

**ESTADO E GERENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: RECOMENDAÇÕES DO CAPITAL
EXPRESSAS NA AGENDA 2030**

***ESTADO Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE:
RECOMENDACIONES DE CAPITAL EXPRESADAS EN LA AGENDA 2030***

***STATE AND MANAGEMENT OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE
DEVELOPMENT: CAPITAL RECOMMENDATIONS EXPRESSED IN THE 2030
AGENDA***

Eneida Oto SHIROMA¹
Isaura Monica Souza ZANARDINI²

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar as propostas anunciadas na Agenda 2030 relativas à implementação do chamado desenvolvimento sustentável. A partir da análise dos documentos: Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e Educação 2030 - Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, indicamos quais são as tarefas atribuídas ao Estado e as reformas da educação propostas nesse projeto de desenvolvimento. As evidências permitem afirmar que a agenda 2030 busca transformar a sustentabilidade em vetor de desenvolvimento e prioriza o combate a pobreza extrema. Suas propostas para a educação enfatizam estratégias de monitoramento de resultados, incremento da privatização, valorização de experiências exitosas. O papel do Estado é reorientado ao fomento às parcerias público-privadas, responsabilização pela regulação, estabelecimento de normas, fornecimento de dados para governança global.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Agenda 2030. Educação para o desenvolvimento sustentável. Gestão da educação. Declaração de Incheon.

RESUMEN: El propósito de este artículo es analizar las propuestas anunciadas en la Agenda 2030 con respecto a la implementación del llamado desarrollo sostenible. Desde el análisis de los documentos: Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la Educación 2030 - Declaración de Incheon y Marco de Acción para la implementación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, indicamos cuales son las tareas asignadas al Estado y las reformas de la educación propuestas en este proyecto de

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis - SC – Brasil. Professora Titular do Centro de Ciências da Educação. Doutorado em Educação (UNICAMP). Vice-coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0506-7058>. E-mail: eneida.shiroma@ufsc.br

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel - PR - Brasil. Professora Associada do Centro de Educação, Comunicação e Artes. Pós-Doutoranda (UFSC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPES/UNIOESTE), do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC) e da Red Latinoamericana de Investigación en Evaluación - RELIEVA. Bolsista PNPd/CAPES junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2226-3840>. E-mail: monicazan@uol.com.br

desarrollo. La evidencia nos permite afirmar que la agenda 2030 busca transformar la sostenibilidad en un vector de desarrollo y prioriza la lucha contra la pobreza extrema. Sus propuestas educativas enfatizan estrategias para monitorear resultados, aumentar la privatización, comercializar experiencias exitosas. El papel del Estado se reorienta para fomentar a las relaciones público-privadas, la responsabilidad de la regulación, el establecimiento de normas y el suministro de datos para la gobernanza global.

PALABRAS CLAVE: Política educativa. Agenda 2030. Educación para el desarrollo sostenible. Gestión educativa. Declaración de Incheon.

ABSTRACT: *This paper's aim is to analyze the trends announced in the Agenda 2030 regarding the implementation of its so called sustainable development. Based on the analysis of two documents: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development e Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4, we point out which are the tasks attributed to the State and the education reforms proposed in this project of development. The evidences indicate that the Agenda 2030 is set on transforming the sustainability into a vector of development and prioritize the alleviation of extreme poverty. Its proposals for education emphasize strategies of monitoring of results, of increaseing the privatization process and the appreciation of best practices. The State's role is reoriented to support public-private partnerships, regulation, accountability, standardization and data sourcing to global governance.*

KEYWORDS: Education policy. 2030 Agenda. Education for sustainable development. Education management. Incheon declaration.

Introdução

A educação é um projeto de longo prazo. Formar o cidadão, preparar os trabalhadores da próxima geração tornou-se, ao longo da história, uma questão de Estado, dada a sua importância para a construção da nação. 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. O século XX é rico de exemplos: pós-crisis do capitalismo com quebra da bolsa de valores, pós-guerras, pós-crise do petróleo, entre outros. Particularmente na América Latina, foram proeminentes as atuações da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal) no período desenvolvimentista da década de 1950, da Unesco durante o plano Marshall e macarthismo (EVANGELISTA, 2003), da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) durante o período das ditaduras. Na década de 1980, movimentos sociais se destacaram no cenário político de redemocratização, no Brasil alimentando os debates sobre projetos de sociedade travados na discussão da Constituinte. Em nível internacional, a queda do muro de Berlim abriu espaço para a proposição do ajuste

macroeconômico aos países em desenvolvimento delineado no Consenso de Washington. Nos anos de 1990, o Banco Mundial (BM) (LEHER, 1998), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (DEITOS, 2001) e novamente a CEPAL se destacam como mentores das reformas educacionais no continente, propondo a educação e conhecimento como eixos do projeto de *Transformação Produtiva com Equidade* (1990; 1992).

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT) promovida por BM, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) realizada em Jomtien, reuniu ministros da Educação de mais de 150 países para consensuar metas para a década seguinte. A educação tornava-se uma questão supranacional. Os representantes dos países signatários da Declaração Mundial de EPT assumiram a responsabilidade de implementarem planos decenais que viabilizassem o alcance de tais metas. Dez anos depois, reuniram-se novamente em Dakar para avaliar os progressos e atualizar as metas. Coetaneamente, em setembro de 2000, líderes mundiais reunidos na sede da ONU discutiram o crescimento da pobreza no mundo e se comprometeram a construir uma nova parceria global para atingir oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)³, dentre eles reduzir a pobreza extrema num prazo de 15 anos.

Em 2012, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, os ODM foram sucedidos pelos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que constituem 17 objetivos para redução da pobreza, promoção social e proteção ao meio ambiente a serem alcançados até 2030. Esse conjunto de objetivos e medidas para implantação foi publicado em 2016 no documento “*Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*”⁴ (ONU, 2016) no qual ressalta-se a necessidade de manter o equilíbrio entre as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental. Em 2015, realizou-se na Coreia do Sul outro Fórum Mundial de Educação promovido pela Unesco, Unicef, Banco Mundial, Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), PNUD, Onu Mulheres e Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). Neste evento, os signatários da Declaração de Incheon acordaram

³Objetivos de Desenvolvimento do Milênio até 2015: erradicar a pobreza extrema e a fome; alcançar o ensino primário universal; promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária entre outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento.

