

A UNESCO E A DECLARAÇÃO DE INCHEON: O PROTAGONISMO DO SETOR PRIVADO NA AGENDA MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO 2030ⁱ

Márcia Cossetin  0000-0002-5005-7756

Universidade Federal de Mato Grosso

Cassia Alessandra Domiciano  0000-0003-3030-2416

Universidade Federal do Paraná

Ireni Marilene Zago Figueiredo  0000-0001-8875-7099

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: O artigo analisa o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4) voltado à “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, inscrito na Declaração de Incheon realizada em 2015 na Coreia do Sul, que se consubstanciou na Agenda Internacional 2030. Por meio da pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, visa apontar os enunciados que indicam o setor privado para a concretização do acordado mundialmente. A

partir da análise, conclui-se a existência de orientações que remetem a permanência do setor privado como ator importante para o alcance das metas mundialmente acordadas. Combinado a isto, constatou-se a presença de concepções vinculadas a Teoria do Capital Humano, a expansão da Educação à baixo custo e a ênfase na medição de resultados como condição de aferição da qualidade, que remetem a lembrança dos velhos paradigmas, sob “nova” roupagem.

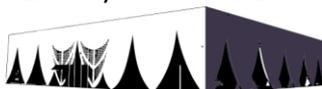
PALAVRAS-CHAVE: Agenda 2030; Privatização da Educação; Unesco.

UNESCO AND INCHEON DECLARATION: PRIVATE SECTOR PROMINENCE IN THE GLOBAL EDUCATION 2030 AGENDA

ABSTRACT: This article analyzes the Sustainable Development Goal 4 (SDG4) which seeks to "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all", written in the Incheon Declaration set out in the World Education Forum 2015 in Incheon, Republic of Korea, consolidating the 2030 International Agenda. This bibliographic, documentary and qualitative research aims at highlighting the statements that nominate the private sector as

a constitute to achieve the global deal. By analyzing the agenda, it became clear that there are orientations regarding the private sector as an important agent to reach the universal goals. In addition, there are conceptions concerning the Human Capital Theory, the expansion of Education at low cost and the emphasis on results to measure quality, which bring back old paradigms in disguise.

PALAVRAS-CHAVE: 2030 Agenda; Privatization the Education; Unesco.



1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais públicas configuram-se como elemento central para a organização, oferta e gestão da educação pública em nível nacional. Neste sentido, uma agenda acordada mundialmente com os Organismos Internacionais, subscrita pelo Brasil e mediada pelo processo de correlação de forças presentes no Congresso Nacional, tem refletido em textos legais, programas, projetos e ações governamentais para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

A respeito da influência das proposituras vindas de Organismos Internacionais para a construção de políticas nacionais, Cunha (2002) ressalta que tal situação não se efetiva de modo subserviente. Por isso, é primordial considerar que há resistências, contradições e muitos dos atores políticos, com grande capacidade propositiva, já que conhecem internamente as Agências Internacionais, ocuparam e ocupam Ministérios Nacionais, tornando o campo de disputas mais acirrado.

Cumprir lembrar, desse modo, que a formulação e o planejamento provenientes de Organismos Internacionais no Brasil não é questão nova. Conforme Fonseca (1998) no final da década de 1940 aparecem acordos firmados entre o setor público brasileiro e agências internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) com financiamento para área de infraestrutura. A autora aponta, a partir dos anos de 1970 a atuação desses organismos amplia-se e passa a focalizar o setor social. Os pobres passam a ser objetos de intervenção para que se garanta produtividade no mundo do trabalho, assim educação, saúde e desenvolvimento rural foram incluídos na pauta do financiamento internacional. Tal estratégia justificava-se “[...] pela necessidade de garantir à população mais pobre os serviços de saúde, educação e nutrição, considerados requisitos humanos essenciais para o aumento da produtividade” (FONSECA, 1998, s/p.).



Especificamente na educação, dentre as assistências técnicas e financeiras de agências internacionais têm-se os acordos MEC-USAID que, para além da cooperação cultural entre Brasil e Estados Unidos prevista, orientaram as reformas do ensino superior brasileiro nos anos de 1968 (ROMANELLI, 2002). Tem-se ainda aqueles que se voltavam à infância, vindos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) nos anos de 1970, com enfoque em ações de baixo custo, pouca tecnologia e participação da comunidade, os quais priorizavam o atendimento às crianças pequenas em modelos tidos como não-formais, ou seja, fora de equipamentos oficiais públicos. (ROSEMBERG, 2002).

