

ANÁLISE DA AGENDA 2030: A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NA CAPTURA DO FUNDO PÚBLICO¹

Patrícia de Souza²
Eneida Oto Shiroma³

Resumo⁴

Este artigo analisa a Agenda 2030, discutindo os interesses e a crescente ingerência de organizações privadas na educação pública. Destaca a centralidade das contrarreformas para que o capital atinja seus objetivos atuando junto ao Estado educador. A pesquisa, de natureza documental, aborda a reconfiguração do Estado na condução das políticas sociais no contexto de crise do capital. Nesse processo, o fundo público assume um papel estratégico para a acumulação capitalista como mecanismo para contra-arrestar a queda da taxa de lucro.

Palavra-chave: política educacional; fundo público; Estado; Agenda 2030; capital.

ANÁLISIS DE LA AGENDA 2030: LA EDUCACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA LA CAPTACIÓN DE FONDOS PÚBLICOS

Resumen

Este artículo analiza la Agenda 2030, discutiendo los intereses y la creciente injerencia de las organizaciones privadas en la educación pública. Destaca la centralidad de las contrarreformas para que el capital logre sus fines trabajando junto al Estado educador. La investigación, de carácter documental, aborda la reconfiguración del Estado en la conducción de las políticas sociales en el contexto de crisis del capital. En este proceso, el fondo público asume un papel estratégico para la acumulación capitalista como mecanismo para contrarrestar la caída de la tasa de ganancia.

Palabra clave: política educativa; fondo público; Estado; Agenda 2030; capital.

AGENDA 2030 ANALYSIS: EDUCATION AS STRATEGY FOR CAPTURING THE PUBLIC FUND

Abstract

This article analyzes the 2030 Agenda, discussing the interests and the increasing interference of private organizations in public education. It highlights the centrality of the counter-reforms for capital achieves its goals working aside the educator State. The documentary research addresses the reconfiguration of the State in the conduction of social policies in the context of capital crisis. In this process, the public fund assumes a strategic role for capitalist accumulation as a mechanism to counteract the decrease of profit rate.

Keyword: education policy, public fund, State, Agenda 2030, capital.

¹ Artigo recebido em 16/03/2022. Primeira Avaliação em 25/05/2022. Segunda Avaliação em 14/05/2022. Aprovado em 29/06/2022. Publicado em 21/07/2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53528>.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. E-mail: patty_souza17@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6007339195517174>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4402-9994>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto). Bolsista PQ do CNPq. E-mail: eneida.shiroma@ufsc.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8001069292975491>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0506-7058>.

⁴ Este artigo deriva da pesquisa de mestrado de Patrícia de Souza (2021) defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, e desenvolvida com apoio da Uniedu/FUMDES/SC.

Introdução

A dinâmica contemporânea de acumulação capitalista no contexto da finança mundializada impõe a necessidade de contrarreformas permanentes, expropriando direitos da classe trabalhadora. Como vemos, a característica da crise *estrutural e rastejante* (MÉSZÁROS, 2011) de nossa época confere aos capitalistas pequenos momentos de recuperação. Nesse sentido, observamos em âmbito nacional e internacional, com maior ou menor intensidade, projetos que procuram dar sobrevida ao capital.

Em âmbito nacional, acompanhamos a aprovação da Reforma Trabalhista (BRASIL, 2017b), da Lei da Terceirização (BRASIL, 2017a) e especialmente da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que afeta sobremaneira os investimentos nas áreas sociais, uma vez que limita os gastos com a atenção primária. São contrarreformas que, combinadas, ilustram expropriações das mais diversas formas (FONTES, 2010) e permitem ao capital certo grau de acumulação.

Sabe-se que, em período de recrudescimento das ações do capital em busca de ampliar sua valorização, todas as esferas da vida humana são passíveis de mercantilização. No Brasil, as investidas sobre a educação pública, como foco dessa valorização, podem ser observadas por meio de políticas e projetos que permitem a drenagem dos recursos do fundo público, principalmente pela fração rentista da burguesia, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), entre outros programas.

Pesquisas têm evidenciado as crescentes investidas do capital na educação pública (MOTTA; ANDRADE, 2020; LAMOSA, 2020; PEREIRA; EVANGELISTA, 2018). Buscando conhecer as propostas de educação para a próxima década, forjadas pelos representantes do capital, elegemos a Agenda 2030 para a Educação (UNESCO, 2015) como objeto de estudo.

A *Declaração de Incheon*, juntamente com a Agenda 2030, fruto do Fórum Mundial da Educação de 2015, congrega um conjunto de metas que pretendem conduzir as nações ao desenvolvimento sustentável. O debate sobre sustentabilidade conduzido pelos intelectuais orgânicos do capital reduz a discussão do tema à busca por uma conjunção harmônica entre economia, política e condições ecológicas. Nessa lógica, o meio ambiente não é considerado um produto histórico das relações sociais

concretas. Surgem dessa discussão encontros e fóruns com representantes do capital, que, por meio de projetos, propugnam um apelo à responsabilização empresarial para com o desenvolvimento sustentável e a diminuição da pobreza, por intermédio da *conscientização ecológica*. Tal projeto encontrou, na escola pública, solo fértil para ser executado. Essa iniciativa tem por objetivo disseminar a ótica da classe dominante sobre a questão ambiental, obscurecendo as múltiplas determinações que produzem a pobreza, o desmatamento e o uso predatório do meio ambiente.

De tempos em tempos, os intelectuais orgânicos do capital se preocupam em apresentar aparentes soluções para mitigar os problemas causados pela exploração capitalista. Na década de 1950, a Teoria do Capital Humano, formulada por Schultz, alegava que as nações e/ou os indivíduos que investissem em educação teriam um retorno econômico maior, ressaltando o papel da escolarização na mobilidade social e no crescimento econômico. Por essa razão, os países que almejassem o desenvolvimento deveriam aumentar seus investimentos em educação. A partir dessa concepção, justificaram-se as reformas curriculares, que, em última instância, buscavam atender às necessidades do capital formando a força de trabalho na quantidade e no perfil demandados pelo mercado.

A crise do capital, iniciada no final de 1960 e início de 1970, exigiu respostas para que o capital acumulado pudesse encontrar novos espaços de valorização na esfera da circulação. Neoliberalismo, reestruturação produtiva e financeirização, quando articulados, propiciam, em determinadas conjunturas, um respiro para que o capital recomponha seus lucros. A necessidade de o capital recuperar-se da crise, ao buscar novos mercados, fez com que o fundo público ganhasse centralidade no projeto de acumulação.

Como uma das formas de contra-arrestar a queda tendencial da taxa de lucro, o fundo público se tornou essencial para a acumulação capitalista. Uma análise crítica sobre a formação desse fundo nos permite afirmar que sua constituição se dá pelo trabalho excedente e necessário do trabalhador, extraído de seu salário e da mais-valia na forma de lucro para o capitalista (BEHRING, 2012).