⁴ Doravante, referir-nos-emos às metas e proposições deste documento como “*Agenda 2030*”.

metas para a Educação 2030 articuladas à proposição de um novo modelo de desenvolvimento.⁵

Nosso objetivo, neste artigo, é analisar as tendências para a educação anunciadas na Agenda 2030, procurando identificar quais as tarefas atribuídas à educação nesse projeto de desenvolvimento sustentável e analisar as tendências para a gestão da educação anunciadas na Declaração de Incheon.

Elegemos para a análise os principais documentos para estudo da agenda global para a Educação 2030: 1) *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (ONU, 2016) e 2) *Educação 2030 - Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4* (UNESCO, 2016). No que tange aos procedimentos metodológicos, optamos pela análise de conteúdo e a metodologia de análise documental desenvolvida pelo GEPETO/UFSC (SHIROMA; EVANGELISTA, 2018). Procuramos tecer análises orientadas pelas categorias do materialismo histórico, trabalhando, especialmente, com as categorias de totalidade, contradição, reprodução e hegemonia.

Fundamentadas no método da crítica da economia política, partimos do pressuposto de que pressionados pelo capital que busca conter a tendência da queda da taxa de lucros dos países, particularmente da América Latina, são chamados a rever seu modelo de desenvolvimento para o século XXI sem, contudo, perder sua condição de dependência em relação aos países centrais. Para tanto, são levados a adotar recomendações internacionais de revisão das tarefas do Estado e da educação visando um desenvolvimento econômico e social com sustentabilidade.

O artigo está organizado em quatro partes. Iniciamos discutindo conceitos de desenvolvimento sustentável e neodesenvolvimentismo, na segunda parte apresentamos uma análise da Declaração de Incheon. Em seguida, destacamos o papel do Estado na proposta de governança educacional e, na última parte, abordamos o papel das parcerias na coordenação global para realizar as tarefas da Educação 2030.

Desenvolvimento sustentável

A noção de *desenvolvimento sustentável* vem sendo discutida desde a década de 1970, produzida em meio à compreensão de que a crise mundial à época era provocada por uma

⁵ A respeito das propostas para a educação nas conferências de Jontiem, Dakar e Incheon sugerimos a leitura de Souza e Kerbauy (2018).

suposta ineficiência no modo de gestão dos recursos naturais acompanhada de uma preocupação exacerbada com a satisfação das necessidades do presente sem considerar as necessidades da geração futura. Ignacy Sachs (1981, p. 23) desenhou a proposta de crescer sem destruir, conhecida como ecodesenvolvimento, procurando harmonizar “objetivos sociais e econômicos do desenvolvimento com uma gestão ecologicamente prudente dos recursos e do meio”. Sachs (2008) defende um crescimento puxado pelo emprego, capaz de avançar rumo ao desenvolvimento incluyente, sustentável e sustentado, referindo-se, respectivamente ao desenvolvimento social, ambiental e econômico.

Este avanço demandaria enfrentar o dilema da insustentabilidade que precisaria ser revisto pelos paradigmas de produção do conhecimento que o acompanham:

A passagem do atual mundo desintegrado para um em que o desenvolvimento seja sustentado (com sua implícita melhoria da qualidade de vida) exige radical migração da situação presente de insustentabilidade planetária para outro modelo civilizatório. Semelhante transição depende, em grande parte, de mudanças profundas na teoria do conhecimento e nas ciências em geral. Além disso, os princípios, premissas e pressuposições básicas das ciências seus paradigmas, enfim têm sinalizações muito importantes em termos de direcionamento da abordagem econômica de uma sociedade sustentada (ROHDE, 1994, p. 25).

O desenvolvimento sustentável tem sido recomendado mundialmente visando conter o desequilíbrio da produção e um suposto aumento da pobreza das gerações atuais e futuras, o que, contraditoriamente, poderia comprometer a produção do mais valor, essencial ao capitalismo. Entretanto, podemos entender que a recomendação dos Organismos Multilaterais ao dirigir-se aos países “menos desenvolvidos” incorpora a preocupação com o alívio da pobreza não por razões humanitárias, mas por motivações econômicas. De acordo com Brüseke (1994, p. 18):

O conceito de desenvolvimento sustentável tem uma conotação extremamente positiva. Tanto o Banco Mundial, quanto a Unesco e outras entidades internacionais adotaram-no para marcar uma nova filosofia do desenvolvimento que combina eficiência econômica com justiça social e prudência ecológica.

A preocupação com a pobreza reside, também, na ação preventiva dos blocos no poder, de evitar uma irrupção social, como expressa o excerto abaixo:

O conceito de desenvolvimento econômico sustentável quando aplicado ao Terceiro Mundo [...] diz respeito diretamente à melhoria do nível de vida dos pobres, a qual pode ser medida quantitativamente em termos de aumento de alimentação, renda real, serviços educacionais e de saúde, saneamento e

abastecimento de água etc., e não diz respeito somente ao crescimento econômico no nível de agregação nacional. Em termos gerais, o objetivo primeiro é reduzir a pobreza absoluta do mundo pobre através de providenciar meios de vida seguros e permanentes que minimizem a exaustão de recursos, a degradação ambiental, a disrupção da cultura e a instabilidade social (BARONI, 1992, p. 17).

No final da década de 1980, a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento criada pela ONU publicou o relatório “Nosso Futuro Comum” (1988), popularizando o conceito de desenvolvimento sustentável para o debate público. Em 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, propôs a Agenda 21 que, além das questões ambientais, discutiu os padrões de desenvolvimento, problematizando a pobreza e a dívida externa dos países; padrões insustentáveis de produção e consumo; pressões demográficas e a estrutura da economia internacional. Em 2002, na *Conferência Rio + 20*, o termo meio ambiente foi substituído pelo Desenvolvimento Sustentável. Em 2015, a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável reuniu-se em Nova York para discutir os objetivos a serem alcançados nos próximos quinze anos.

