


A AGENDA 2030 E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: NOVA FORMA DE GOVERNAMENTALIDADE?¹

Me. Renato Souza Dellova  0000-0003-3891-0475

Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia  0000-0001-5305-7332

Universidade São Francisco

RESUMO: O presente artigo, intitulado “Agenda 2030 e a qualidade da educação: nova forma de governamentalidade?”, tem como objetivo problematizar o discurso dos organismos internacionais pelo documento da Agenda 2030 em Educação como forma de governamentalidade, identificando a concepção de educação presente nesse documento internacional e os efeitos de sentido da qualidade em educação. Este trabalho se justifica, tanto no âmbito acadêmico quanto social, pela sua relevância, especialmente considerando a escassez de pesquisas foucaultianas nessa área, contribuindo, assim, para apontar a racionalidade que sustenta o discurso da política da Agenda 2030 para a Educação. A análise fundamenta-se nos estudos de Michel Foucault, que oferece conceitos e ferramentas teóricas, especialmente a noção de governamentalidade, essenciais para examinar o discurso da Agenda 2030 - Educação. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e documental, com consultas aos sites oficiais, tanto nacionais quanto internacionais. As conclusões evidenciam que a educação está profundamente influenciada pelo crescimento econômico, inserida em um contexto de acumulação de capital.

Palavras-chave: Agenda 2030; Educação de Qualidade; Governamentalidade.

2030 AGENDA AND THE QUALITY OF EDUCATION: NEW FORM OF GOVERNMENTALITY?

ABSTRACT: This article, entitled “Agenda 2030 and the quality of education: a new form of governmentality?”, aims to problematize the discourse of the international organizations through the documents of the 2030 Agenda for Education as a form of governmentality, identifying the conception of education present in this international document and the effects of the meaning of quality in education. This work is justified, both in the academic and social spheres, by its relevance, especially considering the scarcity of Foucaultian research in this area, thus contributing to highlight the rationality that underpins the discourse of the 2030 Agenda for Education policy. The analysis is based on the studies of Michel Foucault, who offers concepts and theoretical tools, especially the notion of governmentality, essential to examine the discourse of the 2030 Agenda for Education. The research is characterized as qualitative and documentary, with consultations of official websites, both national and international. The conclusions show that education is profoundly influenced by economic growth, inserted in a context of capital accumulation.

Keywords: Agenda 2030; Quality Education; Governmentality.

¹ Este artigo é fruto de tese de doutorado.



1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa discutir a concepção de educação e qualidade em educação segundo a Agenda 2030, enfatizando como esses conceitos permeiam o discurso do documento. Destacaremos a Declaração de Incheon (2016), considerada a mais abrangente em comparação às de Jomtien (1990) e Dakar (2000), que, por sua vez, focaram principalmente nos países do Sul.

A Declaração de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990, trouxe a proposta de “Educação para Todos”, com a participação de representantes da UNESCO. No Marco de Ação do Fórum Mundial de Educação de Dakar, realizado em 2000, a discussão sobre educação ganhou outros contornos, pois a declaração enfatizava a relação da educação com a globalização e os financiamentos internacionais, especialmente através do Banco Mundial (UNESCO, 2000).

É importante ressaltar que as duas primeiras Declarações, Jomtien e Dakar, contribuíram fortemente para a elaboração da Agenda 2030, cujo documento será o foco de análise neste artigo.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada em setembro de 2016 pela Assembleia Geral da ONU, estabeleceu uma ampla visão para promover o desenvolvimento sustentável em diversas dimensões, incluindo a educação. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) é especificamente dedicado à educação e visa garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos ao longo da vida.

Tendo como contexto o acima apresentado, este artigo pretende responder à seguinte pergunta de pesquisa: como a Agenda 2030 em Educação constrói um discurso sobre qualidade na educação? Assim, toma-se como objetivo problematizar os documentos da Agenda 2030 em Educação como forma de governamentalidade, identificando a concepção de educação presente nesse documento internacional e os efeitos de sentido



da qualidade em educação. A hipótese é que a educação está profundamente influenciada pelo crescimento econômico, inserida em um contexto de acumulação de capital.

Este trabalho se justifica, tanto no âmbito acadêmico quanto social, pela sua relevância, especialmente considerando a escassez de pesquisas foucaultianas nessa área, contribuindo, assim, para a reflexão sobre os fundamentos da política da Agenda 2030 para a Educação.

