

Jociene Araujo Lima

O MONITORAMENTO DA AGENDA GLOBAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL SOB O EIXO DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POBREZA



Jociene Araujo Lima

O MONITORAMENTO DA AGENDA GLOBAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL SOB O EIXO DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POBREZA



© 2025 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Autora

Jociene Araujo Lima

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: A autora

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	Lima, Jociene Araujo
L732o	O monitoramento da agenda global de educação no Brasil sob o eixo da relação entre educação e pobreza / Jociene Araujo Lima. – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 130 p. : il.
	Formato: PDF
	Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
	Modo de acesso: World Wide Web
	Inclui bibliografia
	ISBN 978-65-6009-164-1
	DOI: 10.29327/5522616
	1. Educação para responsabilidade social. 2. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. 3. Agenda Global de Educação. I. Lima, Jociene Araujo. II. Título.
	CDD: 370.115
	CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de sua autora.

Downloads podem ser feitos com créditos à autora. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2025/04/o-monitoramento-da-agenda-global-de.html>



**O MONITORAMENTO DA AGENDA GLOBAL DE EDUCAÇÃO
NO BRASIL SOB O EIXO DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E
POBREZA**

**O MONITORAMENTO DA AGENDA GLOBAL DE EDUCAÇÃO
NO BRASIL SOB O EIXO DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E
POBREZA**

Jociene Araujo Lima

Esta pesquisa é fruto dos resultados da pesquisa de monografia da autora, realizado no Departamento de Educação (DE), na Universidade do Estado do Rio Grande do norte (UERN).

RESUMO

Essa pesquisa tem o objetivo de analisar o monitoramento da Agenda Global de Educação 2030 no Brasil, relacionando as categorias de educação e pobreza no rol desse compromisso internacional. A metodologia utilizada está ancorada em estudos de natureza bibliográfica e documental, fundamentados na crítica marxista. Esta pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo, tem como objetivo investigar a concepção do Banco Mundial acerca da categoria pobreza e sua relação com a educação, em um contexto de crise sistêmica do capital, definida por Mészáros (2010) como sendo de natureza estrutural. Tal discussão será abordada à luz dos seguintes autores: Mészáros (2011); Antunes (2009); Moreira; Maceno (2012) e Lessa (2005); Leher (1998); Pereira (2009); Pereira e Pronto (2018); Silva (2002) e Chaves (2019). O segundo capítulo, tem como objetivo contextualizar os principais aspectos e os antecedentes históricos da Agenda Global dos Objetivo Desenvolvimento Sustentável (ODS) e do Compromisso Global de Educação, partindo do Movimento EPT. Dessa forma, este capítulo está ancorado nos escritos de Rabelo, Jimenez, e Mendes Segundo (2015); Mendes Segundo (2005); Shiroma, Moraes e Evangelista (2002); Moreira (2017); Leher (1998). No tocante à análise documental serão analisados as Declarações de Jomtien (1990), o Marco de Ação de Dakar (2000) e a declaração de Incheon (2015). O terceiro capítulo tem como objetivo examinar o monitoramento da Agenda Global em sua articulação com o Compromisso Global de Educação no Brasil, dando centralidade as categorias pobreza e educação. Para tal, analisaremos o arquivo digital do Grupo de Trabalho da Sociedade Civil Agenda 2030 (GTSC A2030), o site da organização, além de informações adquiridas em seus documentos e relatórios e os sites da ActionAid Brasil e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Examinaremos também os relatórios anuais, publicados pela GTSC A2030: os Relatórios Luz pegando como recorte temporal o ano de 2020 á 2024. Na análise bibliográfica o exame dos documentos e sites nas elaborações de Chaves (2019); Rurnmert (2008); Tonet (2005); Souza e Ferreira (2018); Schwartzmam e De Moura Castro (2013). Por fim, concluímos que apesar das críticas elaboradas nos Relatório Luz, devemos deixar claro que as reformas conduzidas pelos governos do Brasil no campo educacional, em larga medida, estão difundidas e respaldadas pelos organismos multilaterais, mesmo nos governos ditos progressistas, embora sujeitas a conflitos e descontinuidades em governos mais conservadores. Dessa maneira, concluímos, portanto que precisamos compreender que a articulação entre pobreza e educação difundida pelos organismos multilaterais, faz parte das medidas neoliberais que reproduzem a expansão das desigualdades no campo social, através da competição e da meritocracia, mediante uma agenda que preceitua a sustentabilidade do capital.

Palavras-chaves: Crise do capital; Objetivos do Desenvolvimento Sustentável; Agenda Global de Educação; Educação; Pobreza;

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the monitoring of the 2030 Global Education Agenda in Brazil, relating the categories of education and poverty to this international commitment. The methodology used is anchored in bibliographical and documentary studies, based on Marxist criticism. This research is structured in three chapters. The first chapter aims to investigate the World Bank's conception of the category of poverty and its relationship with education, in a context of the systemic crisis of capital, defined by Mészáros (2010) as being of a structural nature. This discussion will be approached in the light of the following authors: Mészáros (2011); Antunes (2009); Moreira; Maceno (2012) and Lessa (2005); Leher (1998); Pereira (2009); Pereira and Pronto (2018); Silva (2002) and Chaves (2019). The second chapter aims to contextualize the main aspects and historical background of the Global Agenda for Sustainable Development Goals (SDGs) and the Global Commitment to Education, starting from the EFA Movement. Thus, this chapter is anchored in the writings of Rabelo, Jimenez, and Mendes Segundo (2015); Mendes Segundo (2005); Shiroma, Moraes and Evangelista (2002); Moreira (2017); Leher (1998). With regard to documentary analysis, the Jomtien Declarations (1990), the Dakar Framework for Action (2000) and the Incheon Declaration (2015) will be analyzed. The third chapter aims to examine the monitoring of the Global Agenda in conjunction with the Global Commitment to Education in Brazil, focusing on the categories of poverty and education. To this end, we will analyse the digital archive of the Agenda 2030 Civil Society Working Group (GTSC A2030), the organization's website, as well as information acquired from its documents and reports and the websites of ActionAid Brasil and the National Campaign for the Right to Education. We will also examine the annual reports published by GTSC A2030: the Light Reports, taking 2020 to 2024 as the time frame. In the bibliographic analysis, we will examine the documents and websites prepared by Chaves (2019); Rurnmert (2008); Tonet (2005); Souza and Ferreira (2018); Schwartzmam and De Moura Castro (2013). Finally, we conclude that despite the criticisms made in the Luz Report, we must make it clear that the reforms carried out by Brazilian governments in the field of education are, to a large extent, disseminated and supported by multilateral organizations, even in so-called progressive governments, although subject to conflicts and discontinuities in more conservative governments. In this way, we can conclude that we need to understand that the link between poverty and education disseminated by multilateral organizations is part of the neoliberal measures that reproduce the expansion of inequalities in the social field, through competition and meritocracy, by means of an agenda that precepts the sustainability of capital.

Keywords: Capital crisis; Sustainable Development Goals; Global Education Agenda; Education; Poverty

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira de ONGs
ACNUR	Agência da ONU para Refugiados
AMGI	Agência Multilateral de Garantias de Investimentos
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CNDE	Campanha Nacional Pelo Direito à Educação
CFI	Corporação Financeira Internacional
CICDI	Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimento
EAD	Educação à Distância
EC	Emenda Constitucional
EPT	Educação para todos
EUA	Estado Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNUAP	Fundo de População das Nações Unidas
FUDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GBM	Grupo Banco Mundial
GTSC A2030	Grupo Trabalho Sociedade Civil Agenda 2030
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PAES	Programas de Ajuste Estrutural
PNAD	A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RIO + 20	Conferência ocorrida no Rio de Janeiro

*O monitoramento da agenda global de educação no Brasil
sob o eixo da relação entre educação e pobreza*

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
ONU	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A INTERFERÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO DOS PAÍSES PERIFÉRICOS;	17
2.1 A crise do capital estrutural e a educação em prol da pobreza.....	18
2.2 O Banco Mundial e a sua virada em prol da pobreza;	24
2.3 O que o Banco Mundial diz sobre pobreza e sua relação com a educação.....	31
3. OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A AGENDA GLOBAL DE EDUCAÇÃO 2030	39
3.1 Breve histórico do Movimento de Educação para Todos (EPT): os primórdios de uma agenda de educação como alívio da pobreza.....	40
3.2 Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: uma nova agenda para o desenvolvimento global.....	51
3.3 A Agenda Global de Educação 2030 como novo capítulo da relação entre educação e pobreza.	57
4. O MONITORAMENTO DA AGENDA GLOBAL E SUA ARTICULAÇÃO COM A AGENDA GLOBAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO E DA POBREZA.....	62
4.1 Análise do Grupo Trabalho Sociedade Civil Agenda 2030 no Brasil: monitoramento e cooperação com as diretrizes das agências do capital.	63
4.2 Relatório Luz e análise da Agenda 2030 no Brasil	68
4.3 Monitoramento da categoria pobreza nos Relatórios Luz.....	79
4.4 Monitoramento da categoria educação nos Relatórios Luz no Brasil: monitoramento e cooperação com as diretrizes das agências do capital.	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
6. REFERÊNCIAS.....	122

1. INTRODUÇÃO

Levando em consideração a relação entre trabalho e educação na reprodução do ser social e a história como um produto da ação humana, a pesquisa tem como fundamento a crítica marxista. Mészáros (2011), baseado nas ideias de Marx, defende a tese de crise estrutural do capital, como uma crise sistêmica que tem imposto a humanidade efeitos devastadores. É exatamente em meio a esse contexto de crise e destruição, que organizações multilaterais transferem para à educação, por meio de um discurso estratégico, a condição de remediadora das desigualdades no mundo, estabelecendo metas e recomendações em forma de compromissos internacionais. A agenda reformista que objetivava adequar a educação dos países periféricos às demandas do século XXI, remete ao Movimento de Educação para Todos (EPT), sendo precedida em 2015 por um compromisso mais ambicioso, aliada a um projeto de desenvolvimento econômico. Neste contexto, essa pesquisa tem o objetivo de analisar o monitoramento da Agenda Global de Educação 2030 no Brasil, relacionando as categorias de educação e pobreza no rol desse compromisso internacional.

Neste contexto, a discussão e a defesa de um documento de ordem global, que contemplasse a categoria desenvolvimento sustentável ganhou destaque na Assembleia Geral das Nações Unidas em 2015, onde foi instalada a resolução A/RES/70/1 – criando a Agenda Global 2030, “Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (ONUBR, 2018). Essa Agenda se pauta na concepção de Desenvolvimento Sustentável definida após a conferência que originou a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD) - Comissão Brundtland, realizada no ano de 1987. Essa comissão definiu através do relatório intitulado “*Nosso futuro comum*”, que o termo sustentabilidade abrangeria todas as necessidades básicas do ser humano, não somente na esfera ambiental, mas também a dimensão econômica e social, de modo a oportunizar que todas as nações tenham acesso e direito às necessidades básicas de sobrevivência e o pleno desenvolvimento econômico. Esta

Agenda reitera a relação entre pobreza e educação, colocando essa atividade como estratégia basilar para acabar com a pobreza nos países de periferia do capital.

Seguindo essa lógica impositiva que associa educação, pobreza e desenvolvimento sustentável, essa nova agenda deu origem ao Compromisso Global de Educação 2030, um desdobramento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4¹, que assim como os demais, estabelece um conjunto de metas a serem cumpridas pelos países signatários.

Esse trabalho é fruto dos estudos desenvolvidos nos Projetos Institucionais de Iniciação Científica (PIBIC/UERN), nos anos de (2019-2021), intitulados, respectivamente, de “A crise do capital e a Agenda de Educação 2015-2030: o monitoramento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação ao PNE” e “Aprendizagem, pobreza e desenvolvimento sustentável: a política do Banco Mundial para os países pobres no rol da agenda global de educação 2030”. As análises empreendidas ao longo das duas pesquisas trouxeram novas inquietações, resultando nesse objeto de pesquisa.