A *Agenda 2030* reitera a preocupação em aliviar a pobreza, acabar com a fome, promover o bem-estar, a igualdade de gênero, empoderar as mulheres e os mais vulneráveis, garantir saneamento para todos, e acrescenta a necessidade de promover emprego, empreendedorismo ou, ao menos, trabalho decente para todos. Tais prioridades dizem respeito à determinada perspectiva de desenvolvimento nos limites do capitalismo que precisa assegurar minimamente a reprodução das condições sociais de produção. Tais condições não estavam asseguradas pelo avanço destrutivo do capitalismo neoliberal, que foi exaurindo os recursos naturais e agravando a questão social a ponto de constituir-se num entrave reconhecido pelas organizações multilaterais de desenvolvimento.

Sobre outras bases, porém não em contraposição às metas estabelecidas pela perspectiva do *Consenso de Washington*, foi se gestando um outro modelo de desenvolvimento alternativo à ortodoxia neoliberal adotada. No período 2002-2008, conhecido como *Pós-Consenso de Washington* (Câmara, 2017), alguns países latino-americanos assumem uma perspectiva pró-desenvolvimentista referida como novo desenvolvimentismo⁶. As interpretações sobre este conceito são diversas.

⁶ Também chamado por alguns autores, como por exemplo Sampaio Junior e Boito Junior, de neodesenvolvimentismo.

Segundo Aloizio Mercadante Oliva⁷ (2010, p. 252), por exemplo, o novo desenvolvimentismo possibilita “[...] conjugar estabilidade econômica com crescimento acelerado, distribuição de renda, inclusão social e promoção da cidadania”. Para este economista, o novo desenvolvimentismo seria, também, uma oposição ao paradigma nacional desenvolvimentista que vigorou no país sobretudo porque pautou-se “em sua primeira etapa, na distribuição de renda, inclusão social e combate à pobreza” (MERCADANTE OLIVA, 2010, p. 09). Na visão do autor, o “social” passou a se constituir num dos eixos estruturantes do novo processo de desenvolvimento brasileiro que seria marcado por uma “[...] nova e dinâmica inserção internacional e o grande aumento do protagonismo mundial do Brasil; a agenda de sustentabilidade ambiental como vetor do desenvolvimento e os esforços para uma sociedade do conhecimento” (MERCADANTE OLIVA, 2010, p. 26). Na ótica do autor, uma característica do novo desenvolvimentismo seria o “[...] crescente comprometimento com a sustentabilidade ambiental e com a criação de uma economia verde, criativa e inovadora” (MERCADANTE OLIVA, 2010, p. 44).

Estas visões e valores produziram uma reorientação da ação do Estado e das instituições públicas, sobretudo no que tange às políticas sociais, o que corresponderia, segundo Singer (*apud* BEHRING, 2018, p. 55), a “[...] um combate à miséria parcialmente exitoso sem confronto com o capital, [...] o combate à pobreza dentro da ordem”. Sampaio Junior (2012, p. 680), corrobora essa análise ao tratar o neodesenvolvimentismo como: “uma grosseira apologia da ordem”.

Em nossa compreensão, os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) são parte de um processo de reorganização do capitalismo em momento de crise que, para reverter a tendência à queda da taxa de lucro, promove a desregulamentação e flexibilização do trabalho, rebaixamento de salários, desemprego, retirada de direitos, assalto ao fundo público, entre outras mazelas. A precarização da vida conduz milhões a engrossarem as fileiras de força de trabalho barata e disponível num crescente processo global de uberização que amplia a massa de trabalhadores disponíveis no mundo para a *Gig Economy*⁸. Neste contexto, os desprovidos dependem, até para serem explorados, de condições mínimas de saúde e educação, de modo que partiu do baluarte do capital para assegurar a reprodução das relações

⁷ Economista, foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores e ministro da Ciência e Tecnologia, da Educação e da Casa Civil nos governos da Presidenta Dilma Roussef, propulsor do novo desenvolvimentismo, marca do Governo Lula a partir de 2003.

⁸ Expressão usada para designar trabalho sob demanda ou “bicos” decorrente da flexibilização das relações de trabalho na era digital, incentivando a prestação de trabalhos temporários, de curto prazo, além de profissionais *autônomos*, *freelancers* e trabalhadores de plataformas *on-line* como uber e airbnb, trabalhadores de contrato zero hora, trabalhadores de plantão, entre outros.

sociais de produção, uma revisão das políticas de desenvolvimento do BM. De acordo com Salles (2016, p. 117)

A ênfase dada à estabilidade econômica como pré-condição para o desenvolvimento e o combate à pobreza permanecem. A própria ideia subjacente ao conceito da Boa Governança sintetiza a agenda democrático-capitalista: deixar a cargo dos agentes privados a responsabilidade pelo crescimento econômico, atribuindo-lhes liberdade e, ao mesmo tempo, garantir a inclusão daqueles excluídos das benesses do desenvolvimento aos serviços básicos. Porém, essa visão positiva do Estado traz consigo um paradoxo: se, por um lado, há o reconhecimento de que o Estado importa, por outro lado, o Estado não está preparado para realizar as mudanças necessárias para o progresso – deve estar amparado por um conjunto de instituições públicas e privadas.

A tese de Carcanholo (2015) nos permite adensar essa análise, ao demonstrar que o novo desenvolvimentismo apesar do aparente foco nas políticas sociais, em essência, resgata princípios do liberalismo em um contexto de crise do capital uma vez que,

[...] ‘pós-neoliberalismo’, ‘neodesenvolvimentismo’ ou qualquer que seja o nome que se queira para essas experiências são falsas alternativas ao neoliberalismo. 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).

Uma análise minuciosa do documento *Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável* (ONU, 2016), permite identificar a presença dos elementos destacados por Mercadante Oliva (2010) ao caracterizar a política social, econômica e de infraestrutura para o desenvolvimento sustentável implementada pelo Governo Lula no Brasil, o que tende a indicar, como já afirmaram Boito Junior e Berringer (2013), que o Brasil implementou o desenvolvimento possível nos limites do neoliberalismo de modo eficiente e eficaz, a ponto de ganhar destaque no momento da proposição mundial de metas e estratégias para o desenvolvimento sustentável.