A análise fundamenta-se nos estudos de Michel Foucault, que oferece conceitos e ferramentas teóricas, especialmente a noção de governamentalidade, para examinar o discurso da Agenda 2030 em Educação.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, documental, e com consultas aos sites oficiais, tanto nacionais quanto internacionais. A análise incidirá sobre a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (UNESCO, 2016).

Desse modo, primeiramente, será apresentado o referencial teórico, com a exposição das ferramentas foucaultianas, como as relações de poder-saber, discurso e governamentalidade. Na sequência traremos um histórico da declaração de Dakar à Incheon (Agenda 2030), abordando e analisando o conceito de educação e da educação de qualidade inseridos nestes documentos, e na sequência, as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: GOVERNAMENTALIDADE EM FOUCAULT

Para a análise pretendida neste artigo, utilizaremos os conceitos de poder, discurso e governamentalidade, desenvolvidos por Michel Foucault.

No que toca às relações de poder-saber, cabe ressaltar os três domínios, expressão usada por Veiga-Neto (2011), comumente identificados no pensamento de Foucault: o saber (arqueologia), o poder (genealogia), e o sujeito com ele mesmo (ética).

Assim, a referida sistematização promove uma combinação de critérios metodológicos e cronológicos, evidenciando que cada um dos domínios corresponde a um



problema principal e a uma metodologia. Porém, muitos comentadores preferem não fazer sistematização pelo caráter não-sistemático da vasta obra de Foucault.

Foucault clamou que os saberes são construídos e organizados para atender a uma vontade de poder (Veiga-Neto, 2011), e propõe que os saberes se constituem como fundamento em uma vontade de poder e acabam funcionando como vetor do próprio poder a que servem.

No primeiro domínio, o do ser-saber (método arqueológico), Foucault se ocupou, primordialmente, em analisar, na esfera das Ciências Humanas, a origem e as mutações dos saberes. Ele realiza

Uma arqueologia dos sistemas de procedimentos que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados, bem como se preocupa em isolar o nível das práticas discursivas e formular regras de produção e de mudança dessas práticas (Moreira, 2005, p. 310).

No segundo domínio, o do ser-poder, (genealogia), Foucault objetiva descrever o surgimento dos saberes. E de acordo com Machado (1982, p. 187), um surgimento

Que se dá a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes, isto é, imanentes a eles, pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante, os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política. É um elemento capaz de explicar como os saberes são produzidos e como nos constituímos na articulação entre poder e saber.

No terceiro domínio, o ser-consigo, Foucault trata da relação do indivíduo com ele mesmo, de como se estabelece e surge a subjetividade, seja ou não pela sexualidade. Isto é, trata da ética, compreendida como a relação de si para si mesmo.

Dessa forma, tudo que o sujeito conhece são consequências das relações de poder-saber e de suas modificações históricas. O sujeito não pode produzir saber conveniente ou



desvinculado do poder, mesmo porque as relações de embates, de um modo geral, constituirão ele.

Em relação ao discurso, no artigo de Rosa Fischer (2001), encontramos um esforço da autora em expor a teoria de Foucault sobre o discurso para que os pesquisadores aprendam a investigar as condições de existência dele, bem como o enunciado ou conjunto de enunciados, seja a partir de documentos ou da fala. Isto é, nada há por trás do discurso.

O discurso é um complexo de enunciados comandados por regras encontradas na investigação sobre as condições de existência dos enunciados. Esse conjunto de regras é indicado pela regularidade encontrada nas condições materiais de existência dos enunciados. Isto é, suas condições de possibilidade.

Discurso é aquilo que fornece a base para a existência de uma ciência, de uma cultura. Não é um conhecimento, nem uma retórica ou um predicado da fala. Os discursos, junto com as relações de poder, fornecem as bases da existência da realidade social (Foucault, 1999).

Na Ordem do Discurso (Foucault, 1999), temos que o discurso tem três pontos essenciais: que é sempre um jogo estratégico; que é indissociável do exercício do poder; e que tem materialidade - língua e visual. Nesse sentido,

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1999, p. 9).

Além disso, apesar da relação do sujeito com o sentido, e da possibilidade de utilização de signos e marcas, ele não precisará passar pelo discurso para manifestá-los.

