 2020, p. 24).

A mediação do professor na aprendizagem dos estudantes em algumas situações acontece de forma precária quando acontece, pois as instituições educacionais públicas e privadas vem disponibilizando aulas prontas por meio de plataformas digitais, em um projeto de aula massificada, “como resultado dessas ferramentas, o estudante segue um caminho de ‘autodidata guiado’, no qual a presença do docente é mínima, indireta ou inexistente” (ANDRIGHETTO, 2020, s.p).

Compreendemos a função da tecnologia no período excepcional como o que estamos vivendo, contudo não podemos perder o foco na “[...] mediação e papel do professor, assim como na concepção de educação que é um processo de formação humana, e, portanto, não pode ser individual, mecânico, centrado num fetichismo tecnológico e no cumprimento de carga horária e uma lista de conteúdos” (MALANCHEN, 2020, p. 15).

Esta agenda global para a educação tal qual se apresenta é mais uma estratégia utilizada para conformação dos sujeitos para novas relações de trabalho exigidas pelo capital, perpetuando a extração da mais valia na fase mais predatória do capital. O Educação 2030 vem para fortalecer o “[...] capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana” (MOTTA , FRIGOTTO, 2017, p. 369), não perdendo de vista o alinhamento das políticas educacionais do Brasil com o ODS 4.

Um projeto de educação para o desenvolvimento de habilidades técnicas, comportamentos individualistas, competitivos e empreendedor na formação dos sujeitos, não garante a autonomia para que esses sujeitos sejam autores na construção do

conhecimento de si e do mundo, contribuindo "[...] para conservar processos de alienação e submissão do sujeito no ato de conhecer" (ROBALOS, 2014, p.157) ou seja, reduz-se a uma formação para sociabilidade capitalista apontada por Evangelista e Triches como;

Capaz de conformar o "novo homem" de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da "flexibilização" do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política (FALLEIROS, 2005, p.211 *apud* EVANGELISTA, TRICHES, 2014, p.39-40).

Nessa perspectiva, o Educação 2030 foi pensada e reformulada para atender a agenda do capital, onde "[...] o neoliberalismo olha a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência" (FREITAS, 2018, p. 31) e assim difunde suas recomendações e orientações para colocar em prática os compromissos assumidos em Incheon, nos âmbitos nacional, regional e global, garantido o fôlego que o capital necessita para se reinventar, fazendo uso do slogan da "Educação para o Desenvolvimento Sustentável", pois, "apresentando suas promessas como o "pote de ouro no fim do arco-íris" a burguesia organiza suas propostas para educação como uma ciranda de slogans. Cria a "ilusão" da consecução de tais promessas obliterando a impossibilidade de serem alcançadas no capitalismo" (EVANGELISTA, SHIROMA, 2014, p.12).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse por esse tema emergiu da compreensão de que há muitas décadas organismos internacionais formulam documentos educacionais que delegam à educação o papel de manutenção da hegemonia burguesa.

Nos apoiamos na compreensão dos pesquisadores que discutem o Educação 2030 - *Declaração de Incheon* e reafirmamos tratar-se de uma agenda global que conserva concepções educacionais anteriores, mas incorpora novos discursos. Aparece travestida de uma roupagem “humanista” para mascarar o viés economicista de políticas educacionais padronizadas para atender as demandas provocadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais.

Consideramos que os organismos multilaterais recomendam parâmetros de educação como modelo a ser implementado de acordo com a posição econômica que cada país ocupa na divisão internacional do trabalho.

“Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, trata-se de retórica falaciosa uma vez que, as recomendações do Educação 2030 para educação e trabalho não buscam a superação do trabalho alienado, mas reestruturam algumas metas para formação de sujeitos que possibilitam evitar conflitos sociais e a luta por direitos.

É Interessante perceber na fala dos formuladores do Educação 2030 uma “preocupação com a educação de todos”, no entanto pode-se aferir um projeto de educação que tem o objetivo de incutir nos sujeitos valores burgueses, alienação de conflitos de classes e a desarticulação na formação de sujeitos comprometidos com a superação da sociedade vigente

Consideramos que as recomendações contidas no Educação 2030 de “acabar com a fome”, “igualdade de gênero”, “promover bem-estar”, “empoderar mulheres e os mais vulneráveis”, “garantir saneamento para todos”, “promover emprego e minimizar a pobreza” são anseios sociais que serão determinados nos limites do capitalismo uma vez que, os capitalistas necessitam garantir a reprodução, mesmo de forma precária, das condições sociais de produção.