Os eixos do desenvolvimento sustentável são recuperados, no referido documento, e relacionados à educação, indicando a importância que ocupa, representando uma atualização da Teoria do Capital Humano. Essa retomada dos princípios propostos por Schultz na década

de 1950 resgata a concepção instrumental e reprodutivista atribuída à educação e à escola na sociedade capitalista. 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”.

Rumo à Educação 2030: uma análise da Declaração de Incheon

O documento intitulado *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* foi estruturado em três partes: I – Visão, fundamentação e princípios; II – Objetivos, abordagens estratégicas, metas e indicadores e III – Modalidades de implementação (monitoramento, coordenação e avaliação). A *Declaração* estabelece como meta para a Educação Básica pelo menos nove anos compulsórios, sendo ao menos um ano de pré-escola gratuita. Uma das propostas contidas no documento é que todos adquiram competência funcional em leitura, escrita e matemática para se tornarem “cidadãos ativos”. Para tanto, propõe a Educação a Distância, estímulo à aprendizagem informal por meio de tecnologia de informação e comunicação (TIC), educação massiva *online* e até “alfabetização por meio de telefones móveis” (UNESCO, 2016, p. 47).

No que tange à Educação Infantil, destaca a importância das reformas no currículo para inclusão das competências socioemocionais (CSE) desde a pré-escola. Ressalta a relevância de sistemas de aprendizagem socioemocionais necessários para a construção de sociedades “pacíficas”, justas, saudáveis e sustentáveis.

Afirma-se no documento que diante de um mercado de trabalho que muda rapidamente e do desemprego juvenil e envelhecimento da força de trabalho, os “jovens e adultos tem de melhorar suas habilidades e aprender novas tendo em vista o emprego, o empreendedorismo ou o “trabalho decente” (UNESCO, 2016, p. 42). Recomenda-se que os países facilitem a transição entre escola e trabalho, ofereçam treinamento no trabalho, que os governos revisem seus planos setoriais, orçamentos, currículos e materiais didáticos, formação e supervisão de professores. Propõe à Educação Técnico-Profissional e Educação de

Jovens e Adultos (EJA) percursos de aprendizagem flexíveis, reconhecimento/validação/certificação das habilidades e competências adquiridas por meio tanto da educação formal como da educação informal e “não-formal” (UNESCO, 2016, p. 41), inclusive nos locais de trabalho. Operacionaliza-se, dessa forma, o desiderato do BM de se transformar a noção de “sistema de educação” para ampliar o espaço do privado, como bem observou Robertson (2012, p. 294)

Ao redefinir-se o termo "sistema de educação" para que inclua um espectro mais amplo de atores – de “governos nacionais e locais até provedores privados de educação, indivíduos e suas famílias, comunidades e organizações não lucrativas e lucrativas” (WORLD BANK, 2011) – a porta fica efetivamente aberta ao setor privado de maneira sistemática.

O marco de ação propõe que empresas também possam ser consideradas instituições de Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP), cujos líderes, incluindo professores e empresas, sejam qualificados/certificados. Anuncia, portanto, que novas avaliações serão necessárias para certificá-los e avança a criação de “Reconhecimento Transnacional de Qualificações” de EFTP (UNESCO, 2016, p.43), o que pressuporia iniciativas e programas de avaliação em escala planetária que teria em vista o estabelecimento de rankings escolares mundiais.

De acordo com Martins (2018, p. 326), sobre a influência do modelo neoliberal,

[...] começam a ser desenhadas políticas de descentralização, que na educação resultaram em diferentes graus de autonomia escolar. Mas essa aparente possibilidade, liberdade de escolhas, se desenvolve paralelamente a construção de um sistema de avaliação externa, envolvendo diversas e progressivas formas de avaliação, que inicialmente, funcionariam como um termômetro, um instrumento para diagnosticar a realidade escolar, mas que gradativamente, passaram a ser utilizadas em “rankings” escolares.

A comparação de resultados é um dispositivo de poder nas mãos dos gestores ávidos por eficácia. De acordo com o documento a estratégia para atingir as metas para 2030 requer mobilização de recursos para um financiamento adequado e estabelecimento de parcerias eficazes e inclusivas. Requer professores e gestores bem qualificados, treinados, motivados, bem pagos, que usem abordagens pedagógicas adequadas, apoiem-se em TIC, criação de “ambientes responsivo a gênero, inclusivo, seguros, saudáveis, equipados que facilitem a aprendizagem”. Num primeiro momento, pode-se estranhar tal adjetivação às parcerias bem como a defesa do aumento da despesa pública com educação. Sucessivas leituras, entretanto, permitem compreender que serão priorizadas para investimento em TIC, formação técnico-profissional e visam maior participação do setor privado na educação pública, instituindo uma

governança participativa⁹. Para tanto, ressaltam a necessidade de novos marcos legais e políticos para se fomentar parcerias e direito à participação de todas as partes interessadas (*stakeholders*) na questão educacional.

A ênfase na melhoria da capacidade de gestão é reafirmada inúmeras vezes no documento, como no excerto:

Reafirmamos que a responsabilidade fundamental para a implementação bem-sucedida desta agenda cabe aos governos. Estamos determinados a estabelecer marcos legais e políticos que promovam a prestação de contas e a transparência, bem como a governança participativa e parcerias coordenadas em todos os níveis e setores, além de apoiar a luta pelo direito à participação de todas as partes interessadas (UNESCO, 2016, p. 09).