Considerando a importância de o Brasil figurar como signatário de uma Agenda para Educação acordada mundialmente e os possíveis desdobramentos para educação pública, o interesse volta-se à Declaração de Incheon, assinada por 184 Estados-membros da Unesco, em novembro de 2015, em Paris, que estabeleceu, conforme o documento, “uma nova visão para a educação” com perspectiva para os próximos 15 anos (UNESCO, 2016).

O documento *Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*, resultou do Fórum Mundial de Educação realizado na cidade de Incheon, Coreia do Sul, entre os dias 19 a 22 de maio de 2015ⁱⁱ. A elaboração contou com a participação do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, do Banco Mundial, do Fundo das Nações Unidas para Atividades Populacionais (*United Nations Population Fund* – UNFPA), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da ONU Mulheres e da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) (UNESCO, 2016).

Tendo como pressuposto de que historicamente os acordos mundiais internacionais vêm delineando as políticas educacionais públicas para os países pobres, o objetivo deste artigo é analisar os enunciados que indicam o setor privado para a concretização do acordado mundialmente na Declaração de



Incheon, consubstanciada na Agenda Internacional 2030, particularmente do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4).

Organizamos o artigo em cinco seções, a primeira composta por esta introdução; na segunda apresentamos em linhas gerais a Declaração de Incheon e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, específico para educação; na terceira discutimos as metas anunciadas para educação na Declaração de Incheon; na quarta discorremos sobre a delegação da responsabilidade para implementação do ODS4; e na quinta – considerações finais – concluímos a análise focando no *status* que o setor privado e o mercado mantém nesta agenda educacional mundialmente acordada.

2 CONHECENDO A DECLARAÇÃO DE INCHEON: OBJETIVO DE DESENVOLVIMENTO 4 (ODS4)

A Declaração de Incheon é resultante do Fórum Mundial de Educação, ocorrido em 21 de maio de 2015, na Coreia do Sul do qual participaram mais de mil e seiscentas pessoas, provenientes de cento e sessenta países diferentes, elaborada pela Unesco em conjunto com o Unicef, Banco Mundial, Fundo das Unidas para Atividades Populacionais (*United Nations Population Fund* – UNFPA), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ONU Mulheres e Agência da ONU para Refugiados (ACNUR).

O documento aparenta certa legitimidade ao indicar na apresentação a quantidade de ministros, chefes, membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações bilaterais e multilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado. Ao assinarem a Declaração de Incheon, todos os Estados membros adotaram a Educação 2030 – E2030, cuja “nova” visão para a área alicerçaria os próximos 15 anos. A Unesco seria o órgão responsável por induzir e coordenar a efetivação da E2030 na América Latina e no Caribe.



De forma retrospectiva, elencam-se no corpo do documento os acordos produzidos desde os anos de 1990: a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, desenvolvida em Jomtien, na Tailândia; “Educação para Todos – o Compromisso de Dakarⁱⁱⁱ”, em Senegal; e os “Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio” (ODM)^{iv}, estes, oriundos da “Cúpula do Milênio”, reunida de 6 a 11 de setembro de 2000 em Nova York, em que participaram 147 Chefes de Estados.

Naquela ocasião definiram-se oito objetivos, com prazo até 2015: 1) Acabar com a fome e a miséria; 2) Oferecer educação básica de qualidade para todos; 3) Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4) Reduzir a mortalidade infantil; 5) Melhorar a saúde das gestantes; 6) Combater a Aids, a malária e outras doenças; 7) Garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; 8) Estabelecer parcerias para o desenvolvimento (DOMICIANO, 2012).

Os ODM foram revistos, discutidos, reeditados e ampliados em um processo iniciado em 2012 nas discussões da Conferência Rio+20, de 20 a 22 de junho no Brasil e, posteriormente, em Mascate (Omã) na Reunião Mundial sobre Educação para Todos (EPT), em 2014.

Conforme o documento produzido pela Unesco o resultado de Mascate “[...] ajudou a guiar com sucesso os objetivos de educação propostos pelo Grupo de Trabalho Aberto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (UNESCO, 2016, p. 6). Tal processo finalizou-se em maio de 2015 em Incheon sendo adotado oficialmente pelos líderes mundiais em setembro de 2015 na cidade de Nova York na Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2016).

Os países signatários se organizaram para discussão e adequação à realidade local e implementação dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, quais sejam: erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e de consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos



e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura e industrialização, governança, paz e justiça. Desses objetivos, decorreram 169 metas associadas.