No Brasil, durante a década de 1990, com a consolidação de algumas políticas sociais, fruto da luta dos trabalhadores, percebemos como o Estado se reorganiza e legitima, por meio de seu aparato jurídico-político, as formas de pilhagem do fundo

público. Mecanismos como a Desvinculação de Receitas da União (DRU), a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), a dívida pública e a EC nº 95/2016 explicitam ações do Estado que visam conferir universalidade às necessidades particulares de uma determinada classe.

O objetivo deste texto é demonstrar como a crescente ingerência do capital na educação pública expressa uma tentativa de gerar contratendência à queda das taxas de lucro, por meio da punção do fundo público. No contexto da financeirização globalizada, a educação pública passa a ser mais um espaço de valorização do valor, e as contrarreformas operadas permitem essa acumulação, particularmente as que avançam sobre o papel do Estado. Para isso, elegemos a *Declaração de Incheon* (UNESCO, 2015) como expressão desse projeto do capital, que, por meio da educação, procura obter lucros firmando parcerias com o Estado para este fim.

Este artigo, realizado com base em uma pesquisa documental, de natureza qualitativa, fundamentada no materialismo histórico e dialético, está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos uma análise crítica sobre o fundo público; na segunda, discutimos as formas de o capital valorizar o valor com a educação pública; e, por último, analisamos as propostas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para a Educação 2030 e as reformas que este Organismo Multilateral (OM) sugere para a educação, observando as medidas que recomenda ao Estado e as estratégias que permitem ao capital estabelecer parcerias eficazes para lucrar com a educação básica pública.

Uma abordagem crítica sobre o fundo público

Pretendemos apresentar brevemente a discussão acerca do fundo público, sua constituição e importância nos países centrais do capitalismo após a Segunda Guerra Mundial e suas particularidades no Brasil contemporâneo, como um país de economia dependente.

Segundo Salvador (2010, 2012), os países centrais do capitalismo, no decorrer do século XX, passaram por um longo processo de aquisição de direitos, até a consolidação do Estado de bem-estar social. A luta dos trabalhadores, com a expansão do capitalismo durante a reconstrução dos países após a Segunda Guerra

Mundial e a pressão do cenário de uma economia planificada nos países socialistas, garantiu maior ascensão aos direitos sociais.

A intervenção do Estado foi decisiva na garantia desses direitos, por meio das políticas de cunho keynesiano, no entanto o orçamento público também expressa a contradição de uma sociedade de classes e é disputado por diferentes frações da burguesia e pelos trabalhadores. Ao discorrer sobre a função do fundo público no período pós-guerra, ao longo do qual este se tornou premissa para a reconstrução da economia capitalista, Oliveira (1988, p. 8) afirma:

O fundo público, em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais.

O Estado de bem-estar social, que pôde ser observado em alguns países da Europa no período de 1945 até 1970,⁵ inaugurou um novo padrão de financiamento público, ao mesmo tempo em que atendeu a demandas importantes da classe trabalhadora. Foi, portanto, essencial ao capital. Assim, “A formação do sistema capitalista é impensável sem a utilização de recursos públicos, [...] a taxa de lucro passa pelo fundo público, o que o torna um componente estrutural insubstituível” (OLIVEIRA, 1998, p. 20-21).

O projeto nacional-desenvolvimentista, impulsionado nas décadas de 1950-1960 no Brasil, com vistas à expansão da industrialização, ficou marcado pela articulação entre Estado e capital privado (nacional e internacional) para a garantia de acumulação capitalista (BRETTAS, 2020). Foi um período de consolidação do capitalismo monopolista, sob a realidade da ditadura empresarial-militar, em que direitos como previdência, saúde e regulamentação trabalhista eram quase inexistentes.

No Brasil, a relevância do fundo público e das políticas sociais, diferentemente da experiência europeia, aparece no contexto fecundo do neoliberalismo, ou seja, enquanto os países centrais do capitalismo vivenciavam o desdobramento da crise iniciada no final da década de 1960, com ajustes fiscais e perdas de direitos,

⁵ Ao nos referirmos ao período de bem-estar social na Europa, fazemos correlação com o surgimento do fundo público, apoiando-nos nos estudos de Oliveira (1998), segundo os quais a consolidação de um sistema de financiamento público assume papel importante, por isso estrutural na acumulação capitalista. Não obstante, compreendemos que esse modelo de intervenção estatal pode ser observado em outros locais do globo.

contraditoriamente, alcançávamos algumas conquistas no campo social, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRETTAS, 2020).

A Constituição Federal de 1988, fruto da luta organizada dos trabalhadores pelo processo de redemocratização, mesmo com suas contradições e limites, representa avanços na conquista por direitos. O neoliberalismo esbarrou nessas condições concretas, oriundas de conquistas e resistências da classe trabalhadora. Sendo assim, as políticas neoliberais, que representam um projeto de dominação burguesa, não puderam ser implementadas tal qual prognosticava o Consenso de Washington (BRETTAS, 2020).

O fundo público e a financeirização das políticas sociais são a chave para compreendermos essa dinâmica. Brettas (2020, p. 208) afirma que

O neoliberalismo – que tem na financeirização uma das principais alavancas para a retomada das taxas de rentabilidade do grande capital – produzirá mecanismos jurídicos para pilhar os recursos do fundo público, beneficiando a burguesia rentista.

Segundo a autora, o fundo público nos países dependentes, assim como na experiência do Estado de bem-estar social, assume um papel estrutural para a acumulação, principalmente para a rentabilidade do setor financeiro. A diferença é que, nas economias de capitalismo dependente, o Estado assume uma relação subordinada em relação aos países imperialistas e precisa responder aos interesses da burguesia internacional e nacional, de acordo com as determinações e os graus de sua dependência.

Behring (2018, 2019), Granemann (2020) e Brettas (2012, 2020) observam que na aparência, o fundo é constituído de uma riqueza que o Estado recolhe de forma compulsória e chama de orçamento, ou seja, são impostos e contribuições oriundos dos capitais e do trabalho, que serão alocados em políticas sociais. Uma abordagem marxista do tema revela que a riqueza que compõe o fundo público se forma a partir do trabalho não pago, que se transforma em lucro e é cedido ao Estado sob a forma de impostos pagos pelos capitalistas, bem como pelo trabalho necessário materializado no salário do trabalhador, que remunera o Estado por meio de tributos. Toda essa massa de riqueza é produzida pela classe trabalhadora, seja pelo trabalho excedente, seja pelo consumo.

A Reforma do Estado, iniciada em 1995, segundo Behring (2019), com o advento das políticas neoliberais, permitiu o acesso ao orçamento público por parte

dos especuladores do mercado financeiro, por meio de mecanismos como a DRU, possibilitando o deslocamento de recursos dos gastos sociais para outros fins. Em 2016, foi aprovada, por meio da EC nº 93/2016, a renovação da DRU até 2023, com aumento de 20 para 30 no percentual a ser desvinculado, o que permite a transferência para o pagamento da dívida pública.