O documento alerta que as estratégias apresentadas são genéricas e requerem adaptação aos diferentes contextos e prioridades nacionais, assumindo que caberá aos governos nacionais e locais adaptar a estratégia pensada pelo centro. Conclama a colaboração entre “ministérios relevantes” e membros da sociedade civil, do setor privado, parceiros multilaterais. Estabelece que os governos devam fortalecer os sistemas educacionais, aprimorando mecanismos eficazes de responsabilização e governança, para garantia de qualidade, sistemas de informação para gestão da educação, mecanismos de financiamento transparentes e eficazes. Reclama da falta de dados para intervenções, de indicadores para gerenciamento dos professores, e evidências para a política. As avaliações são enaltecidas para garantir consistência, fontes diversificadas de dados, inclusive sistemas de informação sobre o gerenciamento da Educação e de pesquisas domésticas e escolares relevantes para facilitar o monitoramento da “exclusão social na educação” (sic. p.20). Essa construção discursiva toma a educação isoladamente e sugere um raciocínio obtuso de uma suposta exclusão social interna à educação. Indo além, propõe a construção de um Banco de Dados das Disparidades Mundiais na Educação [*World Inequality Database on Education*] para que os tomadores de decisões possam agir. Com esse expediente, tenta-se atribuir à educação os problemas da exclusão social e do desemprego, como se decorressem das deficiências e dificuldades dos indivíduos. A despeito da ilogicidade na abordagem de tais problemas, a proposição de tal base de dados revela que mais avaliações serão criadas para que os “senhores do mundo” (CHOMSKY; DIETERICH, 1995), de posse de dados mundiais, tomem “decisões baseadas em evidências.

⁹ De acordo com Torres e Kerbauy (2019, p. 15), o termo governança passou a ser utilizado no âmbito da nova administração pública por influência do Banco Mundial para designar a administração eficiente dos negócios públicos, a boa governança.

Os professores são considerados peça chave neste projeto e estima-se que, para atingirmos as metas da Educação 2030, ainda será necessário contratar mais de 3,2 milhões de professores no mundo. Reconhece que é preciso tornar a docência atrativa. Nas prescrições, o documento tece crítica ao modelo existente de formação e gestão docente como inadequado. Afirma-se que é necessário revisar a formação de professores, sugerindo a internacionalização, de modo que os professores possam ser qualificados por meio de cooperação internacional.¹⁰ Para assegurar o monitoramento dos docentes, propõe “fortalecer lideranças escolares”, desenvolver quadro de qualificações para professores, formadores do quadro discente, supervisores e fiscais da educação. Ademais, alegam que professores “precisam ser adequadamente contratados, contar com apoio de sistemas bem financiados, eficientes e governados de forma eficaz” (UNESCO, 2016, p. 54).

Governos locais, governança global: o gerenciamento educacional

A agenda 2030 reconhece que foram obtidos avanços nas últimas décadas como resultado de um esforço conjunto, mas indica que diante do fato de que as metas previstas pela Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990 em Jomtien ainda não foram atingidas, é preciso incrementar esse esforço na direção de propor uma educação “inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Essa seria a proposta de educação “essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2016, p. 7).

Observamos nesse conjunto de valores recomendados pelo documento que há uma indicação para uma educação que valorize competências socioemocionais como flexibilidade, resiliência, tolerância, criatividade, pró-atividade, como já recomendado pelo relatório da Comissão para a Educação do século XXI presidida por Delors, em 1996. Pautados pela agenda pós-moderna em sua valorização da subjetividade e negação de conflitos, advogam um respeito à diversidade, 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. Referem-se à violência, ao perigo de guerra, para propor uma etérea “educação para a paz”. Referem-se a “sujeitos vulneráveis”, “marginalizados”, como se tratasse de atributos pessoais, sem questionar a ordem social que nutre a vulnerabilidade e a marginalização.

¹⁰ No Brasil, em 2019, a CAPES abriu editais de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica a ser realizado no Canadá e nos Estados Unidos (CAPES, 2019).

Constatamos, então, que as propostas para a educação recuperam aquelas que vem sendo indicadas pelos reformadores desde os anos 1990, incrementando o incentivo à colaboração mútua para o acesso à educação inclusiva e equitativa e chamando atenção para a centralidade da educação para o desenvolvimento sustentável. A *Agenda 2030* é apresentada como universal, mas direcionada aos países classificados como “em desenvolvimento”. Reforça-se que a agenda global de educação deveria trabalhar no âmbito do quadro geral de desenvolvimento internacional facilitando o dialogo intercultural, fomentando o respeito à diversidade cultural, religiosa, linguística, aspectos vitais para se alcançar a coesão e justiça social. De acordo com o documento, para se atingir o Objetivo 4 do Desenvolvimento Sustentável é necessário:

[...] estabelecer parcerias eficazes e inclusivas; aprimorar políticas educacionais e a forma como elas funcionam em conjunto; garantir sistemas educacionais equitativos, inclusivos e de qualidade para todos; mobilizar recursos para um financiamento adequado da educação; e garantir monitoramento, acompanhamento e revisão de todas as metas (ONU, 2016, p. 31).

Para que tais metas sejam alcançadas, valoriza-se o papel do Estado como coordenador dos esforços e resultados, as parcerias globais, nacionais e locais lideradas e monitoradas pelos países, e uma gestão eficiente voltada para o controle dos resultados e promoção de práticas exitosas. Tais prioridades e ações são orientadas por uma perspectiva sistêmica e global que tem como um de seus esteios a valorização do local. Destaca-se a perspectiva da multiculturalidade e da diversidade, aspectos bastante valorizados nas políticas do Banco Mundial para a educação nos anos 1990, de modo a assegurar a naturalização dos resultados desiguais, a que se referem como “equidade”. Estes aspectos podem ser evidenciados no excerto abaixo:

A ação liderada pelos países conduzirá a mudanças, com o apoio de parcerias e financiamento efetivo de múltiplas partes interessadas. Espera-se que os governos traduzam metas globais em metas nacionais, que possam ser alcançadas com base em suas prioridades educacionais, em seus planos e suas estratégias de desenvolvimento nacional, nas formas como seus sistemas educacionais são organizados, em sua capacidade institucional e na disponibilidade de recursos (UNESCO, 2016, p. 35).