Dentre os 17 objetivos, interessa-nos o de número 4, específico para educação. Este, ainda que admitidos os esforços e avanços dos acordos anteriores, reconhecem-se “questões inacabadas” da agenda EPT [Educação para Todos] e ODM [...]” (UNESCO, 2016, p. 6). Para avançar, o “novo” acordo designa em caráter de urgência a adoção de uma “agenda única e renovada” – Agenda Educação 2030 – com ênfase na educação, pois assume-se “seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos.” (UNESCO, 2016, p. iii).

Para implementação da Agenda Educação 2030, prevê-se mecanismos nacionais, regionais e globais de governança, responsabilização, coordenação, monitoramento, acompanhamento e revisão, comunicação e avaliação, e estratégias, inclusive parcerias e financiamento (UNESCO, 2016), entretanto ainda que preveja essa articulação mais ampla a “[...] essência da Educação 2030 concentra-se no nível nacional. **Os governos** têm a responsabilidade principal de cumprir com o direito à educação [...]” (UNESCO, 2016, p. 27, grifo do original).

Nota-se que, mais uma vez, a Educação é anunciada como elemento central para os países e seu crescimento/desenvolvimento econômico. Desse modo, os sistemas educacionais precisam responder a mercados de trabalho que mudam com rapidez, aos avanços tecnológicos, à urbanização, à migração, à instabilidade política, à degradação ambiental, a riscos e desastres naturais, à competição por recursos naturais, aos desafios demográficos, ao desemprego global crescente, à persistência da pobreza, ao aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança ser relevantes e responder a toda essa gama de adversidades.



3 AS METAS ANUNCIADAS PARA EDUCAÇÃO NA DECLARAÇÃO DE INCHEON

A Educação, consubstanciada no processo de reestruturação econômica, passa a viabilizar os próprios valores do mercado sendo tratada como variável fundamental para realização da meta central do ODS, a saber: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p. 5). Retomam-se, ainda, as indicações presentes no Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, intitulado “Educação: Um Tesouro a Descobrir” do ano de 1996, que já apontava para a educação e aprendizagem como meios privilegiados “[...] de aquisição de novas qualificações, adaptadas à evolução de cada sociedade (DELORS, 1998, p. 147). Ou seja, a educação organizada a partir dos anseios provenientes do mercado.

Como desdobramento da meta central do ODS4 traçaram-se outras metas, sendo as três últimas (4A, 4B e 4C) voltadas à implementação e aos países pobres.

Quadro 1 – Metas E2030 Incheon

Metas para a Educação Até 2030	
Meta 4.1	Garantir que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.
Meta 4.2	Garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária, de modo que estejam preparados para a educação primária.
Meta 4.3	Assegurar a igualdade de acesso para todas as mulheres e homens a uma educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, inclusive a universidade.
Meta 4.4	Aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo.
Meta 4.5	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 deficiências, os povos indígenas e as crianças em



	situação de vulnerabilidade.
Meta 4.6	Garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, tanto homens como mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido conhecimentos básicos em matemática.
Meta 4.7	Garantir que todos os alunos adquiram as 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.

Fonte: UNESCO, Declaração de Incheon 2016. Elaboração das autoras, 2019.

A meta 4.1 anuncia a garantia da conclusão da educação primária e secundária, correspondente ao Ensino Fundamental e Médio no Brasil, de forma gratuita cujos resultados conduzam a aprendizagens relevantes e eficazes. Se por um lado a meta prevê gratuidade – contrapartida para permanência e frequência à escola – não menciona sua efetivação via setor público estatal. A centralidade no Ensino Fundamental e no Médio indica um “mínimo” necessário para atendimento ao mercado de trabalho, o que coaduna com as análises de Fonseca (1998) quando afirma que a educação nesses moldes objetiva a formação de hábitos e atitudes para a produtividade em uma conjuntura em que não há trabalho formal para todos.

As “aprendizagens relevantes e eficazes” respondem, em certa medida, as competências específicas e habilidades básicas favoráveis ao mercado de trabalho, ao mundo globalizado, tais como flexibilidade, criatividade, competência, tolerância, cultura de paz, etc., como anunciado no Relatório “Educação: Um Tesouro a Descobrir” a partir dos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Nessa direção, tudo indica que os velhos paradigmas, sob “nova” roupagem, referem-se a falta de requisitos educacionais como responsáveis pela produção do descompasso entre o processo educacional e o sistema produtivo. Assim, o argumento está sustentado na inadequação da educação em relação ao processo produtivo reforçando a crítica da desqualificação do desempregado às exigências



do mercado de trabalho dissimulando, na verdade, efeitos das relações provenientes da organização social capitalista (DEITOS, 2005).