O superávit primário é outra forma de garantir recursos públicos aos credores da dívida. Aprovado em 1998 em um acordo entre governo e o Fundo Monetário Internacional (FMI), pressiona os países a obter um saldo positivo nas receitas e despesas, a fim de honrar o compromisso com a burguesia rentista.

A LRF é outro mecanismo importante para garantir a punção do fundo público, pois estabelece um teto para os gastos sociais e mobiliza recursos para assegurar receitas superavitárias. Em 2016, acompanhamos a aprovação da EC nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que impõe um limite para os gastos públicos com as despesas primárias pelo período de vinte anos, exceto para o pagamento da dívida pública. Essa emenda estabelece que o somatório de todas as despesas não pode ultrapassar o montante gasto no exercício do ano anterior, permitindo somente o ajuste de acordo com a inflação.

A EC nº 95/2016, ao estabelecer um piso para os gastos, indica-nos que os recursos públicos destinados às áreas sociais vinham aumentando, portanto foi necessário um mecanismo para estabilizar esses gastos, a fim de que um montante maior pudesse ser redirecionado para frações da burguesia rentista interna e mundial. Chamando atenção para essa contradição, Brettas (2020) alerta que, a partir da década de 1990, no bojo do neoliberalismo, as bases para as políticas sociais no Brasil começaram a ser formuladas e a consolidação do capital financeiro reconfigurou a atuação do Estado, que constrói um arsenal jurídico-político para que essas políticas sociais sejam operadas na lógica da financeirização.

Nesse sentido, o fundo público, compreendido como um composto de mais-valia e trabalho necessário constituído pelo trabalhador, é destinado ao mercado financeiro de forma crescente, para sanar a crise de superprodução de capital fictício. O Estado, no intuito de angariar recursos, diminui o gasto com políticas sociais e lança títulos públicos no mercado, que garantem aos seus compradores a participação nas receitas estatais anuais. Isso significa que o orçamento público entra no butim a ser

disputado entre as frações da burguesia e cada vez menos retorna em forma de políticas sociais ao trabalhador.

Empresariamento da educação

Nossa compreensão sobre a atuação do privado na educação busca romper com a aparente dicotomia entre privado x público, pois essa oposição não nos ajuda a compreender, no movimento do real, as investidas do capital na busca pela recomposição das taxas de lucro, na qual necessita mercantilizar todas as esferas da vida.

Nessa direção, os estudos mostraram como foi necessária a disseminação da ideologia burguesa no espaço público para que a educação fosse compreendida como um serviço, e não como direito. O Estado-educador, por meio de políticas de incentivo à parceria com Organizações não Governamentais (ONG), a fim de fortalecer as chamadas parcerias público-privadas (PPP), viabilizou caminhos para que o setor privado se firmasse como provedor de mercadorias e serviços educacionais, avaliador, gestor e formulador de políticas públicas.

O empresariado da educação atuou fortemente para assegurar uma formação para os trabalhadores baseada na standardização moral e intelectual, bem como centrada na restrição de acesso às formas mais desenvolvidas do conhecimento sistematizado (MARTINS; PINA, 2015).

Houve uma reorganização política do empresariado brasileiro durante os anos 1980 e 1990, com o objetivo de intervir na agenda pública e definir um projeto de desenvolvimento e educação para o país. No intuito de tornar a força de trabalho mais eficiente, “[...] os projetos educacionais são resultantes de uma intencionalidade inscrita nas práticas sociais concretas, sendo que sua forma e conteúdo sempre expressam uma interpretação da realidade e uma intencionalidade formativa” (MARTINS; TOMAZ; PINA, 2013, p. 184).

Ao longo da história, o intento dessa fração da burguesia, chamada por Martins (2009) de “direita para o social”, foi sedimentar o seu projeto de formação humana como referência, utilizando-se, para tanto, de mecanismos político-ideológico e pedagógicos. Ao reconhecer que as mais variadas formas de exploração da classe trabalhadora, necessárias ao sociometabolismo do capital, colocam em risco o próprio

sistema, os intelectuais dessa classe elaboram e efetivaram o projeto de responsabilidade social empresarial.

O empresariamento da educação, segundo Motta e Andrade (2019), é um projeto econômico, ético e político forjado pelas diferentes frações da classe burguesa, que agem como classe para si, vinculadas ao Estado. De acordo com os autores, “[...] no capitalismo, não cabe à educação escolar apenas tornar o indivíduo apto à produção de mais-valor; cabe-lhe, também, fazer com essa produção seja consentida” (MOTTA; ANDRADE, 2019, p. 11).

Como um fenômeno mais recente, observamos a financeirização da educação, uma forma de o capital espriar seus tentáculos sobre recursos públicos. A possibilidade de a educação ter ações negociadas na bolsa de valores ocorreu em 1999, por meio da Lei nº 9.870, de 23 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que permitiu a abertura de capital por parte das instituições privadas de Ensino Superior (Ipes), o que justifica o aumento vertiginoso dessas instituições após esse período. Segundo Brettas (2020), até 1995, no Brasil, as Ipes somavam 680 unidades, número que em 2017 chegou a 2.152, ao passo que o crescimento das universidades públicas não se deu no mesmo ritmo. “A massa de capitais monetários disponibilizados nas IES [Instituições de Ensino Superior] possibilitou o acionamento de poderosas fusões e aquisições de empresas, principalmente mantenedoras e instituições de ensino” (SEKI, 2021, p. 50). Das dez empresas educacionais apresentadas por Seki (2021), cinco retinham, em 2017, mais estudantes do que todas as IES públicas brasileiras juntas. Em 2014, o setor educacional foi o mais lucrativo no mercado de ações, de acordo com os índices da Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa): “Uma das principais consequências disso é o processo de concentração e centralização dos capitais” (GALZERANO; MINTO, 2018, p. 68).

Ainda que em menor número, é possível destacar a presença de conglomerados responsáveis pelo provimento de material didático, como a empresa Somos Educação. Segundo Galzerano e Minto (2018), parte da receita dessas empresas é remunerada pelo fundo público. A Somos Educação foi comprada pela Kroton em 2018 e agora amplia seus serviços para a Educação Básica, já que o provimento de materiais didáticos está em ritmo crescente, principalmente com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a ampliação de mercado de ensino superior vem dando mostras de esgotamento.