Através de ambas as pesquisas foi possível encontrar um discurso, propagado pelas organizações multilaterais que associa educação e pobreza de maneira íntima. De acordo com o Banco Mundial (2018), os países mais pobres são aqueles em que o nível da educação é mais baixo. Assim, através deste discurso o Banco Mundial tem difundido que a educação pode transformar o mundo, e a vida de todos, tendo como principal função desenvolver a empregabilidade, diminuir a pobreza, fomentar o desenvolvimento econômico e social e a qualidade de vida de todos os indivíduos do globo.

A Agenda Global 2030 afirma que a pobreza é o principal desafio para se alcançar todos os outros dezessete ODS, destacando o ODS 1, que visa acabar com a pobreza, como principal meta do Desenvolvimento Sustentável global. Diante da importância de alcançar o ODS1, a educação, o ODS4, ganha um importante papel, de responsável pela redução da pobreza, e o alcance do planeta sustentável, sendo atribuída a ela a responsabilidade de desenvolver competências transversais nos indivíduos, ajudando a instruir e preparar as pessoas para a construção de um mundo sustentável.

Dessa forma, percebe-se que a educação ganha uma dimensão subjetivista e autônoma diante dos determinantes sociais, descolada da reprodução do capital. Partindo dessa reflexão, esta pesquisa parte dos seguintes questionamentos: Quais as consequências da crise estrutural do capital e da interferência do Banco Mundial nos

¹ ODS4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

paradigmas designados à educação dos países periféricos? Como os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e a Agenda Global de Educação têm definido a relação entre pobreza e educação? Qual a funcionalidade da educação na erradicação da pobreza e no alcance dos ODS? Como o monitoramento da Agenda Global em sua articulação com o Compromisso Global de Educação no Brasil tem colocado a relação entre a educação e a pobreza?

O objetivo geral dessa pesquisa, é analisar o monitoramento da Agenda Global de Educação 2030 no Brasil, relacionando as categorias de educação e pobreza no rol desse compromisso internacional. Para tal, e conforme o objeto de estudo, a pesquisa está ancorada em estudos de natureza bibliográfica e documental, em fontes propiciadas pelo Grupo de Trabalho da Sociedade Civil Agenda 2030 (GTSC A2030), em seu arquivo digital e físico, partindo da ontologia materialista de Marx, dando a devida centralidade ao objeto e enfatizando a primazia da realidade histórico-social, sobre o conhecer. Essa prioridade exige a transposição do real para a subjetividade na forma de “concreto pensado”, de modo a traduzir, em movimento aproximativo, a dialética do real. A ontologia de Marx, que tem no trabalho a categoria fundante do ser social, considera a realidade enquanto compósito entre essência e aparência, no qual se articulam singularidade, particularidade e universalidade, tendo como matriz objetiva a categoria da possibilidade no sentido de instauração do trabalho livremente associado, emancipado do jugo totalizante e opressor do capital (Tonet, 2013).

Esta pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo, tem como objetivo investigar a concepção do Banco Mundial acerca da categoria pobreza e sua relação com a educação, em um contexto de crise sistêmica do capital, definida por Mészáros (2010) como sendo de natureza estrutural. Tal discussão será abordada à luz dos seguintes autores: Mészáros (2011); Antunes (2009); Moreira; Maceno (2012) e Lessa (2005); Leher (1998); Pereira (2009); Pereira e Pronto (2018); Silva (2002) e Chaves (2019).

O segundo capítulo, tem como objetivo contextualizar os principais aspectos e os antecedentes históricos da Agenda Global dos ODS e do Compromisso Global de Educação, partindo do Movimento Educação para Todos (EPT). Assim, nos apoiaremos nos escritos de Rabelo, Jimenez, e Mendes Segundo (2015); Mendes Segundo (2005); Shiroma, Moraes e Evangelista (2002); Moreira (2017); Leher (1998). No tocante à análise documental

serão analisados as Declarações de Jomtien (1990), o Marco de Ação de Dakar (2000) e a declaração de Incheon (2015).

Por fim, o terceiro capítulo tem como objetivo analisar o monitoramento da Agenda Global em sua articulação com o Compromisso Global de Educação no Brasil, dando centralidade as categorias pobreza e educação. Para tal, analisaremos o arquivo digital do Grupo de Trabalho da Sociedade Civil Agenda 2030 (GTSC A2030), o site da organização, além de informações adquiridas em seus documentos e relatórios e os sites da ActionAid Brasil e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Examinamos os relatórios anuais publicados pela GTSC A2030, pegando como recorte temporal os anos de 2017 a 2024. Na análise bibliográfica a pesquisa está fundamentada no exame dos documentos e sites nas elaborações de Chaves (2019); Rurnmert (2008); Tonet (2005); Souza e Ferreira (2018); Schwartzmam e De Moura Castro (2013).

2. CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A INTERFERÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO DOS PAÍSES PERIFÉRICOS;

Este primeiro capítulo, tem como objetivo geral, investigar a concepção dada pelo Banco Mundial para a categoria pobreza e sua relação com a educação, em um contexto de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2010). Para falar sobre a concepção que a pobreza tem sobre a ótica do Banco Mundial, e a relação existente entre pobreza e educação, é necessário compreender o contexto social de crise sistêmica em que a humanidade se encontra. Dessa forma, este primeiro capítulo será dividido em três tópicos e terá como metodologia a revisão bibliográfica.

No primeiro tópico, iremos tratar da crise estrutural do capital. No intuito de compreendermos a relação existente entre educação e pobreza, relacionamos as discussões sobre os efeitos dessa crise no contexto social e as imposições capitalistas para a educação. Para tal, utilizaremos Mézáros (2010), Antunes (2009), Moreira; Maceno (2012) e Lessa (2005).

No segundo tópico abordarmos, a posição do Banco Mundial como organização internacional financeira de grande poderio no que se refere a interferência no rumo das políticas de educação dos países pobres. Iniciarmos o tópico abordado o contexto de construção do Banco Mundial, descrevendo suas características quanto à sua composição, funções iniciais, organização, mecanismos de tomada de decisões e como se iniciou sua interferência na economia dos países. Em consonância com essas discussões abordarmos a mudança da preocupação e dos investimentos, por parte do Banco Mundial em prol da pobreza, analisando também as consequências dessa virada de prioridade no rol das ações do Banco. Desse modo, utilizaremos os escritos de Leher (1998), Pereira (2009), Pereira e Pronto (2018) que produzem pesquisas referentes a atuação do Banco Mundial no que se refere a relação entre a educação e a redução da pobreza.

Por fim, no terceiro tópico, abordarmos a relação atribuída pelo Banco entre a pobreza e a educação. O objetivo é compreender qual o papel que o Banco Mundial tem atribuído à educação no alívio da pobreza. Para alcançarmos tal objetivo iniciarmos

fazendo uma breve discussão sobre o que Banco determina como pobreza, trazendo documentos, dentre eles o *Poverty and Shared Prosperity 2016: Taking on Inequality*", em que o Banco enfatiza fatores e variantes que pode considerar um país pobre. Além disso, também foi apresentada as estratégias que o banco determina como fórmula para acabar com a pobreza, dando destaque à educação. Para esse fim, utilizarmos as análises de Silva (2002), Chaves (2019), Leher (1998) e Pereira (2009) que trazem uma discussão sobre os moldes impostos pelo Banco à política educacional dos países periféricos, como meio de aliviar a pobreza

2.1 A crise do capital estrutural e a educação em prol da pobreza.

Para Mészáros (2010) o capital desde do seu surgimento no século XV, vem se instalando como um sistema global, incontável e expansivo de extremo poder. O autor ainda enfatiza que estamos inseridos atualmente em um cenário de profunda crise, definido pelo autor como uma crise de superacumulação, que possui um caráter crônico e sistêmico. Essa crise que tem sua raiz na economia, perpassa todas as esferas sociais. Além disso, ela se caracteriza como uma crise sem precedentes e sua gravidade pode ser percebida na sua diferença com relação as chamadas crises cíclicas. Para Mészáros (2011, p. 797):

Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou sub-complexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Diferentemente, uma crise não estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global.

O autor destaca a década de 1970, como uma década marcada por grandes acontecimentos que ajudaram a formatar essa crise. Dentre estes merecem destaque: a mudança internacional do sistema capitalista, a alta no preço do petróleo, o fim do sistema padrão-moeda ouro e a revolução Iraniana. Estes acontecimentos anunciaram a eclosão de uma crise sistêmica crônica e inédita. Diferente da crise cíclica, a crise estrutural coloca a necessidade premente de superação dessa forma de sociabilidade pautada no controle do capital.

Para Mészáros (2011), existe uma grande diferença entre a crise estrutural e as crises cíclicas. A primeira, diz respeito às dimensões internas que essa crise atinge. A crise cíclica costuma atingir apenas uma ou duas dimensões internas do capital, enquanto a crise estrutural é descrita como aquela que atinge a totalidade das suas dimensões internas: produção, circulação e consumo.

Além disso, há, segundo Mészáros (2011), uma diferença basilar entre essas crises. As crises cíclicas não surgem como um processo pronto do dia para noite, elas são resultantes da dinâmica contraditória do capital, possuem uma forma histórica específica e afetam um conjunto mais restrito de países. Todavia, a crise estrutural afeta de forma cruel todos os países do globo, tendo as suas consequências mais nefastas para os países periféricos.

Na sua obra “Para além do Capital”, Mészáros (2011), enumera alguns dos principais aspectos e características que definem a crise estrutural do capital, afirmando que:

1 – seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo) financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, etc.; 2 – seu alcance é, de fato, global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado); 3 – sua escala de tempo é extensa, contínua – se preferir, permanente – em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; 4 – em contraste com as erupções e colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente engajada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições -perder sua energia. (Mészáros, 2002, p. 796).

Uma forma de compreender de maneira bem simples como esta crise vem se desenvolvendo na sociedade basta observar a nossa conjuntura atual. É possível perceber a interferência dessa crise em várias instâncias.

Desde o início do sistema, o capital aparece como um sistema incontrolável e antagônico, acarretando, nos dias atuais, graves consequências para a humanidade. A crise estrutural deixou emergir várias contradições do sistema. Um exemplo cruel, segundo Mészáros (2011), seria a não distinção entre produção para o consumo e

produção para a destruição, o que acaba por contradizer o avanço da capacidade humana em transformar a natureza.

Assim, Mészáros (2011), vem destacar alguns pontos que demonstram as contradições e as consequências geradas nas relações sociais diante do controle do capital sobre a humanidade. Ele destaca:

1 - A progressiva vulnerabilidade da organização industrial contemporânea quando comparada à organização do século XIX; 2 - A inter-relação econômica dos vários ramos da indústria, como um sistema estreitamente ajustado de partes interdependentes, com o imperativo crescente de assegurar a continuidade da produção no sistema como um todo; 3 - O montante crescente de “tempo socialmente supérfluo”, habitualmente denominado “lazer”, torna cada vez mais absurdo, e mesmo impossível na prática, manter um amplo segmento da população em estado de apática ignorância, divorciado de suas próprias capacidades intelectuais; 4 - O trabalhador como consumidor ocupa uma posição de crescente importância para a manutenção do curso tranquilo da produção capitalista. Todavia, permanece completamente excluído do controle tanto da produção quanto da distribuição - como se nada houvesse ocorrido na esfera da economia durante o último ou os dois últimos séculos. Trata-se de uma contradição que introduz complicações adicionais no sistema produtivo vigente, baseado numa divisão socialmente estratificada do trabalho; 5 - O efetivo estabelecimento do capitalismo como um sistema mundial economicamente articulado contribui para a erosão e a desintegração das estruturas tradicionais parciais de estratificação e controle social e político historicamente formadas (2011, p. 990).