No que se refere à governamentalidade, mister se faz compreender que a analítica de poder não foi substituída por ela, mas ocorreu um deslocamento, visto que essa lhe



permitiu identificar técnicas implicadas na condução de condutas dos sujeitos, conceituando a governamentalidade como

O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (Foucault, 2008, p 143-144).

Em *Microfísica do Poder* (2021), Foucault faz uma discussão sobre a soberania e a governamentalidade, apontando que não basta a identificação da soberania para resolução dos problemas da população, pois o desiderato da soberania se encerra em si mesma, já que estão no conjunto das leis de um determinado país todos os seus instrumentos de manutenção, já que é uma autoridade superior que não pode ser restringida por nenhum outro poder e, portanto, constitui-se como o poder absoluto de ação legítima no âmbito político e jurídico de uma sociedade. Porém, o objetivo do governo está naquilo que ele conduz, considerando uma diversidade de táticas. Assim, a

Governamentalização do Estado, que é um fenômeno particularmente astucioso, pois se efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior do Estado (Foucault, 2021, p. 430).



Na governamentalidade há uma combinação entre o governar e a mentalidade, e reciprocidade entre as práticas de governo e aquilo que as sustentam, a mentalidade (Foucault, 2021). Inclusive, na obra *Segurança, Território e População*, Foucault tratará do desenvolvimento do Estado moderno, que culminará na formação do Estado governamentalizado,

Num sentido mais restrito, no curso *Segurança, Território e População*, Foucault aborda as noções de governamentalidade e as artes de governar para delimitar um campo de análise diferente do gênero “conselho ao Príncipe” e da ciência política. Este percurso é particularmente interessante porque a partir dele podemos traçar as linhas de desenvolvimento do Estado moderno ou o que Foucault chama de formação do Estado governamentalizado (Castro, 2009, p. 12, tradução nossa)².

Nesse sentido, a governamentalidade se utiliza de variadas técnicas voltadas para o controle de indivíduos no intuito de torná-los governáveis. Em vista disso, da perspectiva conceitual da governamentalidade, vislumbra-se a relação entre o Estado e o Eu, entre a política e a moralidade. (Lemke, 2000, apud Fimyar, 2009).

Assim, compreende-se que a governamentalidade é um conjunto de práticas e racionalidades que atravessam o exercício do governo em muitos setores.

2 DA DECLARAÇÃO DE DAKAR À AGENDA 2030

Nesta seção, trataremos de descrever os três documentos internacionais: Jomtien, Dakar e Incheon, para uma melhor compreensão e análise.

² No original: “*En un sentido más restringido, en el curso *Sécurité, territoire et population* Foucault aborda las nociones de gobernabilidad y artes de gobernar para delimitar un campo de análisis que es diferente del género “consejos al Príncipe” y de la ciencia política. Este curso resulta particularmente interesante porque a partir de él podemos trazar las líneas de desarrollo del Estado moderno o lo que Foucault llama la formación del Estado gubernamentalizado.*”



Como já apontado anteriormente, a Declaração de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990 (UNESCO, 1990), trouxe a proposta de “Educação para Todos”, com a participação de representantes da UNESCO. Contudo, não houve um debate aprofundado sobre a visão da agência acerca da educação. O enfoque da discussão girou em torno do progresso econômico e social, visando à cooperação internacional e à promoção de valores como a tolerância. Nesse contexto, o direito à educação pareceu ter se tornado uma adaptação aos interesses do Banco Mundial (UNESCO, 1990), sendo visto como um meio para superar a pobreza e promover o desenvolvimento, ao invés de ser um instrumento genuinamente emancipatório.

Com o Marco de Ação do Fórum Mundial de Educação de Dakar, realizado em 2000, a discussão sobre educação ganhou novos contornos. A declaração enfatizava a relação da educação com a globalização e os financiamentos internacionais, especialmente através do Banco Mundial (UNESCO, 2000), promovendo um projeto universalizado de ensino que sugeriu mobilizar diversos financiadores. A partir de Dakar, os Estados-membros estabeleceram uma agenda de compromissos coletivos organizados em seis objetivos a serem cumpridos entre 2000 e 2015.