A particularidade da financeirização necessita que mais recursos públicos estejam disponíveis para realizar o valor de suas mercadorias, portanto as políticas de transferência de renda e creditícia colocam a camada mais pauperizada na ciranda financeira, instituindo assim a chamada *bancarização* das políticas sociais (BRETTAS, 2020). O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado em 1999, ilustra esse tipo de política. É concedida, pelo Estado, uma linha de crédito aos estudantes que não conseguem acessar a rede pública, para financiar seus estudos no ensino superior privado. “Além de estimular o crescimento no número de matrículas nas instituições privadas, [o Fies] contribuiu para aumentar o endividamento das famílias e aquecer o setor” (BRETTAS, 2020, p. 259).

O valor total de contratos disponibilizados pelo Fies em 2010 era de aproximadamente R\$ 70 mil, montante elevado para R\$ 700 mil, em 2014. O motivo desse crescimento foi a reestruturação do Programa que visava facilitar a contratação do financiamento ao diminuir a taxa de juros, expandir o período de amortização da dívida e extinguir a necessidade de fiador podendo usar o Fundo de Garantia de Operações de Crédito (Fgeduc) como garantia. Ao diminuir o risco para os negócios das empresas privadas de educação, o número de matrículas via Fies aumentou correspondendo à época a 61,2% do total de matrículas da empresa Kroton, 42,3% da Estácio, 47,5% da Ser Educacional e 48,3% da Ânima. O valor total desembolsado pelo governo com o Programa Fies de 2010 a 2016 foi de R\$ 61,75 bilhões, dos quais R\$ 4,058 bilhões foram destinados à Kroton Educacional (BRETTAS, 2020).

Outro programa que favoreceu a concentração, centralização e financeirização dos grandes grupos mercantis da educação foi o ProUni. Por meio de isenção fiscal, o Estado deixou de recolher, entre 2005 e 2016, cerca de R\$ 8 bilhões (BRETTAS, 2020). As bolsas do Programa, concedidas por meio de desonerações de impostos, responderam ao problema das vagas ociosas nas Ipes (BRETTAS, 2020). A autora destaca que, ao passo que o Fies e o ProUni, ao longo do período, fortaleceram-se e garantiram a punção do fundo público, os recursos para as universidades públicas começaram a diminuir.

Silva (2020a), ao analisar as políticas de remuneração docente no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no período de 2008 a 2016, indica um aumento real no setor, com destaque para a importância da complementação de recursos feita

pela União. Em paralelo, o autor faz uma comparação entre o percentual de recursos federais do fundo público destinado ao pagamento de juros e amortização da dívida e o montante orientado para a educação. Só em 2019, esses dados representaram 38,27% para o primeiro, e 3,48% para o segundo. Comparados aos dos anos anteriores, o autor identificou uma queda nos percentuais da educação, um reflexo inicial das políticas de ajuste fiscal feitas por meio da EC nº 95/2016, que congelou os gastos com as despesas primárias por vinte anos, reajustados de acordo com a inflação, anualmente (SILVA, 2020a).

A lógica apresentada por Silva (2020, 2020a) nos mostra a disputa pelo fundo público na educação e como o Estado, por meio de contrarreformas, redireciona esse montante para a valorização do capital. A pesquisa de Santos (2019), que se debruçou sobre a formação continuada de professores da Rede Municipal de Florianópolis, avança no debate, evidenciando como os recursos públicos alocados para a educação servem ao empresariado da educação e como a Educação Básica entra no processo de financeirização. Destacamos a formação continuada docente ofertada por oligopólios – que integram variadas formas de capital – e subsidiada por diversas modalidades de fundos de investimento. Se, na formação inicial docente, presenciamos a condução por grandes conglomerados financeiros, na formação continuada, verificamos esse mesmo modelo sendo efetivado por grupos rentistas ou empresas por estes impulsionadas (SANTOS, 2019).

A autora destaca que, diante da crescente mercadorização da educação, a formação continuada é mais um produto a ser ofertado por conglomerados educacionais. Pouco importa se estão ligados à educação ou não, os conglomerados formam redes complexas nesse processo de financeirização, que “[...] congrega tanto conglomerados empresariais de capital aberto, [com] a atuação de fundos de investimento fomentando a formação continuada e inicial dos professores” (SANTOS, 2019, p. 240). Prosseguindo a análise, Santos (2019) destaca que, além dos produtos que vendem e da forma como se apropriam do fundo público, os conglomerados educacionais têm como intenção disseminar modos de agir e de pensar, com vistas a conformar a sociedade à sociabilidade do capital. Segundo a autora, esse processo de financeirização da Educação Básica pública não é tão perceptível quanto o do Ensino Superior ou da Educação Básica privada, uma vez esse movimento congrega o entrelaçamento entre essas redes na oferta dos mais variados produtos

educacionais. O fundo público, nesse sentido, é a garantia da valorização dos capitais, pois o Estado assegura a compra desses produtos.

A Agenda 2030 para a Educação, como expressão do projeto político da classe dominante, na nossa compreensão, traz indícios de como o Estado é orientando, por meio de contrarreformas educacionais, a permitir a apropriação do fundo público por parte do capital.

O papel do Estado segundo a Agenda 2030 para a Educação

Em maio de 2015, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, aconteceu o Fórum Mundial da Educação, organizado e dirigido pela Unesco, com coorganização do Banco Mundial (BM), do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). O evento contou com a participação de 160 países, líderes de organizações bi e multilaterais, representantes da sociedade civil, jovens, docentes e setor privado, que adotaram a *Declaração de Incheon* para a Educação 2030 e o *Marco de Ação*, com suas respectivas orientações para a implementação, cuja redação foi finalizada no mesmo ano (UNESCO, 2015).

As metas para a Educação 2030, contidas na *Declaração*, fazem parte de um compromisso global em torno de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS, lançados em setembro de 2015, foram construídos a partir da Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, que aconteceu em 2012, na cidade do Rio de Janeiro, tendo como objetivos a redução da pobreza, a promoção social e a proteção ao meio ambiente. Segundo definição encontrada no *site* das Nações Unidas, os ODS buscam obter avanços nas metas de combate à pobreza não atingidas pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) no período entre 2000 e 2015 (UNESCO, 2015).

A Agenda 2030 apresenta metas para a educação do desenvolvimento sustentável e indica qual a papel do Estado na condução das políticas educacionais. Em diversas passagens, o documento afirma que o papel dos governantes, sejam eles nacionais e/ou subnacionais, é central para o cumprimento da agenda global de

educação, pois são eles os “[...] guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente” (UNESCO, 2015, p. 27). Parceiros e doadores do setor privado são convidados a atuar conjuntamente para o pleno desenvolvimento das metas da educação. Juntamente com os governos, as “parcerias fortes” e os “atores-chaves” (UNESCO, 2015, p. 15) são essenciais para a implementação de políticas educacionais em todos os níveis. O papel do Estado fica mais claro na segunda parte do documento, com o *Marco de Ação*, pois é ele que “[...] aponta como traduzir na prática nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon” (UNESCO, 2015, p. 5).