Esta crise, de acordo com Mészáros (2010) tem consequências extremamente severas para a humanidade, primeiro porque atinge todo o complexo social e a esfera socioeconômica, provocando um acirramento das contradições da lógica do capital, a busca incontrolável por recursos, a intensificação do uso de capital no processo de produção, o incentivo à multiplicação do valor de troca na sociedade, e, por último, o desperdício de gente, com a produção de ‘pessoas supérfluas’ (Marinho, 2015, p.78). De acordo com Mészáros (2006), o sistema do capital é um sistema incontrolável e destrutivo que objetiva uma acumulação sem limites. Ou seja, o capital na nova crise, ganha formas mais dinâmicas de conseguir garantir sua sobrevivência e expansão na sociedade, mesmo que para isso a humanidade seja colocada em segundo plano, e a produção e o lucro em primeiro, sendo o resultado sempre devastador para os seres humanos e para a natureza.

Além de todos estes complexos, a crise estrutural do capital vem atingindo e causando profundos efeitos sobre a educação, uma vez que ela é um complexo fundado e tem uma profunda relação com o trabalho. Isso porque é através da educação e dos

molde imposto pela crise a esta esfera que o capitalismo (de)forma o indivíduo para o trabalho ou para o desemprego estrutural.

Sousa Junior (2014), desenvolve a tese de crise da escola. Para ele, a separação da educação da sua função democrática e social, seria um dos elementos da crise da escola.

De acordo com Mészáros (2008, p. 25) “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução do capital estão intimamente ligados”. Ou seja, para o autor a questão social, o aumento da pobreza e o número de pessoas desempregadas são processos que estão interligados à educação, portanto, não podemos pensar que a educação está alheia a estes processos sociais que o mundo vem vivenciando. Portanto, a escola se configura enquanto um microcosmo da sociabilidade do capital, embora perpassada por contradições que podem possibilitar o acesso ao legado cultural humano, considerando a concepção dialética de educação em Marx (Sousa Júnior, 2014).

De acordo com Mendes Segundo (2005), é nesse contexto de crise estrutural, que a educação ganha um importante objetivo perante a sociedade. Segundo a autora, a educação aqui assume um papel de ferramenta política-ideológica capaz de ajudar a expandir ainda mais o poder e o controle do capital perante a sociedade. Como afirma Mészáros (2008):

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote as suas próprias metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema (p.44-45).

Assim, sobre a esfera educacional a crise estrutural do capital, vem trazendo inúmeros efeitos corrosivos para a educação. Essa atividade passa a ser responsabilizada pela resolução de todos os males da sociedade, a partir de uma concepção subjetivista de educação.

Compreendemos assim, que a crise estrutural do capital, que atormenta severamente o capitalismo mundial, vem afetando fortemente também a educação. Segundo Moreira e Maceno (2012):

[...] a forma que assume o complexo educativo, contemporaneamente marcado pela mercantilização e pelo rebaixamento e esvaziamento de conteúdo, não é uma imperfeição ou defeito, mas a forma necessária

assumida pela educação a fim de mediar a reprodução da totalidade social circunscrita pela crise do sistema do capital (Moreira e Maceno, 2012, p. 185).

Assim, a educação como solução para os problemas vai muito além da economia, abrange todas as instâncias da esfera social. Agora a educação é chamada para resolver problemas como: a redução da pobreza extrema, o desenvolvimento econômico, o desemprego, o cuidado com a saúde, com o saneamento básico, a preservação da natureza, o desenvolvimento sustentável e a realização da paz no mundo.

Para Sérgio Lessa (2005) a forma como a educação é pensada no contexto capitalista, pode ser comparada com uma fantasia. Ele afirma, que as fantasias são derivadas das crendices das pessoas, e que elas só existem, porque sempre há alguém que acredite nelas, o autor afirma que isso se ocorre porque:

Quase sempre as fantasias que recebem maior audiência são as que servem como consolo para a desumanidade e os sofrimentos das nossas vidas. Outras vezes, são as que interferem na luta de classes induzindo a determinadas posturas e favorecendo a recusa de outras (Lessa, 2005, p. 53).

Atualmente, muitos ainda enxergam a educação como uma fantasia, sendo mais fácil aceitar as desigualdades, havendo um pouco de esperança de uma solução, como destaca Lessa (2005), em que apenas responsabilizamos a educação, esquecendo de onde vem os reais motivos das mazelas e desigualdades sociais. O autor também afirma que a atual sociedade está tão alienada pelas ideologias da classe dominante, que fica mais fácil se iludir com essa ideologia que não traz a origem da triste realidade vivenciada, do que encarar a realidade e lutar pela emancipação.

Neste sentido, apesar do discurso alienante, a educação é destacada como um dos mais importantes meios, enquanto variável econômica, ganhando múltiplas funções perante a sociedade, merecendo destaque “a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia” e “a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político” (Mészáros, 2010, p. 275).

Porém, não podemos deixar de destacar que este discurso atribuído à educação tem sido disseminado pelos organismos multilaterais. Mendes Segundo (2005), situa a agenda colocada por esses organismos como um movimento de caráter internacional, falaciosamente denominado de “Educação para Todos (EPT)”, sendo este projeto responsável da reforma educativa da década de 1990 no Brasil. Segundo a autora, essa

agenda foi muito bem aceita em todo o mundo e se transformou em uma das mais importantes formas de se instalar,

[...] políticas de ajuste institucional, ao elevar o papel da educação como condição necessária no “alívio da pobreza”, no alcance do desenvolvimento sustentável, da segurança, da paz, da governabilidade e da estabilidade econômica fora e dentro do país-membro (2005, p. 227).

Ainda no contexto de crise estrutural do capital e sua relação com a educação, é importante enfatizar que para além, da crise estrutural do capital, que se expressa na união de múltiplas crises, como exemplo a crise ecológica, social, política e econômica, engendra a própria lógica de produção destrutiva determinada pelo desenvolvimento capitalista. O contexto atual traz mais um agravamento dessa crise, que é o quadro de crise de saúde pública causada pelo coronavírus no ano de 2020. (Senhoras, 2020).

Como já enfatizado por estudiosos como Altieri (2020) e Gliesman (2020), a origem do vírus do coronavírus, está ligada pela degradação das condições ambientais, além de outros fatores, ligados ao modo de produção capitalista globalizado (Harvey, 2020). Muitas pesquisas feitas em 2020, apontam que o coronavírus, que já ceifou milhares de vidas pelo mundo, tem sua origem no excessivo processo agroalimentar industrializado e intensivo (agronegócio), que ganhou um grande destaque no mundo de produção agricultora desde 1970, através da ofensiva neoliberal.

De acordo com Wallace (2016), a pandemia do coronavírus que vem atingido o mundo já era algo previsível como resultado da ofensiva feita pelo capital. Porém, nota-se que nada foi feito para evitar esta crise, ao contrário, o capital mesmo no período pandêmico vem priorizando a economia e o lucro.

Assim, podemos considerar que a pandemia causada pelo coronavírus é uma continuidade, ou agravamento da crise estrutural do capital. Com uma especificidade: está nova crise vem escancarando contradições da dinâmica de acumulação capital, pois como já destacado, os Estados capitalistas estão mais preocupados em concentrar esforços em salvar a economia e manter a acumulação capitalista, do que salvar vidas (Harvey, 2020). De acordo com Santos (2013), neste cenário de crise pandêmica [...] o mercado é tornado tirânico e o Estado tende a ser impotente (p. 31):

Para além, dos impactos na economia, a crise pandêmica atualmente vem gerando impactos drásticos na educação, uma vez que o abismo e intensiva do estado de privatizar a educação vem crescendo diante da pandemia e afastamento da sociedade da escola.

Dessa forma, podemos perceber que a categoria pobreza e educação diante da crise estrutural e da crise pandêmica da covid 19, parece cada vez mais interligada. Para Davis (2020) a pandemia de coronavírus vem escancarar a profunda desigualdade social existente entre pobres e ricos, onde mais uma vez a educação é chamada para consertar o grande número de pessoas pobres e desempregadas que vem sofrendo com o vírus, tendo em vista que muitas agências e corporações associam a educação como melhor remédio para restaurar a economia, acabar com a desigualdade e acabar a pobreza em um período pós-pandêmico. Ou seja, mais uma vez o Banco Mundial e vários organismos multilaterais vem fazer uma íntima relação entre educação e pobreza.

Muitas são as instituições de organizações que vem mantendo estas categorias interligadas. Um desses organismos é o Banco Mundial, um organismo de muita influência e poder quando assunto é educação em todo mundo. O Banco Mundial vem sendo responsável pela virada da preocupação internacional desde os anos 80, com a ideia de que um mundo globalizado pode aumentar a economia dos países e acabar com as injustiças (Leher, 1998). Neste discurso, a pobreza é colocada como grande vilã das desigualdades nos países periféricos. Por sua vez, o Banco Mundial veicula esse discurso, uma vez que nos últimos anos vem fazendo um amplo trabalho de criar políticas com a falaciosa intenção de acabar com a pobreza, colocando a educação no centro das estratégias, uma vez que ela destacada, como atividade capaz de fomentar o desenvolvimento econômico e social.

2.2 O Banco Mundial e a sua virada em prol da pobreza;

Atualmente a educação está elencada entre as prioridades de muitos organismos multilaterais, que financiam e traçam metas educacionais em todo o mundo. Para compreendermos a funcionalidade dessas ações, iremos analisar o papel do Banco Mundial enquanto instituição financeira que tem atuado fortemente nos países pobres através de assessoria técnica e intervindo diretamente na organização das políticas sociais.

O Banco Mundial é uma organização financeira internacional, provedora de empréstimos para setores econômicos e sociais dos países membros. Foi criado na conferência de Bretton Woods em 1944 e tinha como objetivo criar um sistema financeiro que ajudasse com empréstimos a recuperar a economia, e evitar futuras crises

internacionais no mercado dos países no mundo pós-guerra. O Estado Unidos da América (EUA), com o termino da Segunda Guerra Mundial, a organização assumiu o papel de país dirigente do mundo, ganhando o controle de toda a economia mundial, criado, assim, o Fundo Monetário Internacional (FMI), vinculado ao Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). De início, o FMI tinha a intenção de reestruturar e conceder empréstimos a juros baixos aos países arrasados pela guerra e o Banco Mundial, executava uma tarefa secundária “voltado para a ajudar na reconstrução das economias destruídas pela guerra e para a concessão de empréstimos de longo prazo para o setor privado” (Soares, 2007, p. 18)

O Grupo Banco Mundial (GBM) é atualmente composto por sete organizações com coordenadores, administração e tomada de decisão diferentes, porém vinculadas entre si. Dentre as organizações temos: O (BIRD, 1944), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID, 1960), Corporação Financeira Internacional (CFI, 1956), Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimento (CICDI, 1965), Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI, 1988), e Painel de Inspeção (PEREIRA, 2009, p. 7). Cada organização tem suas próprias tarefas, regras, políticas e meios de conseguir assegurar e providenciar seus créditos financeiros e todas trabalham desde a sua criação para empregar suas ações e políticas. Atualmente, ainda segundo o autor, o Banco conta com 189 países membros.

O Banco Mundial, hoje, se caracteriza por ser uma organização que atua fornecendo assessoria técnica. Segundo Lethem (1982, p.16):

A assistência técnica aos países clientes tem sido uma parte importante das operações do Banco, desde os primeiros dias. Reconheceu-se claramente que a transferência de recursos financeiros para fins de investimento é uma condição necessária, mas não suficiente, para promover-lhes o desenvolvimento. Assim, o Banco tem ajudado a financiar vários tipos de atividades complementares, para garantir que os projetos sejam efetivamente operacionalizados e, mais que isso, para promover o desenvolvimento dos recursos humanos e da capacitação para a administração econômica e institucional naqueles países.