Esses objetivos incluíam: (i) educação e cuidados nos primeiros anos de vida, visando a melhoria da educação para crianças em situações desfavoráveis; (ii) educação primária universal, garantindo acesso a todas as crianças, especialmente meninas e minorias; (iii) habilidades para jovens e adultos, assegurando a aprendizagem equilibrada; (iv) alfabetização de adultos, com um foco especial nas mulheres; (v) paridade e igualdade de gênero na educação; e (vi) qualidade na educação, com o intuito de melhorar os resultados educacionais em diversas áreas, incluindo matemática (UNESCO, 2000).

O Relatório Final desse Marco, elaborado para subsidiar o Fórum Mundial de Educação de Incheon, apresentou recomendações para um novo Marco de Ação a partir de 2015. De acordo com o Relatório de Monitoramento da UNESCO (2016), parece ficar



evidente que existem fatores que influenciam profundamente as condições educacionais, exigindo atenção especial dos responsáveis pela formulação de políticas, especialmente no que diz respeito à tecnologia da informação e comunicação e à sustentabilidade ambiental. Assim, sugere-se que a educação se tornaria um pilar central na “futura agenda global de desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2016).

3.1 CONCEITO DE EDUCAÇÃO NA AGENDA 2030

Os modelos de Educação para a Cidadania Global, propostos pela UNESCO (2016) e a efetivação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, delineado na Agenda 2030, destacam seis diretrizes que entendem essenciais: (i) educação inclusiva e justa; (ii) ampliação da duração da escolaridade; (iii) educação de qualidade; (iv) educação para o desenvolvimento sustentável e cidadania mundial; (v) aprendizagem ao longo da vida; e (vi) educação em contextos de conflito (UNESCO, 2016).

Dessa forma, a Agenda 2030 revela a relevância das políticas educacionais, as principais orientações, a filiação ideológica e a educação para a cidadania global (Akkari, 2017). A Agenda 2030, fruto do Fórum Mundial realizado em Incheon, Coréia do Sul, foi organizada pela UNESCO e coorganizada por diversas instituições internacionais. No evento, participaram cerca de 160 países, representantes de organizações multilaterais, jovens, membros da sociedade civil e do setor privado, que adotaram as diretrizes da Declaração de Incheon para a Educação 2030, focando na promoção do desenvolvimento econômico e social como forma de superar desigualdades individuais.

Ressalte-se a mudança de paradigma do conceito “Educação para Todos” para “Aprendizagem para Todos”, que orientou a Agenda 2030, refletindo uma nova abordagem em relação às políticas educacionais a partir de 1990.



O conceito de "Educação para Todos" (EPT) foi formalizado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Essa iniciativa aparentou buscar a garantia de que todas as crianças tivessem acesso a uma educação básica, de qualidade e sem discriminação. Os principais objetivos da EPT incluem assegurar o acesso universal à educação, abordando as desigualdades que afetam grupos marginalizados, como meninas e minorias étnicas. Além disso, a EPT enfatizou a melhoria da qualidade do ensino nas instituições, sugerindo promover um aprendizado significativo. Assim, insinuou-se concentrar no acesso à educação básica e na eliminação de barreiras.

Em 2000, na Conferência Mundial de Educação realizada em Dakar, Senegal, surgiu o conceito de "Aprendizagem para Todos". Essa abordagem ampliou a perspectiva anterior ao enfatizar que o objetivo não se limitava apenas a garantir o acesso à educação, mas também a assegurar que todos pudessem aprender de forma significativa ao longo de suas vidas. Os elementos fundamentais da Aprendizagem para Todos incluíam um foco na capacidade de todos os alunos desenvolverem competências essenciais, reconhecendo a importância da educação ao longo da vida, que abrangia não apenas a educação formal, mas também a não formal e informal. Além disso, para este conceito, a prioridade era o desenvolvimento de habilidades práticas e sociais que seriam cruciais para o dia a dia e no mercado de trabalho. Na mesma direção, a visão foi ampliada ao destacar a importância da aprendizagem contínua e do desenvolvimento de competências ao longo da vida.

Na Agenda 2030, a educação é entendida como um direito humano fundamental e um meio essencial para alcançar outros objetivos de desenvolvimento sustentável. O ODS 4 enfatiza a importância de uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também fomente habilidades essenciais para a vida, promovendo a cidadania global e a sustentabilidade ambiental.