A primeira indicação sobre o Estado define-o como responsável pela educação, compreendida como um “bem público”; em seguida, afirma-se que a educação é uma empreitada social compartilhada, que implica processos de formulação de políticas públicas, nos quais sociedade civil, partes interessadas, atores não estatais, professores e educadores, setor privado, comunidades e famílias desempenham papéis importantes no direito à educação, dividindo esse papel com o Estado, responsável por estabelecer normas e padrões (UNESCO, 2015).

O documento recomenda um conjunto de abordagens estratégicas para que o Estado invista em ações inovadoras baseadas em evidências e eficientes em custos, o que demandará adaptação a cada contexto nacional. Uma das estratégias é fortalecer políticas, planos, legislações e sistemas. Para isso, indica-se que os marcos, instrumentos legais que estabelecem um quadro normativo sobre o direito à educação, devem ter

Revisões participativas de múltiplas partes interessadas, lideradas por governos, [...] para cumprir suas obrigações e garantir quadros políticos e jurídicos fortes, que pavimentem a base e as condições para a oferta e a sustentabilidade de uma educação de qualidade. (UNESCO, 2015, p. 10).

O do *Marco de Ação* sugere que, combinadas, políticas e estratégias baseadas em evidências podem incluir a eliminação de barreiras de custo, a exemplo dos programas de transferência de renda, da oferta de merenda, saúde e transporte, da distribuição de materiais didáticos, dentre outras. “A oferta de educação gratuita inclui a remoção de barreiras relacionadas a custos na educação primária e secundária” (UNESCO, 2015, p.13). Governos e parceiros, para garantir a igualdade de gênero, devem instituir políticas, planejamentos e ambientes sensíveis a gêneros, bem como

garantir que essas questões estejam presentes na formação de professores, por meio de processos de monitoramento dos currículos, no intuito de que o ensino e a aprendizagem causem o mesmo impacto em ambos os sexos (UNESCO, 2015).

Outra recomendação presente no documento para os formuladores de políticas para educação é garantir que o aumento do acesso seja acompanhado de medidas para melhorar a qualidade e a relevância da educação e da aprendizagem, bem como que programas adequadamente financiados e parcerias robustas em todos os âmbitos, por meio de políticas institucionais, garantam o direito à aprendizagem ao longo da vida.

Segundo o documento, as metas para a Educação 2030 são específicas, mensuráveis e aplicáveis em todos os países do globo. Sendo assim, por meio de parcerias e de financiamentos por múltiplas partes interessadas, é indicado que os governos traduzam as metas globais em metas locais. Para isso,

[...] é necessário estabelecer padrões de excelência intermediários adequados, por meio de um processo inclusivo, com total transparência e responsabilização, de forma a engajar todos os parceiros, para que o governo assuma a liderança e haja um entendimento comum. (UNESCO, 2015, p. 12).

Modos alternativos de educação e aprendizagens fora da escola devem ser ofertados, e é de responsabilidade do Estado reconhecer e creditar esses programas, para, segundo o documento, garantir a flexibilidade na aprendizagem formal e informal. Instituir leis que garantam ao menos doze anos de educação gratuita, modificar a forma de alocação de recursos entre as escolas, definir padrões e revisar currículos, bem como desenvolver sistemas de avaliações para avaliar resultados de aprendizagens, são algumas indicações ao Estado que aparecem no documento.

A responsabilidade pelo monitoramento das metas é de cada país, portanto recomenda-se que os governos construam mecanismos efetivos de monitoramento e responsabilização junto à sociedade civil (UNESCO, 2015), estabelecendo padrões sobre as aprendizagens específicas que deveriam ser alcançadas ao longo da vida.

Nessa perspectiva, ao modificar e regulamentar legislações, o Estado-educador adquire papel fundamental. Por essa razão, a Agenda 2030 indica que governos e partes interessadas (*stakeholders*) devem atuar juntos no planejamento e na execução das metas.

Parcerias eficazes para a Educação 2030

As formas com que o *Declaração de Incheon e Marco da ação* se referem aos empresários que atuam na educação aparecem de maneira difusa no corpo do documento, como “setor privado”, “partes interessadas”, “parceiros”, “doadores”, “colaboradores”, “sociedade civil”, “fundações filantrópicas”. Na abertura do documento, são referidos no rol de colaboradores da agenda 2030 com os seguintes termos:

O setor privado e organizações e fundações filantrópicas podem desempenhar um papel importante com sua experiência, suas abordagens inovadoras, seus conhecimentos sobre negócios e seus recursos financeiros para fortalecer a educação pública. Eles podem contribuir com a educação e o desenvolvimento por meio de parcerias entre múltiplas partes interessadas. (UNESCO, 2015 p. 28).

Sobre as Organizações da Sociedade Civil (OSC), o documento sinaliza seu papel fundamental e recomenda que elas estejam engajadas em todos os estágios, “[...] desde o planejamento até o monitoramento e a avaliação, tendo sua participação institucionalizada e garantida” (UNESCO, 2015, p.27). A presença das OSCs, segundo a Agenda, garantirá que “as vozes dos cidadãos” serão ouvidas na formulação das políticas educacionais. Elas ainda podem desenvolver abordagens inovadoras, que auxiliem o direito à educação, principalmente para os “grupos mais excluídos”, além de “[...] garantir a transparência no orçamento e na governança da educação” (UNESCO, 2015, p.27).

Um dos objetivos da Agenda 2030 é fazer com que jovens e crianças aprendam as habilidades necessárias e estejam preparados para responder às necessidades do mundo do trabalho. Para alcançar esse objetivo, segundo o documento, o setor privado pode ajudar os planejadores da educação e de formação a entenderem quais são as tendências requeridas pelo mercado de trabalho, facilitando a transição entre escola e trabalho, além de “Mobilizar recursos adicionais para a educação pública, inclusive por meio de tributos justos, e concentrar esses recursos em áreas prioritárias” (UNESCO, 2015, p. 28). Outra indicação para o setor privado em consonância com os objetivos da Agenda na atenção aos “mais necessitados”, “pobres”, “vulneráveis”, “excluídos” e “marginalizados” é aumentar as oportunidades de educação inclusiva, oferecendo-lhes serviços e atividades adicionais, ou seja, “[...]”

engajar parceiros sociais no desenvolvimento e na oferta de programas de educação e formação que sejam holísticos e baseados em evidências” (UNESCO, 2015, p.18).

A Agenda propõe a elaboração de planos e políticas para alfabetização, bem como programas educacionais voltados para jovens. Para isso, indica a participação do setor privado e de parceiros. “O privado está presente nas recomendações quando descentraliza a educação de suas instituições públicas formais e deixa em aberto os outros espaços de aprendizagens, que englobam inclusive as experiências no mercado de trabalho atreladas à certificação” (SOUZA, 2021, p. 27).