Assim, além de emprestar recursos financeiros para os países, o Banco ainda presta serviços de como melhor administrar estes recursos. Essa assessoria vem acontecendo em diversas esferas desde saúde, trabalho, educação, meio ambiente, buscando segundo Leher (1998), encaixar nos países, uma política universal que venha a consolidar a concepção e construção de mundo que os países ricos desejam, diante da

crise estrutural do capital. Pode-se atribuir que este poder do Banco de controlar os países periféricos se deu devido à crise da dívida externa ocorrida em 1982. Através dessa crise e do grande número de empréstimos feitos pelo FMI aos países pobres, o Banco tem traçado as políticas dos países periféricos, sem muita oposição, tendo em vista que as políticas condicionadas por ele, traziam a ideia de superação da pobreza e a garantia dos investimentos serem pagos por seus devedores.

De acordo com Pereira (2009), o Banco é uma grande jogada dos Estados Unidos, já que desde sua criação, ele sempre esteve submisso às condições ditadas por esse país. A sua presidência desde a sua criação sempre foi dirigida por um representante dos Estados Unidos da América, que através da sua posição de principal acionista, e de sua influência com membro mais influente, deteve poder de decisão, frente a votação de todas as políticas acionadas pelo Banco. Pereira (2018), afirma que o vínculo construído entre o Banco Mundial e os Estados Unidos, tem sido muito favorável para as duas partes. Para o Banco Mundial foi de extrema importância essa relação, na medida que através dela, o Banco pôde aumentar suas influências e atuações em outros países que têm os EUA como nação líder. Por outro lado, segundo o autor, o EUA vêm sendo o principal favorecido das atuações, práticas e ações político-econômicas do Banco, muito mais do qualquer outro país membro do grupo. Assim, tem subentendido que os EUA nesta relação com o Banco Mundial tem sido o maior beneficiado, que mesmo tendo em seus fundamentos um sistema democrático, que pode superar as imposições do EUA, esse país pode aplicar seu grande poder financeiro e de voto que detém forte poder sobre o controle do destino do Banco.

Podemos destacar que desde do início, o Banco Mundial tem ganhando um grande lugar de destaque frente o destino do desenvolvimento global, atingindo por meio dos seus empréstimos uma posição de poder a nível mundial. De acordo com Mendes Segundo (2005), o Banco traçou desde do início de sua inserção na história, através de sua assessoria técnica a vários países do globo uma forma de adaptá-los ao “novo momento vivenciado pelo capital” que é o caso da dita globalização (Mendes Segundo, 2005).

O Banco em relatórios e documentos feitos nos anos de 1946, incorpora no início de sua atuação, que a Segunda Guerra foi responsável por uma série de “mudanças físicas causadas pela devastação” também tendo efeitos “nas estruturas econômicas e sociais, bem como nos sistemas administrativos e mecanismos da indústria e comércio” (Banco Mundial, 1946, p.5). Assim, os primeiros empréstimos do Banco foram dirigidos a estes

países. Desde a sua criação é notório a preocupação do Banco com a economia no cenário de guerra fria. Porém, ainda não se falava na pobreza, em particular.

A pobreza passou a ser enfatizada com mais atenção na gestão McNamara² (1968). Segundo Pereira (2010, p. 178), um pouco antes de assumir a presidência, ele publicou um livro que afirmava que “a pobreza e a injustiça social podem pôr em perigo a segurança do país tanto quanto qualquer ameaça militar”. Ou seja, enquanto houvesse pobreza e desigualdade no mundo, as guerras e problemas econômicos estavam longe de ter um fim. Além disso, também é defendido que os países com mais escolaridade estavam prontos para alcançar a era da globalização. Nesta perspectiva defendida pela presidência do Banco, a exclusão da pobreza é um fator que gera segurança para as nações. Dessa forma, o Banco começou a desenvolver um trabalho novo para com a pobreza. Nessa mesma época, notou que a primeira estratégia do Banco para diminuir a pobreza e aumentar a rentabilidade econômica no mundo, que já eram objetivos desse organismo sob lideranças passadas, não tinha sido atingida. Isso havia ocorrido devido a existência de muitas nações pobres no globo e por que o crescimento econômico de alguns países tinham tornando o mundo mais desigual, havendo segundo Pereira (2009, p.116) “o reconhecimento de que o modelo econômico, então dominante, havia falhado; que o famigerado “efeito derrame” não tinha ocorrido”. Ocorrendo agora a busca incessante para acabar com a pobreza, através de políticas e metas que seriam estabelecidas em forma de prescrições a todos os países pobres.

Porém, através de suas políticas e práticas econômicas iniciais para diminuir a pobreza antes da gestão McNamara, o Banco estava investindo em programas e políticas que vinham causando sérios problemas e consequências para várias instâncias sociais. Uma dessas se refere a problemática do desenvolvimento sustentável. O Banco estava utilizando a natureza para extrair recursos e incentivar o trabalho com a finalidade de reduzir a pobreza, sem refletir que essa prática estava tornando o mundo insustentável. A definição de desenvolvimento sustentável que o mundo conhece atualmente é derivada do relatório “Nosso Futuro Comum” conduzida pela Comissão Brundtland nos anos de 1986-1987, que embasou as metas desenvolvidas na Conferência ocorrida no Rio de

² Robert McNamara foi um político e empresário norte-americano que não foi presidente dos Estados Unidos. Ele foi, no entanto, presidente da Ford Motor Company e do Banco Mundial. Ele também foi o 8º Secretário de Defesa dos Estados Unidos, entre 1961 e 1968. Ele foi um dos principais responsáveis pelo aumento do envolvimento dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã.

Janeiro (RIO-92) e em outras conferências, como cúpulas do desenvolvimento sustentável.

Na década de 1980, o Banco Mundial começou a receber grandes críticas de ambientalistas e ONGS, alegando que suas ações e políticas de financiamento de projetos, não estavam levando em conta o meio ambiente, com severas implicações sobre a natureza. Já por volta dos anos 1990, com a continuação das frequentes críticas a seus projetos para amparar as questões ambientais, o Banco se propõe a mudanças dentro de suas estruturas internas, onde começa a adotar atividades e ações com o intuito de tentar reverter as críticas até então a ele propagadas sobre o meio ambiente (Pereira, 2009).

Assim, segundo Pereira e Pronko (2014), para aliviar os constantes olhares sobre o meio ambiente o Banco forneceu um Relatório, falando sobre o desenvolvimento mundial, em que buscou relacionar o conceito e as ideias de desenvolvimento sustentável, em consonância com as ideias que orientavam políticas de cunho neoliberal, para o progresso e desenvolvimento do mundo dito globalizado. Essa iniciativa do Banco foi muito favorável para sua reputação de líder de elaboração de projetos e ações ambientais. Diante desse contexto, o Banco começou a incentivar financeiramente ações, como projetos, políticas, estudos, pesquisas e tentou incentivar que o mundo pudesse promover o desenvolvimento sustentável, que tinha total relação com a diminuição da pobreza.

Enquanto isso no cenário global, de acordo com Mendes Segundo (2005), o mundo estava inserido no poço do capitalismo, países da América Latina e da África estavam passando por uma grande crise de endividamento. A fim de se restabelecerem, concordaram em receber empréstimos do Banco, buscando reorganizar a suas economias, aderindo aos Programas de Ajuste Estrutural (PAEs). Estes, eram programas baseados em empréstimos que visavam ajustar os países em desenvolvimento a formas econômicas mais destinadas ao mercado. Assim, esses países tomadores de empréstimos deveriam se concentrar em expandir o mercado e o comércio de modo a aumentar sua economia e auxiliar na expansão do capital.

Diante das exigências do Banco, as PAEs controlaram e estabeleceram programas e ações voltados para a concepção de livre mercado. Essas ações envolveram alterações internas e externas nas políticas das nações, de forma a incentivar a privatização e diminuição das limitações comerciais. Sendo estes países totalmente obrigados a aceitar tais políticas, segundo Wade (1995) os que não aceitassem tais condições, acabariam sofrendo com ameaças financeiras, restrições de empréstimos futuros, ficando as nações

pobres sujeitas a tais políticas. Assim, integradas às PAEs do capital, foram inauguradas reformas que levaram todas as instituições por ordem do Banco, cujo às finalidades, na realidade, eram aumentar a economia dos países, fomentar a expansão dos mercados, e assim promover a redução dos gastos públicos, garantindo assim, que estes países conseguissem pagar suas dívidas externas (Mendes Segundo, 2005).

Como consequência destes programas implementados pelo Banco no campo da economia, surgiram resultados terríveis nos campos sociais. O setor social, com as privatizações de serviços básicos, sofreu grandes impactos em sua conjuntura. Assim, o Banco alterou seu eixo de atuação, antes voltado só para a economia e o mercado, passando a proporcionar seus empréstimos para áreas sociais, com o objetivo de tirar de cena as graves críticas, e incentivar a concepção de que era importante acabar com a pobreza, sendo ela a principal causa de desastres ambientais no mundo.

Segundo Leher (1998), diante do grande número de países necessitados de PAEs, o Banco Mundial deu continuidade às considerações sobre a pobreza, em que ele a culpa por grande parte dos problemas no mundo. Esse organismo defende que enquanto existir pobreza no mundo, os avanços e a concretização de um mundo globalizado, como bons níveis econômicos para suas sociedades, estão fadados ao fracasso. Este discurso do Banco, em 1990, pode ser encontrado até os dias atuais, em um relatório feito em 2016, intitulado como *"Poverty and Shared Prosperity 2016: Taking on Inequality"*, publicado em duas línguas inglês e espanhol. Esse documento indicava que eram considerados pobres em 1990, quem vivia com até 1,90 dólares ao dia. Desse modo, havia uma estimativa que no ano de 1996, cerca 766 milhões de pessoas no mundo eram pobres.

Frente a necessidade de promover o desenvolvimento sustentável e diante do contingente de pobreza que só aumentava no mundo, o Banco começa a ter foco especial nas populações pobres, indagando que "a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios" (Leher, 1998, p. 26). Assim, com o intuito de disseminar esse discurso de superação da pobreza no fim dos anos 1980, o Banco delegou a seus técnicos que promovessem uma análise de quais os fatores que ajudariam aos países ricos a serem desenvolvidos. E a principal diferença encontrada pelos estudiosos, era o nível educacional das pessoas em cada país. Os países desenvolvidos, tinham um número vasto de pessoas com nível superior, ou escolaridade avançada, já nos países pobres as pesquisas detectaram um nível muito baixo de escolaridade entre as pessoas, agregando a isso a condição de trabalho.

Segundo Motta (2011) essa concepção de educação exposta pelo Banco Mundial tem total relação com a Teoria do Capital Humano (TCH), que mescla noções de “habilidades e competências”. Neste sentido, o Banco Mundial, compreende a educação como uma possibilidade de acúmulo de capital, disseminando um discurso que encaixa a educação como uma solução para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Assim, segundo o Banco, quanto maior o potencial de capital humano de uma nação maior sua inserção na economia global. Motta (2011, p.38) indica que:

No caso específico das sociedades de capitalismo dependente e no contexto da ideologia nacional-desenvolvimentista, a “teoria do capital humano” foi incorporada, ainda, como fator de superação do atraso econômico e um instrumento de distribuição de renda e de mobilidade social.

O Banco lançou um documento em 2016, que reforça concepções que ele vem adotando desde 1990 para a pobreza, associando a educação a teoria do capital humano. No documento *“Poverty and Shared Prosperity 2016: Taking on Inequality”*, o Banco além de enfatizar a concepção de pobreza, aponta que existem perfis e cenários, que são padrões na identificação da pobreza. Destaca os principais perfis para a pobreza, assinalando que o local de residência e as pessoas que residem no campo e nas zonas rurais, com uma grande quantidade de pessoas por família, que sejam menores de idade e tendo baixa escolaridade, se encaixam em um número vasto de onde a pobreza reside. O Banco acentua que pessoas que vivem nessas condições, sofrem com a falta de empregos dignos, pois o mercado necessita de pessoas qualificadas para mão de obra produtiva. Assim, destaca que a falta de trabalho é a principal causa e motivo da falta de renda, e consequentemente, do aumento da pobreza.