No que se refere a necessidade de promover “[...] 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” (UNESCO, 2016, p. iv), parece associada a políticas voltadas grupos socialmente vulneráveis, por meio de programas e projetos que visam manter a pobreza/miséria em níveis suportáveis, contribuindo para a estabilidade política e social.

No entanto, “estar fora da escola” já indica uma tendência de no futuro estar excluído do mercado de trabalho, principalmente, quando se considera que a pobreza é resultado das consequências do processo de ajuste econômico que impactou em cortes nos gastos sociais destinados às políticas sociais, intensificando o problema da exclusão estrutural (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

A meta 4.2 ao “garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária, de modo que estejam preparados para a educação primária.” (UNESCO, 2016, p. 14) ao mesmo tempo que sugere incentivo à educação na primeira infância, delimita-a em um ano de educação pré-primária (UNESCO, 2016, p. iv), lembrando velhos paradigmas que permeiam a educação infantil como àquela voltada à compensação de carências e preparatória para o ingresso no ensino primário.

No que tange as políticas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não é possível analisá-las à revelia das políticas implementadas no período de 1990 a 2001, particularmente da Educação Infantil, que permeada pela concepção de insumo para a formação do capital humano, tem subjacente a crença no “desenvolvimento econômico sustentável”. Essa concepção está sustentada por conceitos ou *slogans* tais como “[...] competências, habilidades, saberes necessários, educação ao longo da vida, Educação para Todos (EPT), Educação



para Cidadania Global (ECG), e Educação para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)”^v (MOREIRA, 2019, p. 85).

Na meta 4.3 a finalidade é assegurar até 2030, a igualdade de acesso para todas as mulheres e homens a uma educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, inclusive à universidade. Para isso, necessita-se “[...] desenvolver parcerias eficazes, principalmente entre os setores público e privado, e incluir trabalhadores e sindicatos em sua implementação” (UNESCO, 2016, p. 16).

Nesta meta, explicita-se que o objetivo é assegurar a igualdade de acesso para todas as mulheres e homens e não, necessariamente, a ampliação da oferta e permanência a essa modalidade e nível educacional. Além disso, reconhece-se o setor privado como protagonista importante para a concretização do acesso, inclusive, a “preços acessíveis” e com qualidade, conceito que aparece na Declaração vinculado diretamente ao resultado da aprendizagem e não a um todo mais complexo que exige minimamente pensar em elementos materiais e humanos que, juntos, assegurem o melhor funcionamento de uma escola (CARREIRA; PINTO, 2007).

Trata-se, desse modo, de cursos profissionalizantes como previsto na meta 4.4 para aumentar as “habilidades relevantes”, “competências técnicas e profissionais” para “emprego”, “trabalho decente” e “empreendedorismo” em um mundo cujo desemprego tem alcançado patamares expressivos, em que países em desenvolvimento têm lenta redução de trabalhadores que vivem abaixo da linha pobreza e o emprego vulnerável tende a se ampliar (ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, 2018).

Acrescenta-se a esse contexto de desemprego e pobreza, os flagrantes de trabalho escravo (ALVARENGA; SILVEIRA, 2020), o que confronta com os argumentos relativos ao trabalhador empreendedor. A ênfase na responsabilização individual pelo insucesso e/ou sucesso constitui, portanto, um nicho para ampliação de cursos que combinam o desejo de empreender e o sucesso profissional.



Na meta 4.5 a eliminação das disparidades de gênero na educação, bem como a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação para os mais vulneráveis, incluindo minorias étnicas (povos indígenas), deficientes, crianças em situação de vulnerabilidade, reafirma-se mais uma vez o compromisso mundial com a diminuição das desigualdades de acesso educacionais, reforçando e complementando as metas anteriores, com foco nas minorias historicamente excluídas dos sistemas educacionais. A meta 4.5 não menciona os negros e os grupos de Gays, Lésbicas, Trans e outras denominações ligadas à orientação sexual.

Inscribe-se na meta 4.6 que até 2030 “[...] todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, tanto homens como mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido conhecimentos básicos em matemática” (UNESCO, 2016, p. 20). Isso por meio da colaboração e coordenação entre ministérios relevantes (educação, saúde, bem-estar social, trabalho, indústria e agricultura), a sociedade civil, o setor privado e parceiros bi e multilaterais que apoiam a oferta descentralizada. Além disso, propõem-se a expansão de programas eficazes de alfabetização e capacitação de adultos envolvendo, mais uma vez, as experiências e boas práticas da sociedade civil.