A centralidade no papel e na ação dos governos nacionais/locais para alcançar uma educação inclusiva e equitativa que possa contribuir com o desenvolvimento sustentável, aparece diversas vezes no documento:

A essência da Educação 2030 concentra-se no nível nacional. Os governos têm a responsabilidade principal de cumprir com o direito à educação e desempenham um papel central como guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente, equitativo e eficaz da educação pública. Eles deveriam manter a liderança política para a educação e guiar o processo de contextualização e implementação dos objetivos e metas da educação 2030 com base nas experiências e nas prioridades nacionais, ao mesmo tempo em que garantam um processo transparente e inclusivo com outros parceiros-chave. O papel do Estado e do governo é crucial para regular padrões, melhorar a qualidade e reduzir disparidades entre regiões, comunidades e escolas. Os governos deveriam, nos contextos em que for apropriado, integrar o planejamento da educação com redução da pobreza, estratégias de desenvolvimento sustentável e respostas humanitárias [...] (UNESCO, 2016, p. 57).

Dos excertos, podemos inferir que a indicação para a redução das disparidades corresponde à lógica de que os resultados não precisam ser universais e incorporam a perspectiva de um capitalismo humanizado. Nessa direção, podemos entender que a ação do Estado ao estabelecer regras e regular normas e padrões para a educação pode ser significativa para a melhoria de sua qualidade, entretanto representa muito mais, dado o seu caráter de classe, a padronização de conteúdo, formas de gestão e reconhecimento de que alguns estão destinados ao sucesso e outros ao fracasso, como sustenta a doutrina liberal e sua vertente ultraliberal que esteia o capitalismo contemporâneo.

Gerenciamento Educacional: Coordenação e parcerias para realizar as tarefas da Educação

Corroborando a ideia de que há uma crise de eficiência na administração da coisa pública e que é necessário promover uma reforma para alcançar o sucesso da Agenda, o documento de Incheon recomenda que é necessário: “Fortalecer a eficiência e a eficácia de instituições, lideranças escolares e governança, por meio de maior envolvimento das comunidades, incluindo jovens e pais, no gerenciamento das escolas” (UNESCO, 2016, p. 37). A ênfase na melhoria da eficiência dos sistemas escolares para o êxito da Agenda é assim recomendada:

Na implementação da nova agenda, o foco deve ser voltado à eficiência, à eficácia e à equidade dos sistemas educacionais. Os sistemas educacionais devem alcançar, atrair e reter os que estão atualmente excluídos ou sob risco de serem marginalizados. Além disso, para garantir uma educação de qualidade e condições para resultados educacionais eficazes, os governos deveriam fortalecer os sistemas educacionais instituindo e aprimorando mecanismos apropriados e eficazes de responsabilização e governança; garantia de qualidade, sistemas de informação para gerenciamento educacional; procedimentos e mecanismos de financiamento transparentes e

eficazes; e dispositivos de gerenciamento institucional além de garantir a disponibilização de informações confiáveis, atuais e acessíveis (UNESCO, 2016, p. 31-32).

Entendemos que o envolvimento das comunidades na gestão diz respeito ao pressuposto da cooperação recomendada na *Agenda* que, por sua vez, pressupõe participação no financiamento da escola e responsabilização pelos resultados alcançados tendo em vista o aumento da eficiência dos recursos utilizados: “Aumentar a eficiência e a responsabilização pode aumentar a eficiência e a eficácia do uso dos recursos existentes e garantir que o financiamento chegue até a sala de aula” (UNESCO, 2016, p. 67). Não há como negar que sob essa lógica a comunidade aproxima-se da escola e interfere, em certa medida, na tomada de decisões no âmbito interno da escola, entretanto, cabe destacar que estas decisões ficam condicionadas/limitadas pelo aspecto de controle e monitoramento dos resultados que está a cargo do Estado, bem como as determinações curriculares.

Em diversas passagens, o documento de Incheon destaca a relevância da educação e a ela atribui múltiplas tarefas: é essencial para a paz, tolerância, realização humana e desenvolvimento sustentável; é “elemento-chave para atingirmos pleno emprego e erradicação da pobreza”; transforma a vida de indivíduos, comunidades e sociedades; desempenha papel-chave na erradicação da pobreza, ajuda a obter trabalhos decentes, aumenta sua renda, gera ganhos de produtividade e aceleram o crescimento; pode acelerar o progresso, entre outras. Com essas assertivas, dissipam-se no senso comum, alegando que os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente ao mercado de trabalho que muda rapidamente, gerar resultados de aprendizagens relevantes, eficientes, de qualidade, que promovam criatividade e conhecimento, assegurando a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, habilidades analíticas e de resolução de problemas de alto nível cognitivo, habilidades interpessoais e sociais. O documento alerta para a necessidade de concentrar esforços nos mais “desfavorecidos” (UNESCO, 2016, p. 7), garantir que crianças e jovens adquiram curiosidade, coragem e resiliência, “desenvolvam ao longo da vida competências flexíveis que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro” (UNESCO, 2016, p. 26).

Merece destaque a forma com que antropomorfizam os sistemas educacionais adjetivando-os de mais resilientes, responsivos a conflitos e instabilidade social. A fim de reduzir “riscos de conflitos e desastres naturais”, propõem uma educação para mitigar conflitos, educação para a paz. Os interessados devem garantir que as instituições educacionais sejam protegidas como zonas de paz, livres de violência. Fantasiadamente,

pretendem produzir a paz “*in vitro*”. Negligenciam a violência presente no cotidiano escolar ao tomá-la em si, sem consideração ao contexto e relações sociais que produzem a violência, e remetem o leitor a pensar nos extremos do terror produzido por guerras, tiroteios ou massacres, ao sugerir que escolas fiquem “imunes a ataques, sequestro, é preciso acabar com a impunidade de grupos armados que atacam instituições educacionais” (UNESCO, 2016, p. 35)

Perversamente, associam a educação com “prevenção da marginalização”, tarefa que deve ter início desde a Primeira Infância, alegando que investimentos nas crianças pequenas, “principalmente as de grupos marginalizados” produzem maiores impactos a longo prazo, resultados educacionais e de desenvolvimento.

O monitoramento dos resultados é uma constante na *Agenda* por meio dos mecanismos de avaliação que tem em vista o ranqueamento dos sistemas educacionais e a valorização da meritocracia. Inferimos que um importante mecanismo de incentivo à melhoria da gestão e da qualidade dos resultados de aprendizagem é a valorização e recomendação de “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” (UNESCO, 2016, p. 58).