Segundo o Banco Mundial (2016), ao traçar esses cenários e identificar onde pode ser encontrada a pobreza é mais fácil procurar soluções, propor políticas que busquem intervir neste contexto e realizar a sua erradicação. Neste contexto de perfis apresentado por esse organismo, é possível perceber que todos os perfis colocados como cenário da pobreza, traz um discurso semelhante ao da década de 1968, de que esses seriam consequência da falta de uma educação elevada. Percebemos também que através deste discurso o Banco justifica a desigualdade social e retira de si a responsabilidade pela manutenção da pobreza no mundo.

Assim, o Banco traça, conforme a pobreza aumenta no mundo, um papel importante para a educação no tocante ao desenvolvimento da economia, indo a favor dos objetivos do mercado. Foi a partir da ascensão do debate na década de 1970 sobre as políticas educacionais e a crise estrutural, que teve início a ênfase na ideia de que a educação pode ser uma ótima ferramenta de desenvolvimento econômico de países periféricos, dando destaque em suas pesquisas para seu poder na promoção de melhores trabalhos, na diminuição das taxas de desemprego e na melhoria do desempenho econômicos dos países. (Mendes Segundo, 2005).

Porém, é preciso destacar que apesar do Banco ser conhecido por sua excelência em lançar pesquisas e dados sobre a pobreza, educação e desigualdade mundial, é preciso analisar criticamente que as pesquisas realizadas pelo Banco de fato não se enquadram nas regras do campo científico, possuindo uma pluralidade de enfoques (Pereira, 2008). Percebemos que a instituição além de ir contra as regras científicas de uma pesquisa oficial, respaldando os dados de suas pesquisas em suas próprias pesquisas (Deaton, 2006). Isto só prova que os dados do Banco não são totalmente confiáveis em relação ao teor científico, uma vez que suas pesquisas trazem suas concepções de mundo como dados a serem seguidos.

Todavia, mesmo não podendo levar as pesquisas do Banco, como dados científicos, é importante compreendermos a perspectiva dada a pobreza dentro dos relatórios e pesquisas executadas por esse organismo, uma vez que através dessa concepção que o Banco vem definindo políticas o campo social, mais especificamente para as políticas de educação.

2.3 O que o Banco Mundial diz sobre pobreza e sua relação com a educação.

Como já enfatizado, foi na gestão de Mcnamara (1968), que o Banco Mundial começou a associar a educação ao alívio da pobreza e traçar estudos e estratégias para que a educação ganhasse viés econômico. A partir de uma concepção de pobreza, associada à falta de renda, o Banco começa a traçar metas e estratégias que tinham o objetivo de diminuir a pobreza entre as nações.

De acordo com Leher (1998), o Banco destaca, baseado em uma tese lançada por seus técnicos na década de 1980, que a melhor forma de levar a globalização para os países periféricos é através da educação superior e técnica, pois segundo essa tese, essa

etapa educacional traria benefícios econômicos mais duradouros e com implicações de curto prazo para a economia das nações periféricas. O autor ainda destaca que um grande número de países que detinham o poder da industrialização e do aparato tecnológico e melhores níveis econômicos, tinham seus indivíduos encaixados no ensino superior, enquanto maior nível de escolaridade. Assim, o Banco determina que a educação fundamental é um passo muito importante para incrementar o desenvolvimento econômico, reduzir a pobreza e inserir os países periféricos no mundo globalizado, uma vez que ela é base para se chegar ao ensino superior que até então estava dando resultado nos países centrais.

Neste espaço a pobreza que tinha grande discussão no cenário internacional, foi ganhando uma atenção primordial para o Banco, tendo em vista que havia uma defesa de que a evolução econômica e a expansão da produção do mundo dependiam do grande número de pessoas pobres ainda existentes no globo. Essa concepção pode ser vista explicitamente no Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1990, publicado pela Banco. Esse documento defende que “As medidas mais importantes tomadas nos setores sociais, para melhorar as condições de vida dos pobres, são também as mais básicas: ampliar e aperfeiçoar a educação primária e o atendimento médico básico” (Banco Mundial, 1990, p.84). Enfatizando a importância da educação básica para o avanço do sistema econômico, “é óbvio que se as crianças pobres receberem instrução terão muito mais chances de deixar de ser pobres” (Banco Mundial, 1990, p.85), estando a cargo da educação essa grande tarefa.

Segundo Leher (1998), o Banco Mundial desde as primeiras concepções sobre pobreza e desenvolvimento econômico, vem determinando a educação como o melhor meio de diminuir a pobreza no globo. O autor ainda enfatiza que apesar da pobreza e educação serem interligadas pelo Banco desde do início, foi na década de 1980, na gestão de McNamara, que a educação ganhou ênfase no processo de colaboração dos países na teoria da globalização. Antes mesmo colocando na educação a responsabilidade pela diminuição da pobreza, os investimentos destinados à educação, eram voltados para suprir grandes infraestruturas escolares e não englobavam todas as pessoas no processo de escolarização. Na década de 1980, o Banco passou a dar total prioridade aos números e dados relacionados à educação de cada país devedor, determinando quais as estratégias que cada país iria necessitar para superar a pobreza e democratizar a educação elementar.

Assim, na década de 1980, começou a enxergar que setores sociais como a educação poderiam ajudar a desenvolver os países economicamente. Desse modo, houve a atenção para a necessidade de possibilitar o acesso à educação elementar para todos os países, e para todas as pessoas. Com essa defesa o Banco Mundial tem sido uma peça chave no direcionamento que a educação vem tomando, tendo a competência de influenciar, controlar e determinar as políticas no âmbito educacional da América Latina.

O Banco Mundial, como auxiliar de empréstimos para a educação e seu forte empenho no combate à pobreza, teve seu início, bem discreto por volta de 1950, ainda na gestão de Woods. Paralelo a essa preocupação do Banco com a pobreza, surge a ideia da educação como alívio da mesma. Entretanto, foi pouca a repercussão e incentivo dado pelo Banco para o setor educacional naquele ano. Conforme dito anteriormente, de acordo com Leher (1998), foi apenas na década de 1980, que a educação ganhou ênfase na teoria da globalização. Assim, o banco passou a elencar estratégias que cada país iria necessitar para superar a pobreza e democratizar a educação. Essas estratégias, passaram a ser um dos requisitos do Banco para fornecer novos empréstimos e continuar com acordos até então assumidos. Ainda segundo o autor, o presidente do Banco Mundial enfatizou que não iria aceitar conduzir empréstimos a países em que as políticas ocorressem de forma inválida, e não beneficiam o alívio da pobreza. Assim, de forma estratégica o Banco disponibilizou um número de empréstimos à países pobres, tendo total conhecimento que estes países não iam poder pagar. Assim, além de ganhar a taxa de juros desses países, estes estariam condicionados a seguir as recomendações do Banco até conseguir se livrar das dívidas externas, fomentando espaço para a disseminação de sua política neoliberal e sua ideia de globalização.

De acordo com Silva (2002), na década de 1980 surgem os programas de redução à pobreza e vários conceitos que beneficiam o pensamento a favor da TCH, reconfigurando todos os projetos e políticas para a área da educação. Portanto, segundo o autor, essas políticas mostraram o que realmente visa o Banco no setor educacional. Em primeiro lugar objetiva impor a TCH em que a educação é a garantia de maior evolução econômica e melhor investimento, e segundo a implantação da teoria da modernização tecnológica, prevendo a necessidade de conhecimento para a produção.

Dessa forma, diante dos grandes efeitos provocados pela crise estrutural do capital, como desemprego, falta de serviços básicos à população, destruição da natureza em nome do consumo, desigualdade econômica, dívida externas dos países pobres, e na

tentativa de propagar a teoria da globalização e expansão da produtividade econômica nos países, o Banco Mundial, segundo Leher (1998), percebe na educação básica uma forma de propagar a disseminação das políticas neoliberais. Para tal, coloca a educação dentro da categoria de políticas ideológicas capaz de diminuir a pobreza e evitar uma provável revolta sobre o modo como o capital vem atuando. Assim, o Banco coloca no próprio indivíduo a responsabilidade de obter educação e ascender economicamente, por meio do trabalho. Porém, é importante destacar que quanto mais inserido o indivíduo estiver neste contexto educacional proporcionado pelo capital, mas alienado estará esse indivíduo, já que ele é reiteradamente convencido que a competitividade individual é uma estratégia para diminuir a pobreza.

Nessa direção, o conceito de educação para o Banco Mundial, sempre esteve interligado ao conceito de mercado e investimento econômico. A educação aqui é pensada como estratégia para inserir os indivíduos dentro do mercado de trabalho e da acumulação capitalista. Neste sentido, Silva (2002) traduz a educação para o Banco Mundial, na década de 1970, como uma educação voltada para ensino técnico, dado ênfase a preparação do indivíduo para o mercado.

A década de 1980, para Silva (2002) foi marcada pelo forte domínio do Banco Mundial nas políticas de educação na América Latina. O Banco, a partir desse momento, passa a englobar a educação como promotora do alívio da pobreza, dando ênfase a educação básica. Para esse organismo, a pobreza se concentra nas cidades menores, nos campos, na periferia, onde a grande maioria das pessoas têm níveis muito baixos de escolaridade e a oportunidade de educação é escassa, sendo estes os fatores responsáveis por essas pessoas estarem muito abaixo do limite mínimo de renda do país.

De acordo com o Banco Mundial esta situação pode ser resolvida através da educação básica, sendo ela a melhor forma de se alcançar o pleno desenvolvimento escolar e o aumento de competência no indivíduo para o trabalho desde cedo, retirando essas pessoas dessa situação de vulnerabilidade escolar e colocando uma perspectiva de vida de acordo com as leis do mercado. É neste sentido que o Banco começa a traçar ações que possam melhorar a oferta dessa modalidade de educação, como: concessão de mais ofertas para escola e ajuste da demanda de trabalho, revelando aqui um caráter totalmente privatista. Leher (1998) destaca a insistência da gestão McNamara na diminuição da pobreza e democratização do ensino, com uma forma de colocar os pobres no contexto do trabalho e da produtividade, dando ênfase a teoria da globalização, a fim

de alcançar um mundo desenvolvido, sobre suas condições. A partir da crise da dívida de 1982, os países da América Latina, foram inseridos em um ajustamento de cunho neoliberal, em que os EUA estabeleceram que todos os países de economia baixa deveriam se esforçar e tentar investir seus empréstimos em algo que gerasse renda econômica, preservando assim seu crédito com o Banco Mundial.

Segundo Silva (2002), a década de 1990 destaca que o principal foco do Banco para as políticas educacionais estava centrado na concepção de educação para todos, em que se reafirmava a importância da educação básica colocada de forma urgente. Segundo Oliveira (2000), o Banco Mundial passou a propagar que a educação teria como contribuir para a redução da pobreza, através da inserção de todos na escola, uma vez que ela também reduziria os números altíssimos de natalidade.

Atualmente o Banco Mundial vem cada vez mais interferindo nos rumos da educação no Brasil. Esse organismo relata que já havia determinado metas e estratégias para a educação e a pobreza, prevendo o avanço para o desenvolvimento sustentável de todos os países do mundo até o ano de 2030, porém com a chegada do Coronavírus, observa que seria necessário repensar novas estratégias para não perder o avanço do que já havia sido feito em diversas áreas e países, dentre elas na educação. Segundo o discurso do Banco Mundial no início da pandemia, o fechamento das escolas era necessário como estratégia de combate ao vírus em todo o mundo. Porém este afastamento iria ter sérias consequências futuras no campo educativo, sendo necessário novas estratégias que viessem a proteger a educação de uma futura catástrofe.

Assim, o Banco Mundial como grande agência influenciadora na educação mundial, determina que mesmo com as escolas fechadas a aprendizagem não pode parar. Segundo o relatório “Pandemia de Covid-19: choques na educação e respostas de políticas”, lançado em maio de 2020, cada país devia encontrar maneiras ou formas alternativas para “entregar os conteúdos curriculares aos alunos”, e aprendizagem digitais seria uma ótima solução para este problema (Banco Mundial, 2020, p.5).