Concluimos que o Educação 2030, ao recomendar “12 anos de educação primária e secundária gratuita, financiada pelo governo, inclusiva, equitativa e de qualidade, dos quais pelo menos nove anos sejam compulsórios para todas as crianças e

resultem em aprendizagem relevante” (UNESCO, 2016, p. 37), incentiva o Estado a abster-se da obrigatoriedade de ofertar toda etapa de educação infantil. Consequentemente, a mesma tende ser ofertada por instituições privadas, evidenciando o nicho de mercado na educação. Uma mercadoria ofertada pela qual nem todos têm o poder aquisitivo para comprar, revelando tendência da não universalização da “educação para todos”. É importante ressaltar que a meta 4.2 do ODS 4, referente à primeira infância omite a palavra professor, indicativo da não obrigatoriedade de um professor para exercer a função na etapa de educação infantil.

Nos eixos financiamento, monitoramento e professores a tendência da educação como mercadoria pode ser evidenciada no documento tendo como porta de entrada o financiamento para educação ofertado como plataforma e incentivado para diversas partes interessadas, tanto individual como coletivo para serem apoiadores/ “benfeitores” dos países na implementação do Educação 2030 por meio do monitoramento de coleta e análise de dados globais e regionais e a cooperação internacional para formação de professores mais “qualificados”. Perpetuando uma relação de dependência dos países periféricos uma vez que, eles representam o local de destino mais aclamado pelos formuladores do documento para “oferta” de financiamento.

Pontuamos um olhar atento aos indicadores globais de desenvolvimento armazenados em banco de dados obtidos através das avaliações de larga escala, pois os mesmos são essenciais para pensar o Educação 2030 na lógica de mercado. É fundamental percebê-los não meramente como mecanismos de controle para averiguar quais os países estão mais alinhados/comprometidos com as recomendações do ODS 4, mas compreendê-los também como um banco de informações globais que beneficia os capitalistas em tempos de venda de bases de dados, em que o capital financeiro procura apropriar-se de informações privilegiadas para investir com maior rentabilidade e segurança nos países que apresentam as condições mais favoráveis para a expansão de seus negócios.

Consideramos que os eixos financiamento, monitoramento e professores são atravessados pelo econômico desde sua gênese até a sua finalidade, obter lucro e formar sujeitos comprometidos com os ideais burgueses.

A retórica de um “financiamento adequado da educação” sobre a responsabilidade das Organizações da Sociedade Civil em parceria com a Parceria Global pela Educação (empresariado) monitora e avalia por meio de testes padronizados,

inclusive no Brasil, o desempenho dos estudantes para alimentar um banco de dados globais. Base de dados que serão utilizados pelo empresariado para formular políticas educacionais que forma estudantes "resilientes", "tolerantes", com "habilidades relevantes", "competências técnicas e profissionais para emprego", "trabalho decente e empreendedorismo" o que reafirma, ser o grande capital tutor da educação e o maior beneficiado com esse projeto de Educação 2030.

Consideramos que a recomendação do Educação 2030 para que os professores sejam "adequadamente" contratados ganha legitimidade, no caso do Brasil por meio da PEC 32/2020 reforma administrativa que propõe a contratação de servidores públicos mediante processo seletivo simplificado com veículo por prazo determinado e redução de direitos, quando não são extintos.

No Brasil foi possível verificar bolsas de estudos na educação terciária como moeda de troca para apropriação do fundo público por grandes corporações educacionais privadas por intermédio de programas como ProUni, FIES e Pries.

De acordo com Seki (2020), o Banco Mundial favorece a expansão da modalidade EaD no Brasil ao oferecer créditos financeiros a grandes grupos educacionais para compra e venda de instituições, esses empréstimos concedidos pelos organismos multilaterais revelam o objetivo de valorização de capitais internacionais no Brasil.

Concluimos que o projeto de privatização do ensino superior no Brasil data do período da ditadura militar, ocorrendo com maior intensificação no governo de Fernando Henrique Cardoso, onde houve um deslocamento da da fronteira entre o setor público e o setor privado para apropriação do fundo público. Posteriormente teve continuidade nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016) com o PROUNI e FIES. Sendo a recomendação para educação terciária no documento Educação 2030 a reafirmação da prevalência dos interesses do capital em detrimento dos interesses da classe trabalhadora.

Concluimos que a preocupação com alívio da pobreza é um discurso falacioso que se apropria dos anseios dos sujeitos sociais e os tornam instrumentos de intervenção para obter lucro.

Resta-nos mantermos processos contínuos de construção de lutas coletivas para enfrentarmos esse projeto de Educação 2030, usando "toda possibilidade que temos para não apenas falarmos de utopia, mas participarmos de práticas com ela coerentes" (FREIRE, 2000, p. 33). Registro que esta pesquisa ampliou meu entendimento das

relações implícitas que regem nossa sociedade e potencializou meus conhecimentos acerca de políticas educacionais, tema tão caro à sociedade.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/issue/view/917>>. Acesso em: 1 out. 2020.

ANDRIGHETTO, Fábio. Mais de 1.800 professores universitários foram demitidos em meio à pandemia em SP. **Catraca Livre**. 28/08/2020. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/educacao/mais-de-1-800-professores-universitarios-foram-demitidos-em-meio-a-pandemia/> Acesso em: 1.out.2020.