Em que pese o reconhecimento da importância da Educação de Jovens e Adultos presente na meta 4.6, o acesso a uma “substancial proporção”, com foco nos conhecimentos básicos em matemática, em detrimento de outras ciências denota a fragilidade inscrita na meta. Para além disso, a ampliação mantém a histórica desresponsabilização dos Estados ao prever sua ampliação via sociedade civil e setor privado.

A meta 4.7 da Declaração de Incheon concentra-se nos conhecimentos e habilidades para a promoção do desenvolvimento sustentável (estilos de vida), direitos humanos, igualdade de gênero, promoção da cultura de paz e não-violência, cidadania global, valorização da diversidade cultural e da cultura para o desenvolvimento sustentável. É indiscutível a relevância dos direitos e dos valores anunciados, todavia é necessário ponderar que a reforma na Educação



brasileira, iniciada na década de 1990, inscrevem-se no contexto mais amplo do processo de reestruturação econômica em que os Organismos Internacionais convergem e articulam os condicionantes requeridos às políticas macroeconômicas, respondendo aos interesses dominantes internos e externos (DEITOS, 2005).

Assim sendo, pode-se dizer que as estratégias dos Organismos Internacionais desde a década de 1990, mantidas na Declaração de Incheon, justificam-se econômica e politicamente, vinculando a política de Educação aos interesses do capital nacional e internacional, e no caso da implementação das metas da Agenda 2030, o setor privado tem sido um dos principais protagonistas.

4 IMPLEMENTAÇÃO DA AGENDA 2030 PARA EDUCAÇÃO: A QUEM CABE A RESPONSABILIDADE?

Na Declaração de Incheon as Metas de implementação 4A, 4B e 4C da Agenda 2030, alocadas no quadro 2, voltam-se aos países pobres.

Quadro 2 – Declaração de Incheon: metas de implementação da Agenda 2030

Metas de implementação Agenda 2030	
Meta 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.
Meta 4B	Até 2030 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.
Meta 4C	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 de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Fonte: Elaboração das autoras a partir da UNESCO, Declaração de Incheon 2016.



Na implementação da Agenda 2030, nota-se que o foco se volta à eficiência, à eficácia e à equidade dos sistemas educacionais. Define-se, sinteticamente, na declaração que 1) Os sistemas educacionais devem alcançar, atrair e reter os que estão excluídos ou sob risco de marginalização; 2) Os governos deveriam fortalecer os sistemas educacionais instituindo e aprimorando mecanismos eficazes de responsabilização e governança; garantia de qualidade; sistemas de informação para gerenciamento institucional/educacional; procedimentos e mecanismos de financiamento transparentes e eficazes; garantir a disponibilização de informações confiáveis, atuais e acessíveis; 3) As TIC devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas educacionais, disseminar conhecimentos, facilitar o acesso à informação, promover uma aprendizagem efetiva e de qualidade e ofertar serviços de forma mais eficiente; 4) O fortalecimento do sistema deveria tirar partido de colaborações triangulares e Sul-Sul, compartilhamento de melhores práticas adaptáveis aos contextos nacionais e regionais (UNESCO, 2016).

A Declaração de Incheon se alicerça em uma nova visão de educação, todavia resgata muito dos objetivos presentes nos acordos mundiais anteriores aos anos de 2000 relacionados com a Tecnologia da Informação, os resultados educacionais, a responsabilização, a parceria Sul-Sul e parceria com a sociedade civil, sendo que a última deve engajar-se e envolver-se “[...] em todos os estágios, desde o planejamento até o monitoramento e a avaliação, tendo sua participação institucionalizada e garantida” (UNESCO, 2016, p. 27).

Nesse sentido, o que ganha mais uma vez centralidade é a medida da qualidade da Educação por meio da avaliação de resultados de aprendizagem, ou seja, de mecanismos que medem o progresso vinculado às avaliações externas. Para tal aferição, os objetivos definidos globalmente são implementados nacionalmente, garantindo assim, que as metas globais sejam alcançadas.

Conforme Zanardini (2008), a temática da avaliação ganhou espaço nos debates políticos e pedagógicos a partir dos anos de 1990, sustentada no



discurso da necessidade de as escolas atestarem quantitativamente a qualidade da educação pública oferecida, sem contudo, problematizar-se qualitativamente o processo de avaliação e nem mesmo os determinantes que produzem este ou aquele resultado.