Observamos também, em várias passagens do documento de Incheon, a indicação de parcerias eficazes, fortes e robustas, em âmbito local, regional, nacional e internacional (UNESCO, 2015, p. 1). Ainda que não identificados esses parceiros, inferimos que se trata de atores não estatais. A importância dos “atores não estatais” está na justificativa de que “[...] o ambicioso objetivo educacional não pode ser alcançado apenas pelos governos” (UNESCO, 2015, p. 29).

As recomendações do documento para a implementação da Agenda para a Educação até o ano de 2030 compreendem a necessidade de um aumento significativo no financiamento, principalmente dos recursos públicos internacionais, a fim de complementar os recursos internos de cada país, com atenção especial aos “periféricos”. Para os contextos nacionais, sugere-se a destinação de 4% a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) para educação ou de 15% a 20% dos gastos públicos.⁶ Para aumentar o financiamento público, recomenda-se expandir a base tributária, priorizar os mais necessitados e aumentar a eficiência e a responsabilização. “Doadores, países de renda média e outros parceiros deveriam apoiar o financiamento de todas as metas da Educação 2030, em consonância com as necessidades e as prioridades de cada país” (UNESCO 2015, p. 34).

Para a implementação completa da Agenda, a Unesco afirma que é imperativo “[...] expandir e fortalecer as parcerias existentes entre as múltiplas partes interessadas” (UNESCO, 2015, p. 35) e “destravar todas as fontes potenciais” para alcançar o direito à educação. O setor privado, segundo o *Marco de Ação*, é um colaborador potencial e significativo para complementar os recursos para a educação, além do “seu papel crucial de pagador de impostos” (UNESCO, 2015, p. 36). Essa

⁶ Em 2020, apenas 2,49% dos recursos públicos foram destinados à educação no Brasil (FATORELLI, ÁVILA, 2022).

ladainha de que o privado é pagador de impostos remete à noção invertida de que seria este setor quem financia as políticas públicas, ocultando que, na realidade, é o fundo público que remunera os capitais.

Educação 2030 e a sustentabilidade do capital

O debate sobre educação requer sua compreensão no âmbito da sociedade de classes, em seu caráter contraditório. O direito à educação faz parte das pautas de luta dos trabalhadores e também do capital, que necessita lidar com as questões sociais e se envolver com as políticas sociais, com a finalidade de manter seus padrões de acumulação.

Como uma prática social forjada por sujeitos concretos inseridos nessa relação social de produção, a educação se torna um lugar de disputa entre as classes, pois não somente reproduz as relações sociais de produção mas também nos permite compreendê-las e questioná-las, além de, em certa medida, com certo grau de organização, servir de apoio para a transformação social. Sendo assim, iniciamos a leitura do documento de Incheon tomando como pressuposto o fato de que ele representa uma proposta de educação pensada pela classe dominante para a formação da classe trabalhadora, tendo em vista seus formuladores e signatários, que, em suas respectivas instâncias, representam o grande capital.

A Agenda 2030 é apresentada como um compromisso da comunidade educacional mundial, representada por OMs, organizações privadas da sociedade civil e agências financeiras.

Ao propor educação ao longo da vida, o documento de Incheon relaciona esse projeto às oportunidades de aprendizagem que podem ocorrer nos diversos espaços. Em seu conteúdo, portanto, há uma pulverização da função social da escola, pois, para os indicativos da Agenda, ela é reduzida a mais um local para o desenvolvimento de ‘aprendizagens relevantes’” (SOUZA, 2021). O conceito de ‘aprendizagem’ não é novo; ele traduz o tipo de educação que se propõe em determinado momento. Segundo Pronko (2014), o documento *Estratégia 2020 para Educação: aprendizagem para todos* (BANCO MUNDIAL, 2011) anuncia a mudança do conceito de “educação para todos” para “aprendizagem”, que contempla a gama de conhecimentos e habilidades necessárias para o mercado de trabalho, os quais são apreendidos dentro

e fora da escola. Nesse sentido, o que importa, na visão dos OMs, são as oportunidades de aprendizagem que estarão disponíveis para as pessoas ao longo da vida.

Outro conceito presente na Agenda 2030 é o de “sistema educacional”,⁷ atrelado à noção de espaços “inclusivos”, “responsivos”, “resilientes” e “seguros”, enquanto a escola, normalmente, aparece relacionada a “conflitos”, para indicar aqueles que estão fora dela ou o local onde não se estão aprendendo as habilidades e os conhecimentos necessários.

Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagens que existe num país, quer sejam fornecidos ou financiados pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins lucrativos). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores (BM, 2011 *apud* PRONKO, 2014, p. 107).

Podemos inferir que a adoção do conceito alargado de sistemas educacionais expressa um projeto em curso, que passa a nortear os propositores de políticas educacionais e a legitimar a presença, a atuação e a gestão privada em todos os âmbitos educacionais.

As modalidades de educação não formal e informal ganham relevância em todos os níveis de ensino propostos no documento de Incheon, ainda que nos indicativos da Agenda não esteja claro quais seriam esses outros locais de formação para crianças, jovens e adultos. No entanto, podemos afirmar que as “parcerias eficazes” e as “partes interessadas” podem tomar para si a tarefa de fornecer as aprendizagens requeridas pelo mercado de trabalho, ampliando a atuação de empresas e organizações sociais na formação da futura força de trabalho, em parceria com o Estado-educador, que é chamado a reconhecer formalmente esses conhecimentos.

Assim, podemos ler que a tríade “educação ao longo da vida”, “sistema educacional” e “educação informal e não formal”, norteadora da Agenda 2030, não é

⁷ “Os sistemas educacionais adotam uma abordagem holística e setorial, que envolve todos os subsectores e níveis para garantir a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos.” (UNESCO, 2015, p. 9).

somente um projeto para educação mas sobretudo um meio para que o setor privado possa intervir nas políticas de educação e assim garantir seus lucros.

Podemos nos questionar: por que o Estado deve ser o responsável por certificar aprendizagens ofertadas por organizações privadas? O Estado representa os interesses da classe dominante; portanto, se considerarmos a certificação atrelada ao financiamento público, ampliam-se as oportunidades de o setor privado obter recursos do fundo público, ao fornecer “programas de formação e educação”. Sendo assim, a política de educação ao longo da vida, apresentada pela Agenda 2030, pode indicar uma tendência crescente de programas educacionais financiados pelo Estado, já que, desse modo, a demanda por “aprendizagens informais e não formais” seria atendida, ao passo que a centralidade do papel da escola diminuiria.

Outro aspecto das recomendações digno de nota é a ideia de que a educação pode mitigar desigualdades e ser fundamental em momentos de crise, principalmente durante “conflitos territoriais” e “pandemias”. Para esses casos, a *Declaração de Incheon* propõe a educação a distância e o uso de tecnologias, principalmente a tecnologia móvel.