Com base nessas orientações diversos países aprofundaram seus esforços na busca por implantar tal modelo de ensino, que segundo o Banco era o modelo mais viável não só no período de Pandemia, mas que em todos contextos de ensino. No Brasil, é possível perceber que tal medida foi totalmente deslocada do contexto que se encontra a educação pública brasileira. Enquanto para o ensino privado teve uma resposta um pouco viável para o ensino remoto, para a escola pública essa medida de educação remota vem

aprofundando ainda mais a desigualdade escolar, uma vez que muitos alunos e professores não têm as devidas condições objetivas para participar dessas aulas, ficando excluídos do processo.

Assim, enquanto milhares de alunos estão fora do ensino remoto, o Banco recomenda que países como o Brasil, em que grande parte dos alunos não possuem acesso a computadores e internet, deve ser desenvolvido pelos os sistemas educacionais alternativas de "entrega de conteúdos" de acordo com as especificidades dos estudantes, podendo realizar parcerias com empresas de tecnologias educacionais e de telecomunicações (Banco Mundial, 2020).

Pereira e Pronko (2014), destacam que as imposições do Banco para as políticas dos países, como é o caso do ensino remoto no Brasil, acontecem de fora para dentro, e que é um engano pensar que essas imposições vêm de forma externa e unilateral. Nesse contexto, os autores enfatizam que, para que sejam cumpridas todas as determinações propostas pelo banco existe uma serie de organizações locais que dão suporte a essas políticas. De acordo com Pereira e Pronko (2014, p.14):

Existem formas e mecanismos de pressão e coerção de diferentes tipos (financeiros, políticos, intelectuais e simbólicos) acionados pelo Banco conforme o momento, as circunstâncias e o caso, mas isso é apenas uma parte da história. Com efeito, a atuação do Banco se dá em meio a uma malha larga, densa e bastante opaca de relações, que envolve agentes nacionais e internacionais públicos, privados, não governamentais, filantrópicos e empresariais que apoiam, formulam, adaptam, negociam e veiculam as ideias e prescrições de política da instituição.

Dessa forma, a concretização do ideário do Banco dentro dos países, vai ocorrer de forma pensada e negociada, tanto dentro do cenário nacional como internacional. Essa perspectiva enfatizada por Pereira e Pronko (2014), é central no debate sobre os contornos das políticas do Banco no interior dos países, desmistificando a ideia de que governos e organizações nacionais são vítimas das políticas e de duras imposições unilaterais. É preciso compreender que a efetivação das ideias do Banco atua com o auxílio de parcerias, com interesse de criar uma “malha de agentes envolvidos na construção e difusão de uma visão de mundo que perpassa todos os âmbitos da nossa vida, tornando-se hegemônica” (Pereira e Pronko, 2014, p.90).

No Brasil, citamos o exemplo da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação (CNDE) e do Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030 do Desenvolvimento Sustentável (GTSC A2030), e muitas outras entidades. Além de

parceiros em cada país, o Banco também conta com organizações que disseminam as ideias do Banco em todos os países. Um exemplo dessa organização parceira na proliferação das ideias do Banco para o campo da educação, é a Unesco. Desde dos anos de 1970, segundo Leher (1998), o Banco vem atuando em parceria com a Unesco na organização da educação mundial.

Leher (1998), destaca que essa organização representa a esperança de educação unificada e de qualidade em todo o globo. Para ele, a Unesco desde a sua criação sempre representou os interesses estadunidenses nas suas políticas para a educação. O Banco viu isso como um problema para seu projeto educacional na década de 1980, sob a presidência de McNamara. Nesse período, esse organismo formou uma comissão de pesquisadores e pessoas do setor econômico que viessem a pensar a educação e suas vantagens para o alívio da pobreza, sendo o número desse grupo muito maior do que os pesquisadores da Unesco.

[...] desde 1964, o Banco estava financiando três quartos dos custos do pessoal da Divisão de Financiamento da Educação da Unesco, em Paris, com o objetivo de contar com pessoal especializado para identificar e preparar os seus projetos (LEHER,1998).

A parceria do Banco com a Unesco, só veio a crescer quando os EUA, segundo Leher (1998), que “era responsáveis por mais de 40% de toda verba da Unesco (p.191).” devido a muitos conflitos políticos se afastou dessa agência especializada, deixando de lhe patrocinar. Com a perda deste aliado financeiro, e sem recursos suficientes para manter suas atividades, a Unesco se alia ao patrocínio do Banco Mundial, com a condição de participar ativamente das decisões das políticas educacionais do mundo. Dessa maneira, o Banco começa a ditar as políticas educacionais, enfatizando sua prioridade nos países pobres, com o discurso de sempre promover estudos e realizar ações que ajudem a expandir uma educação de qualidade para os países. Podemos compreender que atualmente as políticas executadas e defendidas pela Unesco, são as políticas expressas pelo Banco Mundial, que vem encontrando inúmeros aliados, refletindo os seus interesses e aporte ideológico.

Segundo Jimenez e Mendes Segundo (2007), as intenções do Banco em desenvolver programas em prol da educação, como peça fundamental para a redução da pobreza, segue a intenção de encaixar a todos, inclusive os pobres, na reprodução do trabalho e do lucro. Assim, as autoras afirmam que:

[...] para deixar incólumes as “responsabilidades” e as estruturas do capital, evitando, outrossim, despertar ânimos voltados à sua superação, há que se desviar o foco das causalidades, jogando, então, na conta da educação, as soluções para o agravamento da fome no mundo (Jimenez; Mendes Segundo, 2007, p. 133).

Neste sentido, nasce um movimento no mundo a partir de 1990, que ficaria conhecido mais tarde como a grande responsável por influenciar os países, trazendo nas suas ideias as concepções defendidas pelo Banco Mundial. Analisar os contornos do movimento de EPT, é fundamental para entendermos o contexto e a funcionalidade da atual Agenda Global de Educação.

3. OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A AGENDA GLOBAL DE EDUCAÇÃO 2030

Considerando os catastróficos efeitos sociais, políticos, econômicos e ambientais que a sociedade vem vivendo, diante da crise estrutural do capital, os organismos multilaterais definiram uma agenda de desenvolvimento mais ambiciosa que os Objetivo do Desenvolvimento do milênio (ODM) destinada falaciosamente a erradicação da pobreza, a superação das desigualdades sociais e ao combate à exploração ambiental. Essas ideias surgem em meio a disseminação de todo o potencial destrutivo do capital, com implicações mais severas sobre os países periféricos. Como desdobramento dessa agenda foi proposto um novo compromisso para o âmbito educacional.

Conforme pontuado brevemente no capítulo anterior, de modo mais enfático na década de 1990, os organismos multilaterais da ONU, sob a tutela do Banco Mundial, passaram a definir as políticas e as reformas educacionais destinadas aos países ditos em desenvolvimento. No rol dessas prescrições reformistas, sob o lema do movimento EPT, a educação tem sido responsabilizada por corrigir os grandes males que afetam a humanidade. Um pacote com diretrizes em forma de receituário para melhorar e transformar a educação dos países pobres, foi elencada como prioridade pelas citadas agências do capital.

Segundo Leher (1999), o Banco Mundial, vem se comportando como o Senhor da Educação, diante de seu controle no campo das políticas educacionais dos países periféricos. Dessa forma, é necessário refletirmos acerca do interesse deste organismo em intervir nos contornos das políticas de educação, compreendendo que essa atividade ganha um estatuto de variável econômica e de instrumento político-ideológico, aliada a erradicação da pobreza (Mendes Segundo, 2005).

Neste capítulo trataremos da influência do Movimento de EPT na construção do Compromisso Global de Educação 2030, que se configura como uma agenda imperialista de educação, atrelada aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Chaves, 2019). Buscaremos compreender o contexto de construção dos ODS e quais áreas são

abordadas, dando destaque para a relação entre a Agenda Global 2030 e a Agenda Global de Educação. Outrossim, examinaremos a relação entre educação e pobreza na concretização da Agenda Global de Educação, uma vez que a erradicação da pobreza é a condição fundamental para a concretização de todos os demais ODS.

Para tal, nos apoiaremos nos escritos de Rabelo, Jimenez e Mendes (2015), Mendes Segundo (2005), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Moreira (2017) e Leher (1998). No tocante à análise documental serão analisadas as categorias educação e pobreza nas declarações resultantes dos eventos internacionais de EPT e a declaração resultante do Fórum Mundial de Educação ocorrido Coréia do Sul, a saber: Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990), o Marco de Ação de Dakar (2000) e a Declaração de Incheon (2015), a fim de compreender as semelhanças e diferenças entre a EPT e o Compromisso de Educação 2030.

Esse capítulo está dividido em três tópicos. No primeiro tópico, iremos analisar o movimento de EPT que remonta a raiz de um movimento internacional de redefinição das políticas de educação e que possui estreita ligação com o Compromisso Global de Educação 2030. No segundo tópico, iremos tratar dos ODS, destacando seu contexto de criação e a concepção de desenvolvimento sustentável veiculada pela ONU. No terceiro tópico, iremos abordar a relação existente entre a Agenda Global 2030 e Agenda Global de Educação, em sua vinculação com a pobreza.

3.1 Breve histórico do Movimento de Educação para Todos (EPT): os primórdios de uma agenda de educação como alívio da pobreza.

Diante da crise e da contra-ofensiva do capital, os organismos multilaterais como a UNESCO, ONU, UNICEF, tutelados pelo Banco Mundial, ganham um papel importante na imposição das determinações neoliberais para as nações pobres. Em consonância com o ideário neoliberal, a educação se destaca como uma esfera central no alívio da pobreza. O discurso de que a educação pode remediar todos os problemas sociais objetiva, segundo Morato (2004), fornece doses mínimas de conhecimento utilitário destinado à produtividade, destacando, principalmente, as habilidades e competências que possibilitem ao indivíduo executar a polivalência dentro do mercado de trabalho. É nesse contexto de busca da retomada da expansão do capital, da reestruturação do mundo do

trabalho e da ascensão das políticas neoliberais, que é colocada em cena as medidas de ajuste educacional, a partir das conferências mundiais, regionais e nacionais de EPT. Essas conferências tiveram como principal organizador e patrocinador o Banco Mundial. De acordo com Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015), a função dessas conferências era divulgar que a educação efetuará um novo papel na superação da pobreza e no desenvolvimento dos países mediante sua inserção na nova ordem dita globalizada.

Resultante da Conferência Mundial de EPT, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, 1990, a Declaração de Jomtien (1990), foi sucedida por muitos debates e eventos, todos organizados e pautados nas mesmas diretrizes, proferindo continuidade com os objetivos do Banco de monitorar e prescrever regras para as reformas nas políticas educacionais dos países periféricos. Essa Conferência contou com a presença de cerca de 150 representantes de seus respectivos países. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 56), todos os governos presentes aprovaram e se comprometeram “a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos de seus países”.

A partir desse evento foi criada a Comissão Internacional sobre a Educação, responsável por sugerir políticas, ações, estratégias e mudanças que viessem a reconfigurar a educação nos moldes impostos pelo século XXI. Leher (1998), destaca que essas mudanças eram planejadas pelo Banco, e faziam parte do processo de propagação de um receituário ideológico destinado à educação. Com base na Declaração de Jomtien, é possível encontrarmos orientações engessadas, em forma de receituário de ajuste econômico para as políticas educacionais das nações signatárias. Mendes Segundo (2005), enfatiza a ampla disseminação da política do movimento de EPT, ressaltando que:

[...] teve aceitação mundial e tornou-se importante instrumento para a implantação das políticas de ajustes institucionais, ao elevar o papel da educação como condição necessária no “alívio da pobreza”, no alcance do desenvolvimento sustentável, da segurança, da paz, da governabilidade e da estabilidade econômica fora e dentro do país membro (p. 227).