Demarca-se também na Agenda, a participação do setor privado para o que seria a realização do direito à educação de qualidade. Assim, as Organizações da Sociedade Civil (OSC), inclusive coalisões e redes representativas e de base ampla, têm papel fundamental. As OSC “[...] precisam ser engajadas e envolvidas em **todos os estágios**, desde o **planejamento até o monitoramento e a avaliação**, tendo sua **participação institucionalizada e garantida**” (UNESCO, 2016, p. 27, grifos nossos).

Evidencia-se o protagonismo do setor privado, organizações e fundações filantrópicas, para a implementação das metas dada, conforme o documento, sua experiência, abordagens inovadoras e conhecimentos sobre negócios e recursos financeiros, demarcando assim, este segmento como mais eficiente e mais bem preparado do que os Estados, estes se responsabilizariam por “[...]cumprir com o direito à educação desempenhando papel central como **guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente**, equitativo e eficaz da educação pública.” (INCHEON, 2016, p.27, grifos nossos)

Trata-se de uma visão de Estado regulamentador e financiador da materialização das metas, o que significa torná-lo “enxuto”, tal como proposto pelas políticas neoliberais. Para “contribuir” com o Estado invocam-se as organizações e as fundações filantrópicas por meio parcerias, mobilização de recursos adicionais, ajuda aos planejadores da educação e de formação, buscando entender as “tendências do mercado de trabalho e as necessidades de habilidades, facilitando, assim, a transição da escola para o trabalho[...]” (UNESCO, 2016, p. 28).

O sucesso da Educação 2030 dependeria, desse modo, do esforço coletivo, em que o setor privado e suas organizações sociais, fundações, entre outros, teriam primazia. Para isso defende-se o estabelecimento e/ou aprimoramento dos



marcos legais e políticos no que se refere a responsabilização e transparência, bem como governança participativa e parcerias coordenadas em todos os níveis e entre os setores, de forma a preservar o direito de participação de todas as partes interessadas, tendo cada uma, suas responsabilidades.

A “nova” agenda educacional, portanto, requer lideranças, coordenação e sinergias mais fortes nos governos e sua integração em quadros mais amplos de desenvolvimento socioeconômico. Desse modo “[...] o ambicioso objetivo educacional não pode ser alcançado apenas pelos governos. Eles **precisarão da ajuda** de todas as partes interessadas, **inclusive de atores não estatais**. (UNESCO, 2016, p. 29, grifos nossos).

Indica-se, no documento a necessidade de uma coordenação regional inclusiva e eficiente para a “nova” agenda educacional mundial mantendo a lógica da qualidade centrada nos resultados, a expansão e a concretização no setor privado, com financiamento e regulação pública. Na realidade, se consideramos a reforma do Estado e de suas instituições, iniciadas na década de 1990, o “novo” reside na ampliação das formas de privatização, nas parcerias que são efetivadas para que o setor privado torne-se o ator, senão principal, mas de grande relevância para concretização das metas que são ressignificadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise da Declaração de Incheon adotada por 184 países membros da ONU, em 2015, identificamos a atualização e reedição de documentos anteriores, sendo contundente quanto aos marcos e temas mundiais urgentes: a educação, sustentabilidade, inclusão de gênero, diversidade, tecnologia da informação, dentre outros. Todavia, experiências pregressas indicam que da construção de metas à sua concretização há distâncias abissais. Os Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio (ODM) exemplificam tal afirmação. Carvalho e Barcellos (2014) ao analisarem criticamente os ODM, concluem que foram muito



mais um sucesso político dado ao marketing construído ao longo dos anos do que um alcance material dos oito objetivos traçados.

Ainda que o êxito dos objetivos não tenha se concretizado, sabe-se que não seria possível pautar os ODS se os ODM fossem avaliados como experiência fracassada. Disso apreende-se que não é apenas o alcance das metas que refletem o sucesso que culmina na retomada dos objetivos, mas a visibilidade política recebida pelos órgãos responsáveis por sua publicização e planejamento. Conforme afirma Veiga (2013) os ODS representam nova tentativa com mais objetivos, metas e indicadores. Entendemos, que são objetivos, metas e indicadores que mantêm o setor privado como “colaborador” de destaque nesta “nova” empreitada.

Visualizam-se, em diferentes partes do texto, a indicação de que os governos insiram o setor privado como segmento decisório quanto ao planejamento, monitoramento, disseminação de dados, avaliação e até mesmo na implementação das políticas e ações educacionais, tanto no âmbito da Educação Básica, quanto do Ensino Superior, ampliando e aprofundando ações de privatização. Compreende-se privatização como os processos “[...] que têm subordinado, direta e indiretamente, a educação básica pública aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas” (ADRIÃO, 2018, p. 9).