COSTA, Marilda de Oliveira; GENTIL, Heloisa Salles. Educação na Agenda 2030 e a Emenda Constitucional 95: Uma erosão do direito a educação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 28, n. 59, p. 662-681, dez. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12949>. Acesso em: 1 out. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302003000100003>.

EVANGELISTA, Olinda et al. Tragédia Docente E Suas Faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Org.). **Formação de Professores: Leituras a Contrapelo**. Araraquara, Sp: Junqueira e Marin Editores, 2017. p. 17-58. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/2018/03/14/leituras-a-contrapelo/>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

FERREIRA, João Roberto Resende. As tendências da educação e do trabalho na agenda internacional 2030. **Revista Ufg | Issn: 2179-2925**: Revista UFG, 2020, V.20, 62489, Goiás, n. 62489, p. 1-21, 2020.

FERRETI, Celso João ; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educ. Soc.** [online]. 2017, vol.38, n.139, pp.385-404. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>> Acesso em: 20/05/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Coletânea de Textos. Confitea Brasil +6. Brasília: MEC/Secadi, 2016.

GAWRYSZEWSKI; MOTTA; PUTZKE. Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, *Ahead of Print*, v. 12, n. 3, set./dez. 2017 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 19/09/2019.

LIMA, Fernanda B.G.; SILVA, Kátia Augusta. **A Concepção de formação de professores nos Institutos Federais**: Um estudo dos discursos políticos. HOLOS, ano 30, vol.2, Maio/2014. DOI: [10.15628/holos.2014.1987](https://doi.org/10.15628/holos.2014.1987). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270408806_A_CONCEPCAO_DE_FORMACAO_DE_PROFESSORES_NOS_INSTITUTOS_FEDERAIS_UM_ESTUDO_DOS_DISCURSOS_POLITICOS Acesso em 1.out.2020

LOBATO, Sidney. **Mais calor, menos cor, menos vida**. Macapá, 16 dez. 2020 (mimeo).

MALANCHEN, Julia. Oportunismo do Capital e a precarização da educação pública via EaD: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, v.1 nº 4, p. 15-34, jul. 2020.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz A. (Org.). **Currículo, Políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Cap. 1. p. 9-27.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para Educação Infantil e a Agenda 2030 no Brasil. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, mar. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/6182>>. Acesso em: 1 out. 2020.

MOTTA, Vânia C. A questão da função social da educação no novo milênio. **Boletim Técnico do Senac**: a Revista de Educação Profissional. Rio de Janeiro, v. 33, n.2

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação Sociedade**. [online]. 2017, vol.38, n.139, pp.355-372. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>.

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

ONU. BRASIL. **Transformando nosso mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, 2016. Disponível em

http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em 27 de novembro de 2020.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. O Brasil e os Desafios da Educação e dos Educadores na Agenda 2030 da ONU. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 1, n. 3, p. 22-33, 3 dez. 2019. Revista Nova Paideia. <http://dx.doi.org/10.36732/riep.v1i3.36>.

RIGHI, S. M., Antunes, J., Carneiro Sarturi, R. y Lazaro Lorente, L. M. (2017). **Plano nacional de educação (PNE) no Brasil**: premissas da educação para o desenvolvimento. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), junio-octubre, pp 88-99.

ROBALOS, Claudete da Cruz. **A Educação ao longo da vida: Novas perspectivas para pensar o processo educativo saberes**, Natal RN, v. 1, n.10, nov. 2014, 155-162.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo**: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SEKI, Allan Kenji. Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse. [Entrevista concedida a] André Antunes. **EPSJV/Fiocruz**, 27 de abril de 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/em-termos-de-educacao-publica-nunca-exp-erimentamos-um-inimigo-com-uma-forca>. Acesso em 22 de novembro de 2020.

SILVA, Giselle Souza da. Transferências de renda e monetarização das políticas sociais: estratégia de captura do fundo público pelo capital portador de juros. In: SALVADOR, Evilásio et al. (Orgs.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S.M; GONÇALVES, L. **Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. 1ª ed, Rio Grande: Editora da FURG, 2018, p. 87-124.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p.427-446, jul. 2005.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p.

693-714, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI:
<https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13785>

TRICHES, Jocemara. Cap 4- Superprofessor: instrumento da “nova” educação. In: **Organizações multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE/UFSC: Florianópolis, 2010. (p. 6-7; 139-176). Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0827-D.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de ação da educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016.

ZOTTI, Solange; VIZZOTTO, Liane; CORSETTI, Berenice. Educação e Desenvolvimento Sustentável na Agenda Internacional: De Jomtien (1990) a Incheon (2015). **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 12, n. 1, p. 114-138, mar. 2015. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/6091>>. Acesso em: 1 out. 2020.