Essa conferência, teve como principal objetivo a defesa da universalização do ensino elementar, trazendo recomendações de ações, e políticas que priorizassem essa etapa, e as Necessidades de Básicas de Aprendizagem para Todos (NEBAS), que se baseava no domínio de habilidades meramente instrumentais: como as quatro operações matemáticas, leitura e escrita, tidas como fundamentais para a sobrevivência no contexto

industrial e tecnológico que a sociedade estava inserida (Unesco, 1990). Assim, a Declaração defendia que:

[...] cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (Unesco, 1990, p.4).

Alinhado a essas estratégias, percebemos que o enfoque principal dessa conferência era trazer uma reforma que disseminasse uma educação mínima e fragmentária, com as suas devidas nuances de currículo, avaliação e formação docente, diante do recuo do Estado no tocante ao financiamento. Nesta conjuntura, a educação tinha como função formar trabalhadores eficientes, que fornecessem mão de obra barata.

A Conferência de Jomtien teve o início da sua discussão muito antes de 1990, mais especificamente 5 anos antes, em 1985, na 23ª reunião organizada pela UNESCO, que teve como objetivo avaliar o andamento da educação escolar do globo. Foi indagado que o número de analfabetos e crianças fora da escola estava aumentando a cada ano, à medida que essa instituição ficava cada vez mais distante das pessoas, principalmente nos países mais pobres. Essas discussões forneceram o suporte inicial para a Conferência de Jomtien, cujo objetivo inicial era propor uma discussão sobre o grande número de analfabetos e pessoas sem acesso a educação nas nações periféricas, tentando dar ênfase à educação básica.

Segundo a Unesco (1990), a preocupação com a educação básica se dava no documento diante do grande número de pessoas fora da escola de todas as idades. O documento resultante dessa reunião, afirmava que para o Banco Mundial, quanto maior o número de pessoas fora da escola, maior o contingente de excluídos, no contexto da marginalidade, do desemprego e da pobreza extrema. Assim, a Unesco que é um organismo subordinado ao Banco, conforme Leher (1998), salienta que a educação é o melhor meio dos países pobres alcançar o avanço social, tecnológico, e econômico, criando “[...] um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro” (Unesco, 1990, p. 03).

Essa concepção, inserida pelo Banco, da educação como fator determinante na redução das desigualdades sociais, Segundo Rabelo, Jimenez, e Mendes Segundo (2015) é uma concepção que vigora desde dos anos 70, quando esse organismo, por meio de vários estudos, afirmou que o número de países com pessoas com nível escolar maior, é mais desenvolvido, pois os dados relativos à marginalidade e ao desemprego têm sido apontados como menores. Assim, com interesse de alcançar seus objetivos de globalização, aumento do capital econômico em todo o mundo, o Banco Mundial estipula que agora todos os países devem ter educação como aliada para adaptar a força de trabalho, associada ao alívio da pobreza.

Deste modo, consideramos que a Conferência de Jomtien (1990), dá continuidade a este pensamento, de que a educação está sempre assumindo o papel de responsável por remediar a esfera econômica e social. Sendo notável, que não só na Conferência de Jomtien, mas em todas as outras conferências do movimento EPT, é reafirmado o ideário de que a educação é condição essencial para o alcance e desenvolvimento de um triunfo econômico e também social.

Segundo Pereira e Pronko (2014), o fundamento da Conferência de Jomtien não era universalizar para os pobres uma educação escolar crítica, mas sim uma preparação de força de trabalho precarizada, uma vez que o Banco determina que a população desempregada é uma condição contrária para o avanço do mercado.

Sobre as finalidades inseridas nessa conferência, é possível perceber que se valoriza a educação institucionalizada que desenvolva uma aprendizagem mensurável para que os indivíduos possam se ajustar aos novos parâmetros estabelecidos pelo mercado, desprezando a apropriação do legado cultural como fator primordial do desenvolvimento humano e continuidade da valorização dos bens culturais, defendido por Lukács (2010). Neste contexto, o Banco atua diretamente na construção da arquitetura neoliberal dessa agenda educativa exposta iniciada na Conferência de Jomtien, monitorando e determinando um leque de recomendações.

Diante dos ditames do Banco para a educação, aliado a subordinação da Unesco, uma recomendação difundida e bem aceita entre os países signatários da Declaração, se deu em torno da universalização da educação elementar através de parcerias. Esta recomendação traz um discurso da importância da parceria e da responsabilidade de todos (empresas, sociedade civil, parcerias público -privadas) mediante o recuo do Estado. Segundo a Unesco (1990), o alcance da universalização da educação básica

depende do atendimento das NEBAS, e para isso, todos precisam estar envolvidos nesta finalidade.

Para Rabelo, Jimenez, e Mendes Segundo (2015), esse discurso de união de todos para se fazer cumprir as demandas em torno da educação, é apenas uma forma do Banco Mundial orquestrar todas as reformas e mudanças contidas nos documentos da EPT. Dessa forma, encontra na sociedade um meio de depositar a função de executora das políticas públicas educativas, camuflando o dever do Estado de provedor e financiador de todas as demandas de uma educação de qualidade.

Essa concepção pode ser provada nas metas colocadas na Declaração de Jomtien (1990), uma vez que o documento traz que o alcance da universalização da educação elementar e das aprendizagens básicas, dependeria de reformas educativas substanciais a serem promovidas pelos governos, com o apoio de “parceiros” no prazo de 10 anos. Assim, foram traçadas 6 metas, cujo eixo principal era a universalização da etapa mais elementar de educação, buscando a

“Expansão e aprimoramento” da educação e cuidados na primeira infância; 2. Universalização da educação básica; 3. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos; 4. Diminuição de até 50% do analfabetismo; 5. Eliminação das disparidades de gênero; 6. Melhora em “todos os aspectos da qualidade da educação”. (Unesco, 2001, p. 18-20).

Essas metas demonstram que era uma prioridade, nesta conferência, vencer a barreira da falta de acesso à educação, sob a defesa da garantia de uma educação de qualidade, tendo em vista que a qualidade aqui elencada tinha como eixo o rendimento escolar, sendo, portanto, restrita às aptidões vinculadas às demandas mercantis. Neste sentido, é importante também enfatizar a concepção de educação de qualidade proposta pelo Banco Mundial, não só em Jomtien, mas reiterada em outras conferências e em diversos documentos.

De modo geral, para esse organismo, a qualidade da educação sempre esteve unida à concepção de rendimento escolar, medida por meio de avaliações, com foco nos resultados e na eficiência escolar, promovendo ranqueamento de escolas e sistemas de ensino. É possível perceber que em Jomtien, o Banco propõe um pacote fixo de recomendações, colocando um receituário único para ser desenvolvido em todos os países, sem respeitar as especificidades de cada um.

Um documento publicado no Brasil pelo site do Inep no ano 2000, chamado “Educação para todos: avaliação da década”, abordou uma fala de Jorge Werthein, representante da Unesco no Brasil e coordenador do Mercosul para a Educação em 1990. Werthein fez a apresentação do documento, em que ele destaca que investir em educação é um bom negócio. Ele cita que o Banco Mundial já trabalhava como esta premissa de que quanto mais anos de escolaridade possui uma população, maior seria o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) daquele país. Neste contexto, percebemos que no Brasil, a cartilha de Jomtien, “foi tratada como um plano que traria além de educação muita rentabilidade para o país se as metas fossem alcançadas” (p.22).

Durante o progresso dos anos limites para se cumprir as metas de Jomtien, a Unesco, segundo Rabelo, Jimenez e Mendes (2015), ficou monitorando os países que participaram desse compromisso, buscando entender quais foram os avanços que esses países apresentaram na educação, após o compromisso, promovendo reuniões e debates sobre o assunto. Um dos eventos que propôs discutir os resultados e o progresso da educação após Jomtien (1990), foi a Conferência de Educação para Todos nas Américas, Marco de Ação Regional, ocorrida na capital da República Dominicana, Santo Domingo, no início dos anos 2000. Nesta conferência, os países alegaram que tiveram muitos resultados positivos na educação, mas que as metas não foram integralmente alcançadas. Porém, em contraponto houve uma união de muitas partes na luta para concretizar essas metas, inclusive do Banco Mundial.

Dessa forma, mesmo diante do empenho, foi alegado que ainda havia muito a ser conquistado, já que muitos países não haviam alcançado as metas acordadas. Levando em consideração tudo que havia sido discutido, as agências multilaterais, junto com o patrocínio do Banco Mundial, realizaram uma nova conferência, buscando dar continuidade às metas de Jomtien.

Deste modo, terminado o prazo das metas de Jomtien em 2000 e diante do seu não cumprimento, foi organizado um novo evento, em escala mundial, em Dakar, Senegal. O Fórum Mundial de Dakar ocorreu em abril do ano 2000 e veio reforçar as metas já traçadas em Jomtien, estabelecendo uma continuidade em relação a estas, acrescentando metas novas, estendendo o prazo para a sua concretização até o ano de 2015. Essa conferência trouxe uma agenda educativa atrelada aos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), como resposta para diminuir a pobreza.

O Fórum de Dakar contou com a presença de líderes de 191 nações, para discutir como seria o rumo educativo dos países na entrada do novo século. A partir deste evento e de sua concepção de educação, foram traçados 8 objetivos, na Cimeira do Milênio, os oito ODM, também chamados de “Os oito jeitos de mudar o mundo”. O ODM 2, versava sobre a “Educação básica de qualidade para todos”. Essas metas tinham como objetivo principal a erradicação da pobreza e o fim da fome, principalmente nos países pobres, articuladas as metas no campo da educação. Além disso, os oito objetivos abrangiam diversas áreas no prazo de 15 anos, ou seja, até 2015. Os ODM, buscavam:

Erradicar a pobreza extrema e a fome; 2. Alcançar o ensino no primário universal; 3. Promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres; 4. Reduzir a mortalidade infantil; 5. Melhorar a saúde materna; 6. Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; 7. Garantir a sustentabilidade ambiental; 8. Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento. (ONU, 2000).

Ao mesmo tempo que ocorria a discussão sobre os ODM, ocorria o Fórum Mundial de Educação, em Dakar. Se analisarmos o ODM 2, podemos destacar que as metas e estratégias traçadas dentro do recorte do objetivo, estão em consonância com as metas estabelecidas na conferência de Dakar, confirmado a relação entre ambos. As metas estabelecidas no Fórum Mundial foram:

1) ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência; 2) garantir educação primária gratuita, obrigatória e de qualidade para todas as crianças; 3) prover acesso equitativo a programas de Educação de Jovens e Adultos; 4) aumentar em 50% os níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres; 5) eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária; e 6) melhorar todos os aspectos de qualidade da educação (UNESCO, 2000, p. 30)

Podemos conjecturar que as estratégias estabelecidas em Dakar para a educação têm relação com a concepção de educação elementar para o trabalho, enfatizada nos ODM. Neste contexto, assim, como em Jomtien, em Dakar foi necessário reafirmar a importância da educação para a redução das desigualdades, tendo em vista que ao final de Jomtien ainda existia um grande contingente que não possuía acesso à educação.

Logo nas primeiras páginas, o documento traz a importância da formação escolar “na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à

vida” com o objetivo de que todos encontrem “emprego remunerado e participem plenamente da sociedade” (UNESCO, 2000, p.8).

O Banco Mundial, com a estratégia de reconfigurar em certa medida as metas estabelecidas, em consonância com as metas já traçadas e não concretizadas, lançou o documento “Prioridades y estrategias para la educación”, em 1996, na reta final do compromisso de Jomtien. Este documento estabelece que a educação, nos documentos posteriores, ou seja, na Declaração de Dakar, teria que ter como objetivo *“ayudar a los prestatarios a reducir la pobreza y mejorar el nivel de vida a través del desarrollo sostenible y la inversión en los seres humanos”* (Banco Mundial, 1996, p.15). Ou seja, o interesse do Banco Mundial perante a educação do novo milênio, era possibilitar a redução da pobreza por meio da promoção do desenvolvimento sustentável.