Em 2014, a Unesco lançou diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel em pré-escolas, escolas fundamentais e médias, universidades, centros comunitários, escolas técnicas e vocacionais. Segundo as diretrizes, os aparelhos móveis podem superar os limites das aprendizagens formais e não formais, bem como assegurar a continuidade da educação em tempos de crise. Com o atual cenário de pandemia causado pela Covid-19, podemos observar como as tecnologias ganharam destaque no contexto educacional, principalmente a móvel. A exigência, por parte das Secretarias de Educação, de dar continuidade às aulas colocou aos sistemas educacionais a necessidade de comprar equipamentos, programas, acesso à internet e pacotes de serviços de empresas como a Google, que movimentou o mercado das tecnologias, incrementando significativamente seus lucros. No caso da educação pública, a pandemia significou a oportunidade para o setor privado fornecer sua mercadoria financiada com o fundo público. Embora o documento de Incheon não pudesse prever a pandemia de Covid-19, os desdobramentos que mencionamos são uma forma de exemplificar como empresas privadas podem atuar na captura de recursos públicos e porque as indicações da Agenda para um aumento do financiamento da educação pública podem beneficiar a acumulação capitalista.

Pesquisas demonstram como as parcerias entre os setores público e privado são eficazes em garantir lucros ao capital. Behring (2018, 2019), Granemann (2020) e Brettas (2012) discutem como o fundo público é requisitado e necessário para contra-arrestar a queda da taxa de lucro. Por essa razão, não nos espanta que entre as indicações da Agenda figure a preocupação com o aumento de recurso público, uma vez que, como demonstram Silva (2020, 2020a) e Santos (2019), esse aumento será direcionado à iniciativa privada, que precisa garantir seus lucros por meio da oferta dos mais variados serviços. Desse modo, “Setores privatistas, nacionais e internacionais, expandem aceleradamente seus negócios no mercado educacional” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 7).

A gestão eficiente, com resultados baseados em evidências, aclamada em várias passagens do documento, coloca ao setor privado a possibilidade de gerir dinheiro público, devido a sua experiência em negociar, pois o discurso da ineficiência da gestão pública na administração dos recursos requer esse envolvimento das “partes interessadas” e “parcerias eficazes”. Esse tipo de justificativa legitima a crescente participação de organizações privadas nos espaços públicos e sua ingerência nas políticas públicas. As organizações da sociedade civil são incorporadas a esse nicho das múltiplas partes interessadas sob a justificativa de garantia de participação a todos; não por acaso, o *Marco de Ação* propõe a presença ativa das OSCs em todos os processos da implementação da Agenda. No Brasil, segundo Motta e Andrade (2020) a participação das organizações sociais empresariais ligadas à educação teve um aumento de 50% entre o período de 1996 a 2016.

A formação superior universitária aparece de forma discreta nas proposições da Agenda, cujos indicativos são os cursos de formação técnica aligeirada, atrelados aos conhecimentos básicos da tecnologia, no intuito de fazer com que “[...] jovens e adultos adquiram uma competência funcional em leitura, escrita e matemática” (UNESCO, 2015, p. 11) a “preços acessíveis”, incluindo o acesso às universidades. A indicação de uma formação apressada para a aquisição de conhecimentos simples diminui a importância do papel das universidades na formação humana e condiciona esta etapa de formação à iniciativa privada, seja por meio do recebimento de mensalidades ou da concessão de estágios, seja como planejadora de programas educacionais. Segundo Souza (2021, p. 98),

O documento de Incheon trata de apresentar uma política global para educação, propõe medidas para que o setor privado possa gerir seus negócios e requer do Estado a viabilização dessas políticas. Apresenta um discurso voltado para os mais vulneráveis, convida as partes interessadas e os “países doadores tradicionais” a ajudarem os “países em desenvolvimento”. Significa dizer que é um projeto dos países do centro do capitalismo imperialista indicando o que necessitam dos países periféricos para perpetuar a acumulação, e situamos o Brasil nessa condição de capitalismo dependente.

É interessante ao capital a visão de países que precisam se desenvolver e por meio da educação podem alavancar suas economias internas, pois assim atualizam a Teoria do Capital Humano e arrumam novas explicações para as desigualdades sociais e econômicas, recomendando reformas educacionais com o enfoque no desenvolvimento sustentável. Há preocupação em “destravar as fontes potenciais” e “desbloquear o poder da educação”; em nossa interpretação, destravar as fontes potenciais é permitir o acesso ao fundo público, para que o capital mantenha seus lucros e possa se expandir no campo da educação.

Considerações finais

A dinâmica contemporânea de acumulação capitalista, marcada pelo predomínio do capital portador de juros e fictício (MARX, 1986), impõe a necessidade de reformas permanentes, com dramáticas consequências para os trabalhadores. Como, no capitalismo, a saída para qualquer crise requer novos espaços de valorização do valor, a educação pública tem se tornado cada vez mais atraente para os investimentos do capital. Nesse processo, o Estado viabiliza as reformas necessárias para que o setor privado possa se estabelecer como provedor de “serviços educacionais” e assim permanecer como parte interessada que formula e regula o projeto educacional, colaborando para a manutenção da sociabilidade capitalista.

É no cenário de reconfiguração do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, que procuramos demonstrar os caminhos viáveis para a punção do fundo público na área da educação, que permite ao capital valorizar o valor.

No Brasil, a regulamentação das PPPs ocorreu por meio da Lei nº 1.1079/2004 (BRASIL, 2004). As formas de privatização são complexas, considerando-se o contexto da financeirização, na qual o setor privado precisa buscar novos nichos de

mercado para expandir seus lucros e, nessa busca, deliberadamente assedia as administrações públicas com ofertas de serviços e produtos. Assim, estabelece formas silenciosas de privatização, pois ao setor privado interessa administrar os recursos, vender suas mercadorias e formular políticas para a formação da futura força de trabalho. Em 2007, foram feitas as primeiras ofertas do setor educacional no mercado financeiro, e em 2014 esse setor se tornou o mais lucrativo, conforme demonstrado pelos índices da Bovespa (GALZERANO; MINTO, 2018), o que tende a aprofundar a concentração e a centralização de capital.

A mercadorização da educação forma redes complexas nesse processo de financeirização, que congrega conglomerados empresariais de capital aberto, a atuação de fundos de investimento, além das mercadorias que vendem. Pela forma como se apropriam do fundo público, esses conglomerados têm como intenção disseminar modos de agir e de pensar, a fim de conformar a sociedade à sociabilidade imposta pelo capital (SANTOS, 2019).