O conceito de educação na Agenda 2030 sugere estar intrinsecamente ligado à inclusão e à equidade. Ao que parece, isso significa garantir que todos, independentemente



de gênero, etnia, situação socioeconômica ou habilidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. A Agenda aparenta que grupos historicamente marginalizados, como meninas, pessoas com deficiência e minorias étnicas, precisam de atenção especial para superar barreiras e garantir igualdade de oportunidades.

Outro aspecto trazido sobre a educação na Agenda 2030 é a promoção da aprendizagem ao longo da vida. A agenda sugere que a educação não deve se limitar a etapas formais, como a educação básica ou superior, mas deve ser um processo contínuo que se estenda por toda a vida. Isso inclui, do ponto de vista da Agenda, oportunidades de educação não formal e informal, treinamento profissional e desenvolvimento de habilidades que permitam às pessoas se adaptarem a um mundo em constante mudança.

A Agenda 2030 noticia uma educação que vai além do conhecimento acadêmico, incorporando valores de cidadania global e consciência ambiental. O objetivo, segundo ela, é formar cidadãos críticos e engajados, capazes de atuar em suas comunidades e contribuir para um mundo mais justo e sustentável. Isso envolve a promoção de direitos humanos, diversidade cultural e respeito ao meio ambiente.

Segundo Shiroma e Zanardini (2020), os princípios da educação sustentável, promovidos por esses documentos, têm sido globalmente orientados para conter o desequilíbrio da produção capitalista e reduzir o risco de aumento da pobreza nas gerações presentes e futuras. Ambos os desafios poderiam comprometer a produção de mais-valia, fundamental para o funcionamento do capitalismo.

A educação na Agenda 2030 é apresentada como um vetor essencial para o desenvolvimento sustentável. O documento sugere que a melhoria da educação está interligada a outros objetivos, como a erradicação da pobreza, a promoção da saúde e bem-estar, e a igualdade de gênero. Desse modo, a educação descrita na Agenda se apresenta como uma base fundamental que sustenta o progresso em diversas áreas.



3.2 A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA AGENDA 2030

O conceito de educação na Agenda 2030 é apresentado de maneira abrangente e multifacetado, refletindo uma visão de educação como um direito universal, essencial para o desenvolvimento humano e social. Porém, o discurso é atravessado pela questão da qualidade da educação, que é um componente central da Agenda 2030. O documento destaca a necessidade de não apenas aumentar o acesso à educação, mas também melhorar a qualidade do ensino. (ONU BR, 2015).

Nesse sentido, importante esclarecer que o conceito de educação de qualidade foi cunhado num ambiente restrito de grupos dominantes do capital financeiro, e estruturado com base em políticas sociais universalizantes. Então, como pode o conceito de educação de qualidade, inserido na Agenda 2030, alcançar a todos? Ao que parece, a qualidade já existe, porém, reduzida a pequeno grupo.

A influência do neoliberalismo na educação é um assunto amplamente debatido, especialmente à luz das análises de autores como Pierre Dardot e Christian Laval. Na obra "A Nova Razão do Mundo" (2016), Dardot e Laval investigam como o neoliberalismo se transforma em uma lógica dominante, afetando não apenas a economia, mas também as esferas sociais e educacionais.

A lógica neoliberal de educação traz diversas implicações importantes para a maneira como compreendemos e aplicamos a educação porque tem como objetivo a eficiência e os resultados, cuja abordagem pode intensificar desigualdades e desumanizar o processo educativo. Portanto, uma análise crítica é fundamental para discutir alternativas que valorizem a inclusão, a equidade e a qualidade da educação para todos.

Nesse sentido, para Rodrigues e Souza (2022), a expansão das políticas neoliberais nos países subdesenvolvidos no início dos anos 1990 resultou em interferências externas na educação mundial, especialmente na América Latina. As interferências, especialmente



na formação inicial de docentes, decorrem da necessidade de implementar uma nova estrutura de pensamento na sociedade. Para isso, era essencial moldar os processos de acordo com a conjuntura neoliberal e o trabalho flexível, de modo que as mudanças fossem gradativas e progressivamente estabelecidas. Assim, os espaços educacionais passaram a assumir a responsabilidade de desenvolver novas práticas de gestão, organização e processos metodológicos, formativos e avaliativos, visando atender à demanda do mercado de trabalho e fortalecer as relações entre o Estado e o capital (Shiroma; Evangelista, 2014).