Essa recomendação aparece por exemplo quando o documento recomenda para a expansão eficaz dos programas de alfabetização e capacitação de adultos, envolver a parceria da sociedade civil e aproveitando suas experiências e boas práticas. A recomendação é explícita: “A Unesco, por meio de seus escritórios regionais e junto com os corresponsáveis pela educação 2030, promoverá ainda mais a partilha de conhecimentos, políticas e práticas eficazes entre as regiões” (UNESCO, 2019, p. 61). Para tal tarefa, indicam que no âmbito das pesquisas haja espaço para “[...] ajudar a mapear o progresso, propor opções ou soluções e identificar melhores práticas que sejam inovadoras, replicáveis e transferíveis, de modo a “[...] contribuir com abordagens inovadoras para lidar com os desafios da educação” (UNESCO, 2016, p. 59).

Entendemos que essa valorização da excelência, chamada de “práticas exitosas”, “boas práticas”, “práticas eficazes”, “melhores práticas” ou “práticas inovadoras” dizem respeito à retomada da lógica de reformas implementadas em 1990, quando se partia do pressuposto de

que havia uma crise de eficiência que necessitava ser revertida para adequar o Estado e suas instituições, fazer mais com menos, bem como alcançar uma determinada qualidade da educação. A retomada destes princípios pode indicar a continuidade da reforma administrativa do Estado brasileiro, iniciada em meados dos anos de 1990, mas inconclusa.

No Brasil, após o interregno do chamado neodesenvolvimentismo, o neoliberalismo dos anos de 1990 deu lugar ao avanço do ultraliberalismo na segunda década do século XXI, de modo que os documentos norteadores do desenvolvimento sustentável portam uma reedição/renovação de seus princípios e teses a fim de manter a hegemonia burguesa atualizando a lógica que sustenta o modo de produção da existência e a ordem social capitalista.

Visando uma coordenação efetiva da implantação da agenda, os documentos indicam que os governos deveriam estabelecer mecanismos para serem a principal fonte de informação do processo e monitoramento dos níveis regional e global, com apoio da ONU e assistência externa pelas agências multilaterais. A Unesco fica responsável pelo diálogo político, estabelecimento de padrões, oferece consultoria política, vai convocar as partes interessadas para conduzir a implementação da Agenda 2030. Recomenda, aos governos, o diálogo com “parceiros relevantes, reuniões formais em eventos de alto nível, estratégias de comunicação, *advocacy*, mobilização de recursos, construção de capacidades de implantação de projetos conjuntos” (UNESCO, 2016, p. 61). Nessa direção, a Unesco oferecerá orientação estratégica para revisar o progresso das metas, fazer recomendações sobre prioridades chave e ações catalisadoras para alcançar a nova agenda, monitorar e advogar por financiamento adequado, harmonização e coordenação de atividades parceiras. Sem grande destaque, remete à importância da avaliação e da “capacidade de os governos desagregarem dados de forma adequada e usá-los eficientemente”, possibilidade esta que se estende e se amplifica para a Onu, Unesco e os organizações que assumirem proeminência na governança deste projeto global, compilando dados de todos os países.

Em síntese, prescrevem que governos devam integrar planejamento da educação, redução da pobreza, estratégias de desenvolvimento sustentável; estar atentos às “vozes do cidadão”, da sociedade civil e adotar abordagens inovadoras de *advocacy*. Lembram que o setor privado e as organizações filantrópicas têm larga experiência e abordagens nessa direção, podendo desempenhar um importante papel neste projeto. Sem mencionar a relevância da universidade pública na produção da pesquisa científica, referem-se genericamente a pesquisadores que poderão disponibilizar conhecimentos sobre educação de forma útil para os elaboradores de política, propondo “soluções e identificando melhores

práticas que sejam inovadoras, replicáveis e transferíveis” (UNESCO, 2016, p. 28). O documento de Incheon destaca a relevância da Educação Terciária, indicando o papel diminuído da universidade no leque de opções para este nível de ensino. Na Meta 4.3 antecipa o fim do Ensino Superior gratuito, quando defendem que a educação seja ofertada “a preços acessíveis, inclusive a universidade” (UNESCO, 2016, p. 40). Para torná-lo mais atraente propõe cursos massivos de educação terciária a distância e anuncia a proposta de “internacionalização dos sistemas de educação terciária e de pesquisa em países menos desenvolvidos” (UNESCO, 2016, p. 52).

Este aspecto das parcerias eficazes é reiterado no documento, recomenda-se que além do envolvimento de setores públicos e privados, aconteça o envolvimento dos sindicatos para o sucesso na consecução dessa Agenda.

Considerações finais

Nosso propósito com este artigo foi discutir as tendências para a educação indicadas na Educação 2030, evidenciando suas articulações com as necessidades do capitalismo contemporâneo, em sua roupagem neodesenvolvimentista. Procuramos demonstrar aspectos de continuidade e aprofundamento de certas políticas neoliberais popularizadas a partir do Consenso de Washington, mas também indicar “inovações” ultraliberais adotadas no modelo de desenvolvimento mundial pós-2000.

Nossa interpretação é de que o denominado neodesenvolvimentismo brasileiro não se constitui em uma oposição ao neoliberalismo, mas conjuga o neoliberalismo com as políticas sociais, em uma forma de desenvolvimento que acompanhou o movimento mundial de proposição de um neoliberalismo de Terceira Via nos anos de 1990, sucedido pelo modelo de “boa governança” no século XXI. Nele, o Estado é chamado a contracenar com o setor privado, com tarefas ligadas ao estabelecimento de normas e padrões, ou seja, restrito a regulamentar, regular, assegurando a legalidade para reprimir e reproduzir as relações necessárias ao modo capitalista de produção e sua perspectiva atual de desenvolvimento sustentável. O Estado é visto como coordenador dos esforços e resultados, responsabilizado pela gestão eficiente voltada para o controle dos resultados e promoção de práticas exitosas, tarefa essa orientada por uma perspectiva sistêmica e global.