O processo de financeirização da Educação Básica congrega o entrelaçamento entre essas redes ofertando os mais variados produtos educacionais, e o fundo público é a garantia da valorização dos capitais. Foi com esse entendimento que buscamos desvelar o projeto educacional nas recomendações da Unesco (2015). As propostas da Unesco (2015), contidas na Agenda 2030 para a Educação e no documento *Hoja de ruta para la implementación del ODS4 – E2030 en América Latina y el Caribe* (OREALC, 2018), ilustram como a educação pública vem se tornando mais um espaço de valorização do valor. O Estado-educador, com seu aparato jurídico-parlamentar, legitima a pretensão do setor privado em garantir seus lucros com a educação pública. Fundamentada na crítica da economia política, nossa análise sobre a Agenda 2030 conclui que este compromisso com a educação para o desenvolvimento sustentável tem por objetivo a sustentabilidade do próprio capital. Preocupado com a formação da força de trabalho, o capital orquestra como lucrar com essa formação a longo prazo, atingindo de um só golpe seus objetivos políticos e econômicos.

O atual momento das políticas sociais deve ser compreendido no contexto da financeirização, no qual o aumento do financiamento público, como possibilidade de apropriação desses recursos, responde às demandas do capital, que necessita do fundo público para sua reprodução. Nesse sentido, a recomendação da Agenda 2030

para o aumento dos recursos com a educação significa disponibilizar um montante a ser disputado pelos capitalistas na punção do fundo público. Por meio de “parcerias eficazes”, os capitalistas podem tomar para si a oferta das aprendizagens de que necessita o mercado de trabalho, ampliando a atuação do setor privado na formação da futura força de trabalho em parceria com o Estado-educador, o qual é chamado a reconhecer formalmente esses conhecimentos.

As organizações da sociedade civil são incorporadas a esse nicho de múltiplas partes interessadas, sob a justificativa de garantia de participação a todos. Não por acaso, o *Marco de Ação* propõe a presença ativa de organizações privadas em todas as etapas de implementação da Agenda. Nesse processo, o Estado viabiliza as reformas necessárias para que organizações sociais possam se estabelecer como legítimas provedoras de “serviços educacionais” e assim permanecerem como “parte interessada” – que, de fato, são – na formulação e regulação do projeto educacional, gerindo a formação da sociabilidade capitalista e assegurando a reprodução de suas condições sociais de produção. Concluimos que, mediante diversas estratégias, o capital lança mão do Estado burguês para que seus interesses particulares se revistam de caráter universal, e as políticas educacionais expressas na Agenda 2030 obscurecem o fenômeno real e concreto, que é a tentativa de recompor as taxas de lucro por meio de mecanismos que permitam a punção do fundo público por parte do capital.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo. Washington: Banco Mundial, 2011.

BEHRING, E. R. Rotação do capital e crise: fundamentos para compreender o fundo público e a política social. In: SALVADOR, Evilásio et al. (org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

BEHRING, E. R. Estado no Capitalismo: notas para uma leitura crítica do Brasil recente. In: BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete; LIMA, Rita de Lourdes de (org.). **Marxismo, política social e direitos**. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

BEHRING, E. R. Ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. In: SALVADOR, Evilásio; BEHRING, Elaine Rossetti; LIMA, Rita de Lourdes de(org.). **Crise do Capital e fundo público**: implicações para o trabalho, os direitos, e a política social. São Paulo: Cortez, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.870**, de 23 de dezembro de 1999. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 1, 24 nov. 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3sGgP6y>. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

_____. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 17, 31 dez. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3sH0Sgx>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 2, 5 dez. 1988. Disponível em: <https://bit.ly/3oKYQe0>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

_____. **Lei nº 13.429**, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 1, 31 mar. 2017a. Disponível em: <https://bit.ly/3oKYQe0>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

_____. **Lei nº 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 1, 17 jul. 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/3sH0Sgx>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

BRETTAS, T. Dívida pública: uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público. In: SALVADOR, Evilásio et al. (org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRETTAS, T. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

FATTORELLI, M. L.; ÁVILA, R. Gasto com dívida pública sem contrapartida quase dobrou de 2019 a 2021. **Auditoria cidadã da dívida**, [S. l.], 15 fev. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3NJkEF>. Acesso em 20 de março de 2022.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 3. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

GALZERANO, L. S; MINTO, L. W. Capital fictício e educação no Brasil: um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização. **Revista Científica EccoS**, São Paulo, n. 47, p. 61-80, set./dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3uNksdx>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

GRANEMANN, S. Os capitais e a disputa do fundo público no contexto de crise. In: **Prelúdio #3**. YouTube, Florianópolis, 2020. 1 vídeo (1h 57min 16 seg). Publicado pelo canal UFSC à esquerda. Disponível em: <https://bit.ly/3uP2Ca9>. Acesso 15 de fevereiro de 2022.

LAMOSA, R. (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Terra sem Amos, 2020.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, A. S.; PINA, L. D. Crítica à concepção empresarial de educação – uma contribuição da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3oRpv92>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

MARTINS, A. S.; TOMAZ, A. S.; PINA, L. D. Empresários e educação: reflexões sobre o projeto educacional da federação das indústrias de Minas Gerais. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, mar./jun. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3GOgSIA>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: DIFEL, 1986.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3oQL9ub>. Acesso em 20 de novembro de 2021.

MOTTA, V. C.; Conteúdo e forma do empresariamento da educação no tempo presente: da capitalização à subsunção ao empresariado. In: **Anais do Colóquio Internacional Marx e Marxismo**, 1, Niterói, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/34Ta0pO>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

OLIVEIRA, F. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA A AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (OREALC). **Hoja de ruta para la implementación del ODS4-E2030 en América Latina y el Caribe**. Santiago: Unesco, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3t4lsrU>. Acesso em 13 de março de 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Educação 2030 - **Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Paris: Unesco, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3LuhkJq>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento**: Revista de Educação, v. 10, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3wYN42K>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. v. 1. Disponível em: <https://bit.ly/3oNhW3g>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

SALVADOR, E. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 104, out./dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3GOeyLo>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

SALVADOR, E. Fundo Público e o financiamento das Políticas Sociais no Brasil. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 4-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3rK5CCt>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

SANTOS, M. L. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis**: financeirização da educação básica e a (con)formação docente. 2019. 360f. Tese (Doutorado em Educação) – UESC, Florianópolis. Disponível em: <https://bit.ly/3rNkRdS>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

SEKI, A. K. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). **Germinal**: Marxismo e Educação em debate, Salvador, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3GLFMTc>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

SILVA, M. Q. A desvalorização da remuneração docente na disputa pelo Fundo Público Municipal: o caso de Curitiba-PR. **FINEDUCA**, Revista de Financiamento da Educação, v. 10, n. 1, fev. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/33h38IJ>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

SILVA, M. Q. Fundeb, remuneração docente e dívida pública: uma discussão sobre disputa pelo fundo público (2008-2016). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 36, n. 2, ago. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/34E8nMX>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

SOUZA, P. **A Agenda 2030 para a Educação**: o fundo público a serviço do capital. 2021. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis. Disponível em: <https://bit.ly/3wXgmPB>. Acesso em 11 de fevereiro de 2022.