É importante destacar que essas interferências externas nas ações estruturais das políticas educacionais foram orientadas para a padronização das conjunturas políticas globais. Contudo, o foco nos países subdesenvolvidos foi mais intenso, sendo assimiladas em diferentes graus por cada ente federado, conforme sua agenda política e as mobilizações dos movimentos sociais, entre outros fatores (Oliveira, 2005, *apud* Rodrigues; Sousa, 2022).

A qualidade da educação na Agenda 2030 pode ser analisada à luz do conceito de governamentalidade desenvolvido por Michel Foucault. Essa perspectiva mostra que as políticas educacionais vão além das técnicas de ensino, atuando como mecanismos de controle social que moldam os indivíduos conforme normas e expectativas definidas.

A governamentalidade, para Foucault (2008), refere-se a um conjunto de práticas e políticas destinadas a moldar o comportamento dos indivíduos, promovendo ideais de cidadania e produtividade. A Agenda 2030, através do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Embora essa meta pareça centrada no bem-estar social, funciona como uma estratégia de governamentalidade, influenciando comportamentos e relações sociais.

A ênfase na "qualidade da educação" na Agenda 2030 envolve a definição de padrões e métricas que determinam o que constitui uma educação de qualidade. Esses critérios, frequentemente estabelecidos por organizações internacionais e políticas



nacionais, não apenas avaliam o desempenho das instituições, mas também moldam as expectativas acerca do que significa ser um "bom estudante". Nesse sentido, a qualidade da educação se torna um instrumento para influenciar atitudes e comportamentos, alinhando-se aos interesses do mercado e da sociedade.

Um aspecto relevante é a utilização de indicadores e sistemas de monitoramento para avaliar a qualidade da educação, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Esses mecanismos de responsabilização são características da governamentalidade contemporânea, funcionando para reforçar normas e expectativas. Ao estabelecer padrões de desempenho, a Agenda 2030 não apenas busca garantir a qualidade educacional, mas também moldar o comportamento de educadores e estudantes, gerando uma cultura de avaliação constante que pode levar à pressão e ao estresse.

Ressalta-se que a utilização de indicadores e sistemas de monitoramento, como o PISA, para avaliar a qualidade da educação, falha por não considerar criticamente as limitações desses mecanismos. Embora esses sistemas possam proporcionar dados importantes, eles frequentemente reduzem a educação a números e classificações, desconsiderando a complexidade do processo educativo (Mascia, 2020). Nessa linha pode-se levar a uma padronização do ensino, onde a diversidade de métodos pedagógicos e as necessidades individuais dos estudantes são desconsideradas. A cultura de avaliação constante pode transformar a educação em uma competição, em vez de um espaço de desenvolvimento pessoal e coletivo. Portanto, é fundamental questionar se tais práticas realmente contribuem para uma educação de qualidade ou se, ao contrário, perpetuam desigualdades e estigmas no ambiente escolar.

Destaca-se ainda que essa modalidade de avaliação tende a ranquear escolas, sistemas educacionais e países com base em resultados de testes, ignorando o contexto e as condições sociais reais dos alunos e professores. Dessa forma, elas funcionam como



um mecanismo de controle dentro da governamentalidade, uma vez que são realizadas por agências externas que tratam a educação e seus saberes como universais, desconsiderando suas especificidades históricas (Mascia, 2020).

Ao que parece, nota-se que a qualidade da educação na Agenda 2030 pode ser interpretada como uma forma de governamentalidade, onde as políticas educacionais são empregadas para moldar comportamentos e expectativas em relação à cidadania e ao desenvolvimento social.

A Agenda 2030 pode ser vista como um “dispositivo de segurança” (Foucault, 2008) que opera eficazmente em contextos de liberdade. Os países têm a opção de aderir à agenda, e aqueles que o fazem tendem a experimentar um senso de bem-estar nas esferas econômica, política e educacional. Um fenômeno claro de governamentalidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como proposta discutir os documentos internacionais sobre educação, destacando as conferências de Jomtien, Dakar e Incheon, que pretenderam moldar as políticas educacionais globais desde 1990. A Declaração de Jomtien lançou a base para a "Educação para Todos", mas sua implementação ficou aquém do ideal emancipatório, refletindo interesses do Banco Mundial. A Conferência de Dakar, por sua vez, sugeriu a ampliação dessa visão, enfatizando a necessidade de mobilização de recursos e estabelecendo uma agenda de compromissos coletivos, enquanto que o Fórum de Incheon propôs um novo Marco de Ação a partir de 2015, centrado na educação como pilar do desenvolvimento sustentável.