Na Agenda 2030 a responsabilidade do Estado aparece de modo compartilhado com sociedade civil, professores, educadores, comunidades, famílias, jovens, crianças e setor privado, cabendo ao Estado “[...] estabelecer e regular normas e padrões.” (UNESCO, 2016, p. 8). Enfatiza-se, portanto, a função financiadora, reguladora e avaliadora do Estado, em um contexto de diminuição de sua atuação com o enxugamento ou destruição dos serviços sociais. Isso significa deslocar o financiamento estatal da oferta para demanda educacional o que, para seus defensores (CHUB; MOE, 1990; COX 1997; FRIEDMAN, 1977, WEST, 1997, 1998) impulsiona a qualidade da Educação, premissa que expressa determinada fragilidade, quando os instrumentos avaliativos visam a meritocrática.



Assim sendo, para medir a eficiência e a eficácia da aprendizagem mantém-se a ênfase nos resultados e, conseqüentemente, conforme nos lembra Afonso (2009), nos produtos dos sistemas educativos, promovendo mecanismos de controle interno e externos à escola (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009). Os dois somados, ou seja, a ênfase nos resultados e o controle interno e externo por meio das avaliações, resultam na subordinação do sistema educativo ao mercado e às propostas de modelos gerencialistas de avaliação e gestão, cristalizando mecanismos de *accountability* (responsabilização). Os resultados constituem os principais parâmetros para ranqueamento e justificativa para a privatização da gestão da Educação e da escola (FREITAS, 2013; SOUSA; OLIVEIRA, 2010).

Na Declaração de Incheon o Estado é aquele que regula a qualidade, os resultados da aprendizagem, a expansão ou generalização da educação, à baixo custo. Ora, é fato que a boa Educação custa caro e requer insumos suficientes para a sua efetivação, de modo que trabalhar na lógica do quanto tenho disponível para ofertar Educação de qualidade, lógica brasileira, não é o mesmo que buscar quanto custa uma Educação de qualidade (CARREIRA; PINTO, 2007). Essa análise contradiz o próprio princípio da Educação inclusiva e equitativa, lema da Declaração de Incheon.

Outro aspecto encontrado na Declaração de Incheon relaciona-se a associação da Educação com o crescimento econômico, conforme preconizado por Schultz (1967; 1973) e, dessa forma, o investimento em capital humano é que promoveria o desenvolvimento econômico. Todavia, autores como Leher (1998) já indicaram que um dos elementos centrais de metas propostas por organismos multilaterais é a redução da pobreza extrema e a manutenção e adaptação do capital humano às necessidades do mercado.

O protagonismo do setor privado, organizações e fundações filantrópicas, está associado ao argumento de responsabilidade coletiva e, portanto, compartilhada com o Estado. A implementação das metas da Agenda 2030 reafirma o *slogan* da aprendizagem ao longo da vida, do Relatório “Educação Um Tesouro a Descobrir”, e está ancorada nos conceitos de eficiência, de eficácia e de



equidade dos sistemas educacionais. Para tanto, a avaliação tem ocupado lugar central, contribuindo para consolidar as reformas iniciadas na década de 1990, bem como para sustentar a ampliação das formas de atuação com o setor privado.

Combinadas com a tendência de privatização da Educação destacamos, a ênfase do papel do Estado como financiador, regulador e avaliador e não como responsável direto pela garantia do direito; a Educação concebida como Capital Humano (SCHULTZ, 1967; 1973); a contradição entre Educação como bem público, mas associada à oferta privada, bem como a ênfase na medição de resultados como condição de aferição da qualidade.

Cumpram-se destacar por fim, que o Brasil tem assumido os compromissos firmados internacionalmente^{vi}. Entretanto, as reformas educacionais efetivadas respondem às condições estruturais do capitalismo na atualidade, com forte impactado nas políticas sociais. As metas da Agenda 2030 constituem parte do consenso que fortalece a defesa do alívio da pobreza, mas é preciso considerar que o modo capitalista de produção e reprodução da vida, conforme Zanardini (2008, p. 163) “[...] tem na pobreza uma de suas condições constituintes e irreparáveis.”

E isso, considerando que o lucro constitui a finalidade do setor privado, vislumbra-se que a privatização poderá aumentar as desigualdades educacionais e sociais quando este se torna o protagonista principal na objetivação das metas educacionais.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n° 1, jan.-abr., 2018. p. 8-28.

AFONSO, Almerindo. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.