Pela análise desenvolvida, vimos que a Unesco se prontifica a oferecer consultoria política e orientação estratégica aos países dentro da perspectiva sistêmica que propõe governança global com valorização do local. O Estado é convocado a liderar a implantação de

novas estratégias de desenvolvimento que realizem as metas globais, incumbido da missão de gerenciamento eficaz para reduzir as disparidades. A preocupação com sujeitos vulneráveis e marginalizados não é mera falácia, são usadas para justificar uma ação orquestrada de concentração de esforços aos mais desfavorecidos. Com este *nobre* fim, procuram justificar a ênfase atribuída à formação de competências socioemocionais, especialmente a tolerância e a resiliência para o projeto do capital. Enfatizam a educação para a paz, o interesse em promover sociedades pacíficas, por meio de estratégias de apassivamento e contenção dos mais pobres via conformação dos sujeitos resilientes. A inclusão é evocada várias vezes no documento, trazendo a aura do capitalismo humanizado.

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. Assistimos um crescimento exponencial de ONGs, OSCIPs, fundações e institutos empresariais abraçando as causas humanitárias e ambientais. O Estado fomenta parceria com a sociedade civil, governança participativa, direito à participação das “partes interessadas”, legitimando a participação de provedores privados da educação pública. Esse intuito fica expresso nas propostas de educação formal, não formal e informal para construção da “cidadania global”. Valorizam a possibilidade de aproveitamento das boas práticas e experiências exitosas para justificar a necessidade de uma coordenação internacional, liderada pelas organizações multilaterais que representam o capital em nível transnacional. A agenda 2030 almeja converter a sustentabilidade em vetores de crescimento sob uma governança global para atingir as metas estabelecidas pelo centro dinâmico do capitalismo.

Em suma, a análise do documento nos permite inferir 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 do modelo burguês de reprodução da existência. É essa lógica que continua carecendo de nossa análise e enfrentamento.

Na versão contemporânea de desenvolvimento, o capitalismo adota a narrativa humanitária. Todavia, por mais que tentem adorná-lo, a realidade dinâmica expõe suas contradições, especialmente em momentos de grandes crises, como a pandemia provocada pelo COVID 19 que estamos vivendo. Os apelos deixam evidentes os interesses de classe:

enquanto a maioria luta para salvar a vida humana, a ínfima minoria convoca os trabalhadores a salvar a economia, evidenciando que quem produz a riqueza é o trabalho. As empresas *per se*, capital, insumos e máquinas paradas não geram valor. O cenário catastrófico das distopias anunciadas requer evocar utopia, lembrando que a luta por emancipação precisa ser perene.

AGRADECIMENTOS: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

REFERÊNCIAS

BARONI, Margaret. Ambigüidades e deficiências do conceito de desenvolvimento sustentável. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, p. 14-24, abr./jun. 1992.

BEHRING, Elaine Rossetti. Estado no Capitalismo: notas para uma leitura crítica do Brasil recente. In: BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete; LIMA, Rita de Lourdes (Orgs.). **Marxismo, Política Social e Direitos**. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

BOITO JUNIOR, Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 31-38, 2013.

BRÜSEKE, Franz Josef. O problema do desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.) **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. Recife: INPSO/FUNDAJ, Instituto de Pesquisas Sociais, Fundação Joaquim Nabuco, Ministério de Educação, Governo Federal, 1994.

CARCANHOLO, Marcelo. Entrevista Marcelo Carcanholo - O segundo mandato da presidente Dilma será de sérias e graves conseqüências para a classe trabalhadora. **Revista Poli**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 39, 2015.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE. ORELAC. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: CEPAL; OREALC, 1992

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Transformación productiva con equidad**: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago de Chile: CEPAL/OREALC, 1990.

CHOMSKY, Noam; DIETERICH, Heinz. **La sociedad global: educación, mercado y democracia**. México: Joaquim Moritz, 1995.

DEITOS, Roberto. **Ensino Médio e Profissional e seus vínculos com o Bid/Bird**: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional. Cascavel: UNIOESTE, 2001.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A Unesco e o mundo da cultura**. Brasília; DF: Unesco; Goiânia: Editora da UFG, 2003.

LEHER, Roberto; MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

MARTINS, Elita Betania de Andrade. O papel da educação escolar na construção de conhecimento em tempos de mercado. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 322-335, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10721/7339>. Acesso em: 15 abr. 2020

MERCADANTE OLIVA, Aloízio. **As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil: análise do governo Lula**. 2010. 509 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286345>. Acesso em: 17 abr. 2020.

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 24 de março de 2020.

OREALC/UNESCO. **La educación como bien público y estratégico: encuentro regional Unesco**. Cartagena das Índias: Unesco/Unicef, 2005.

ROBERTSON, Susan. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 17, n. 50, p. 283-302, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 abr.2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>

ROHDE, Geraldo Mário. Mudanças de paradigma e desenvolvimento sustentado. *In*: CAVALCANTI, Clóvis (Org.) **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. Recife: INPSO/FUNDAJ, Instituto de Pesquisas Sociais, Fundação Joaquim Nabuco, Ministério de Educação, Governo Federal, 1994.

SALLES, Fernanda Cimini. A nova face das políticas de desenvolvimento do Banco Mundial: do ajuste estrutural para a boa governança. **Carta Internacional**, v. 11, n. 2, p. 99-125, 2016. Disponível em: <https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/478>. Acesso em: 15 abr.2020. DOI: <https://doi.org/10.21530/ci.v11n2.2016.478>

SAMPAIO JUNIOR, Plínio Arruda. Desenvolvimentismo e Neodesenvolvimentismo: Tragédia e farsa. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento: incluyente, sustentável e sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008

SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir**. São Paulo: Vértice, 1981.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (Orgs.) **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. 1. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2018. p. 87-124.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11679/7624>. Acesso em: 15 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11679>

TORRES, Ana Paula e KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Um olhar estratégico para a gestão educacional: uma análise dos contornos gerenciais propostos pela reforma do Estado. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 6-30, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12115/8073>. Acesso em 14 fev.2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23i1.12115>

UNESCO. **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.

Como referenciar este artigo

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>

Submetido em: 20/02/2020

Revisões requeridas: 30/04/2020

Aprovado em: 28/06/2020

Publicado em: 01/08/2020