Percebemos que a transição do conceito de "Educação para Todos" para "Aprendizagem para Todos" na Agenda 2030 pretendeu destacar como importante não apenas a garantia do acesso, mas também assegurar que todos tenham oportunidades de



aprendizagem significativa ao longo da vida. Entretanto, as políticas neoliberais, especialmente nos países subdesenvolvidos, impuseram interferências que moldaram as práticas educacionais em consonância com interesses econômicos, muitas vezes em detrimento da inclusão e da diversidade. Assim, a qualidade da educação, frequentemente medida por indicadores padronizados, corre o risco de reduzir a complexidade do aprendizado a meras classificações, desconsiderando a diversidade de métodos pedagógicos e as necessidades individuais dos estudantes.

Nesse sentido, a Agenda 2030 revela um efeito de governamentalidade nas relações de poder-saber presentes em seu discurso. Ela emerge como uma nova forma de disciplina, especialmente nos países da América Latina, onde uma complexa sociedade burocrática gera constantemente novos saberes e poderes interligados. A agenda exemplifica, portanto, como a governamentalidade hodierna, sob a lógica neoliberal, redefine as relações entre conhecimento e poder, tratando a educação como uma questão econômica.

Diante disso, é crucial uma reflexão crítica sobre como as políticas educacionais são estruturadas e implementadas, questionando se realmente atendem às demandas sociais contemporâneas ou se perpetuam desigualdades. A educação deve ser vista não apenas como um meio de capacitação para o mercado de trabalho, mas como um espaço de desenvolvimento humano, cidadania e conscientização ambiental, contribuindo para um futuro mais justo e sustentável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século xxi?. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 53, p. 937–958, 2017. DOI: 10.7213/1981-416X.17.053.AO11. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8495>. Acesso em: 5 jun. 2025.



CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO, E. *Biopolítica y Gubernamentalidad*. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 8–18, 2009. DOI: 10.48075/rtm.v6i11.2498. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/2498>. Acesso em: 29 set. 2024.

DARDOT, P. **A nova razão do mundo [recurso eletrônico]**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. In: Pierre Dardot, Christian Laval (org.); tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001. DOI: 10.1590/S0100-15742001000300009.

FIMYAR, O. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8308>. Acesso em: 5 jun. 2025.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: Curso dado no Collège de France, 1977-1978. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MACHADO, R. **Ciência e Saber**: a Trajetória da Arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

MASCIA, M. A. A. *Subject in Education for the 21st century: a discursive analysis of the impacts of PISA in Brazil*. In: FAN, G. e POPKEWITZ, T. (Ogs). **Handbook of Education Policy Studies**. Volume 2, School/University, Curriculum, and Assessment. Springer Nature: Singapore, 2020. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-13-8343-4_15. Acesso em: 20 set. 2024.

MOREIRA, A. F. B. **O Pensamento de Foucault e suas contribuições para a Educação**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 309-313, Jan./Abr. 2005. DOI:



10.1590/S0101-73302005000100014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 set. 2024.

ONU BR – NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **A Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 29 set. 2024.

RODRIGUES, L. de P.; SOUZA, V. de F. M. de. Implicações do processo de expansão do neoliberalismo na formação inicial docente: uma análise a partir dos documentos da UNESCO. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 7, p. e10478, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e10478. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/10478>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21–38, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 5 jun. 2025.

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. esp1, p. 693–714, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13785. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13785>. Acesso em: 2 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em: 29 set. 2024.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565>. Acesso em: 25 set. 2024.

UNESCO. **Fórum Mundial de Educação 2015** – maio 19-22, Coreia do Sul. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação – Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: Unesco, 2016. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacao_inclusiva/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o



[3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf](#). Acesso em: 01 jun. 2024.

VEIGA-NETO. **Foucault & a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Recebido em: 30-09-2024

Aceito em: 05-06-2025