ALVARENGA, Darlan; SILVEIRA, Daniel. 2,9 milhões de desempregados procuram trabalho há pelo menos 2 anos. **G1**, São Paulo, 14/02/2020. Caderno Economia. Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/29-milhoes-de-desempregados-procuram-trabalho-ha-pelo-menos-2-anos/> . Acesso em: mar. 2020.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial, rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, Paulo Gonzaga Mibielli de; BARCELLOS, Frederico Cavadas. **Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM**: Uma avaliação crítica. Sustentabilidade em Debate - Brasília, v. 5, n. 3, p. 222-244, set/dez 2014.

CHUBB, John. E.; MOE, Terry M. **Politics, Markets, and America's Schools**. Washington, D.C.: The Brookings Institution, 1990.

COX, Cristian. A Reforma da Educação Chilena: contexto, conteúdos, implantação. In: **PREAL-Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe**. Santiago do Chile, n.8, Ag. 1997, p.3-27.

CUNHA, L.A. **As agências internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico**: a crítica da crítica. In: REUNIÃO de Intercâmbio do GT “Estado e Política Educacional”, 2002, São Paulo. São Paulo: ANPEd, 2002.

DEITOS, R. A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Campinas- SP, 2005. Tese (Doutorado em Educação - Área de concentração: História, Filosofia e Educação, 394 f.). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

DELORS, Jacques. **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DOMICIANO, Cassia Alessandra. O Projeto ‘Nave-mãe’ no município paulista de Campinas e os Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio: tendências de privatização da educação infantil. **Revista Políticas Educativas**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2012, p. 90-106.



FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: de desmoralização do magistério à destruição dos sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n.119, p.376-404, abr.jun.2012.

FRIEDMAN, Milton. O papel do governo na educação. In.: FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**: Artenova, 1977, p. 79-95.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista Faculdade de Educação** [online]. 1998, vol.24, n.1, pp.37-69.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 18 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul.-dez., 2009.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza**. 1998. 267f. Tese (doutorado). USP. São Paulo, SP.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para Educação Infantil e a Agenda E2030 no Brasil. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, jan./abr. 2019.

OLIVERIA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **Perspectivas sociales e del empleo em el mundo; tendencias 2018**. Ginebra: OIT, 2018. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_631466.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 27. Ed. Petropolis: Vozes, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, 6/ 32, março/ 2002.



SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**; investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 793-822, 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - **Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, 2016.

VEIGA, José Eli da. **Indicadores Socioambientais**. 2013. Disponível em http://cebri.org/midia/documentos/pubkas13_1.pdf. Acesso em: 27 de dez. de 2019.

WEST, Edwin G. Un Estúdio sobre principios y prácticas de los Vouchers educacionales. In **PREAL**. Santiago do Chile, n.12, Out/1998, p.1-24.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Florianópolis - SC, 2008. Tese (Doutorado em Educação, 208 f.). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

ⁱ Este artigo sistematiza investigações decorrentes de estudos realizados em grupo de pesquisa, particularmente do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPE/UNIOESTE, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional GREPPE – Unicamp.

ⁱⁱ A Declaração de Incheon foi traduzida para a língua portuguesa em documento lançado em Brasília no ano de 2016. É a partir desse documento que realizamos nossas análises, por isso ele data de 2016 e não 2015, ano de elaboração da Declaração.

ⁱⁱⁱ O Fórum Mundial de Dakar ocorreu dez anos depois da Conferência de Jomtien. Em Dakar elaborou-se documento com metas para até 2015, reforçando a ‘EPT’ e a educação como central.

^{iv} Domiciano (2012) destaca que na gestão de Luís Inácio Lula da Silva, 2010, ocorreu o incentivo para as prefeituras, organizações da sociedade civil e empresariado contribuírem com a concretização dos ODM, com a criação do prêmio ODM Brasil o qual “incentiva[va] ações, programas e projetos” voltados para este fim (DOMICIANO, 2012, p. 4 ; ODM BRASIL, 2013).

^v Lema proposto para a Agenda da Educação 2030 aos países da América Latina e o Caribe a partir do Fórum Mundial de Educação (UNESCO, 2016).

^{vi} O Brasil criou a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (CNODS)^{vi} pelo Decreto nº 8.892, de 27/10/2016 [...] com a finalidade de internalizar, difundir e dar transparência ao processo de implementação da Agenda 2030 [...]’ (BRASIL, 2016). Decreto revogado em 18/12/2019 pelo de nº 10.179.



Recebido em: 30/03/2020

Aceito em: 21/03/2020