Autoras como Evangelista e Shiroma (2006), afirmam que a Declaração de Dakar, buscou traçar uma ideia de união e participação de todos para o alcance das metas, dando suporte ao surgimento de várias organizações e movimentos, como é o caso do Movimento Todos pela Educação e da CNDE. Porém, em contraponto a essa ideia, se refletirmos criticamente essa estratégia acaba camuflando as consequências destrutivas causadas pelo capital, colocando na educação a responsabilidade do desenvolvimento sustentável.

É importante ressaltarmos a ideia de parcerias para se fazer cumprir a agenda educativa estabelecida aos longos dos documentos da EPT. De acordo com Jimenez e Mendes Segundo (2007), essa conferência contou com participação de várias ONG’s e um número amplo de entidades do setor privado, que possuem um interesse privatista. Através de parcerias público- privadas, essas organizações teriam espaço para adentrar o debate e impor seus interesses no campo das políticas de educação, adequando-as a lógica mercantil.

Uma das sugestões proposta pelas parcerias privadas, que está em consonância com as políticas neoliberais impostas pelo Banco Mundial, é medir a qualidade da educação através de avaliações externas para todas as etapas de ensino. Neste sentido, o Marco de Ação de Dakar, já determinava que nos países signatários fossem enquadrados o uso de avaliação, como um modo de monitorar e avaliar o nível de qualidade da educação. As políticas avaliativas propostas pelo Banco, tiveram como objetivo adequar os sistemas de ensino a práticas que favorecessem a competição e o individualismo, além de buscar responsabilizar os educadores e a gestão escolar pelo fracasso dos estudantes.

No Brasil, segundo Jimenez (2009), a maioria das melhorias derivadas do Marco de Ação de Dakar, ocorreram no campo assistencialista, por meio da implantação de diversos programas, que visavam consolidar ainda mais a ideia da educação voltada ao combate à pobreza. Um dos programas criado em 2001, com esse intuito, foi o Bolsa Escola, que consistiu em uma bolsa mensal em dinheiro com o intuito de incentivar as crianças a frequentarem a escola, sendo aderido em 2003, ao programa Bolsa Família, que tinha quase os mesmos objetivos. Estes programas se pautavam no discurso de incentivar a democratização da educação, a fim de deixar cada vez mais claro, a articulação entre a educação e o assistencialismo destinado ao alívio da pobreza.

De acordo, com Jimenez e Mendes Segundo (2007), nas duas conferências é notável a ênfase dada a teoria do capital humano. Essas conferências trouxeram em seus documentos discursos que colocavam a centralidade da educação como grande mediadora na redução da pobreza e no combate a todas as catástrofes da vida social.

Fazendo uma relação entre os dois documentos, Torres (2001) afirma que a Declaração de Jomtien (1990), enfatizava a importância da educação elementar, trazendo conceitos de equidade e qualidade para a educação, assumindo a defesa da concretização das necessidades básicas educacionais. Já a Declaração de Dakar, teria dado ênfase ao direito a todos terem uma educação de qualidade, e a busca pela garantia da educação fundamental a grupos de pessoas menos favorecidas, fortalecendo o discurso acerca do atendimento das NEBAS, buscando estratégias para contemplar melhores condições de ensino.

O que se percebe analisando criticamente essas conferências, é que as profundas reformas idealizadas e impostas pelo Movimento EPT no final do século XX, alinha o campo educacional global aos interesses da reprodução do sistema do capital, que tem cada vez mais buscado espaço para perpetuar sua cruel e desenfreada busca incessante pelo lucro.

Passados os quinze anos determinados pelo Compromisso de Dakar, sendo também o prazo limite para a concretização das metas de educação associadas aos ODM, foi estabelecido um novo compromisso de educação, agora de caráter global, reiterando o cerne das metas estabelecidas e não cumpridas no rol dos compromissos anteriores do Movimento EPT nos países periféricos.

Segundo Chaves (2019) em 2013, teve início o processo de aprovação da conferência que viesse a agregar as metas de EPT, atreladas aos ODM. A partir do que já

vinha sendo discutido em um cenário internacional, o compromisso de Incheon trouxe como premissa o foco principal na promoção da sustentabilidade e erradicação da pobreza através da educação. Esse novo compromisso é um desdobramento do ODS 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 6)

Em maio de 2015, na Coreia do Sul, na cidade de Incheon, ocorreu o Fórum Mundial de Educação 2015, organizado pela UNESCO. Este evento contou com a participação de mais de 100 representantes da educação, além da presença da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, que foi responsável por representar a sociedade civil brasileira neste debate. Neste encontro, foram analisadas as metas de EPT com prazo finalizado em 2015, bem como os rumos da educação para os próximos 15 anos.

Este compromisso, estipulado em Incheon (2015), foi assinado por 184 Estados-Membros da Unesco. A criação deste documento, passou por inúmeras discussões recebendo a participação de órgãos da sociedade civil que se engajaram no movimento de EPT, participando de forma ativa no estabelecimento dessas metas. Dentre muitas preocupações, a conferência de Incheon, trouxe um destaque para a educação como instrumento chave na promoção do desenvolvimento sustentável. O principal objetivo dessa conferência, foi definir que a educação, pautada na aprendizagem ao longo da vida, é um direito para todos, que deve atender a todos, de forma gratuita e inclusiva. Aqui, a educação ganha a concepção de fenômeno primordial para o desenvolvimento pleno do ser humano, entrelaçado aos interesses de expansão do mundo dito globalizado.

Organizado pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ONU Mulheres e Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), o Fórum Mundial de Educação 2015, deu origem ao Marco de Ação de Educação 2030. No final do ano 2015, ocorreu o 38ª Reunião da UNESCO, que inaugurou o Marco de Ação de Educação 2030, que foi o responsável por estabelecer uma relação com as definições já estipuladas em torno da educação 2030, dando origem a agenda Global de Educação 2030.

Segundo Chaves (2019), pela abrangência de países, a conferência de Incheon pode ser considerada um marco na definição de uma agenda educativa mais ambiciosa, subserviente a um projeto internacional de desenvolvimento. A Declaração e o seu Marco de Ação, ressalta que as conferências anteriores de EPT foram definitivas na concepção

da educação como um marco impulsionador para a exclusão da pobreza, o que foi reiterado de modo mais rígido por essa Declaração.

Essa conferência reafirma o discurso, já defendido desde o compromisso do Movimento de EPT, de que uma educação disponível para todos, é fator contribuinte para erradicar a pobreza e elevar o setor econômico e mercantil. Autores como Evangelista e Shiroma (2006, p.45), afirmam que o interesse dos organismos financeiros na educação, tem como finalidade o aumento do lucro do capital, assim como alienar os indivíduos sobre sua realidade, uma vez que estes vem “ocultando os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população e administrando eventuais levantes sociais a ele associados”. Esta alienação se justifica na medida que agências internacionais como o Banco Mundial, tentam inspecionar a pobreza e seus efeitos, ajudando a impedir conflitos entre a classe explorada, os trabalhadores, e a classe opressora, aqueles que detêm os meios de produção e exploram o trabalho alheio. Diante deste cenário, a Conferência de Incheon dá continuidade aos documentos elaborados pelo Banco Mundial, e suas recomendações para as reformas neoliberais no campo da educação.

Nessa conferência, a educação é reforçada como um direito de todos, e deve ser disponibilizada para todos, sem exclusão de raça ou fator econômico (UNESCO, 2015). É possível entender que diferente da Conferência de Jomtien e Dakar, a Conferência de Incheon, traz um discurso da importância de garantir uma educação de qualidade, não somente para a educação primária, mas também a secundária, abrangendo o ensino médio e outras modalidades. Segundo a Declaração de Incheon (2015), é necessário atender, não só as necessidades de aprendizagem, mas também “precisa-se urgentemente, que crianças, jovens e adultos desenvolvam ao longo da vida as necessidades e as competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável e interdependente” (Unesco, 2015, p. 14).

Considerando que o movimento de EPT foi fundamental para compreendermos a atual Agenda Global de Educação 2030, sendo ela um recorte do ODS 4, apresentaremos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que traçam 17 metas em torno de uma agenda internacional de desenvolvimento (Chaves, 2019). Nessa agenda, a educação ganha um papel central na erradicação da pobreza, tornando possível o bem estar para todas as pessoas do globo.

3.2 Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: uma nova agenda para o desenvolvimento global.

Devido às grandes consequências destrutivas causadas pelo capital em sua busca por garantir uma acumulação em escala ampliada, os países pobres estão sendo cada vez mais pressionados a atingir formas específicas de garantir um meio ambiente preservado, um mundo mais igual e sem pobreza entre os indivíduos. Segundo Chaves (2019), é nesse cenário de crise que se sobressai a concepção de desenvolvimento sustentável e a educação adentra o receituário de organismos multilaterais como fator determinante para o seu alcance.

A promoção do desenvolvimento sustentável é um tema que tem ganhado cada vez mais destaque no cenário internacional, a partir da concepção defendida pela ONU que abrange as dimensões: econômica, política e social (Chaves, 2019). A urgência do capital de atribuir às pessoas o dever de transformar o planeta em um mundo sustentável, foi tema de discussões em várias conferências organizadas pela ONU, desde o início da década de 1970. O conceito de sustentabilidade surge na década de 1980, na intenção de tentar equilibrar o progresso econômico e tecnológico com a preservação do meio ambiente (Carneiro, 2012)

Em 1972, a ONU promoveu a Conferência de Estocolmo na Suécia, contando com a presença de representantes de 113 países. A partir dessa conferência foi criada a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente, que ficou responsável pela elaboração do relatório "O futuro que queremos", em 1987. Neste relatório, o termo desenvolvimento sustentável foi estabelecido como o desenvolvimento que é capaz de possibilitar o progresso, sem comprometer os recursos naturais necessários à sobrevivências das outras gerações (Unesco, 2005).

Outro aspecto importante colocado nesse documento, é o fato dos países ditos em "desenvolvimento", que são os países que possuem baixo ou médio nível de desenvolvimento econômico e social, como o Brasil, não conseguirem atingir a mesma velocidade de expansão econômica que os países "desenvolvidos", pois não haveria recursos naturais necessários para tal objetivo.

A partir do debate gerado por esse documento, o mundo começa a dar ênfase ao desenvolvimento sustentável percebendo que o conceito de desenvolvimento econômico até então empregado, diante do volume da produção, do consumo e da desigualdade

social, não estava dando resultados satisfatórios. E como avaliação previram que o planeta findaria por não suportar o modelo econômico implantado, comprometendo assim, as atuais e futuras gerações em nome de um progresso insustentável (Chaves, 2019).

Segundo Chaves (2019), a ONU organizou em junho de 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre O Meio Ambiente e Desenvolvimento, um evento que teve como objetivo o debate de estratégias para o alcance do desenvolvimento sustentável, e a diminuição dos danos na natureza sem, contudo, questionar a insustentabilidade do capitalismo. Nesse sentido, a conferência se destacou pela tentativa da criação de planos que trouxessem a união do desenvolvimento socioeconômico com ações que utilizassem de forma consciente os recursos naturais. Este evento aconteceu no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro e contou com a presença de 179 representantes de países do mundo inteiro, ficando conhecida como Eco-92. Após essa conferência o termo “Desenvolvimento Sustentável” ganhou notoriedade.

Com base na conferência Eco-92, foram criados alguns documentos essenciais com a finalidade de se alcançar o desenvolvimento sustentável a nível mundial. Um desses documentos foi a Agenda 21, que pode ser concebida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, articulando a nível global, nacional e local, governos e a população. O lema exposto pelo ECO92 “pensar globalmente, agir localmente” retrata este objetivo. A agenda conta com 40 capítulos que buscam a promoção da justiça social e a defesa do meio ambiente. Porém, se refletirmos a fundo este lema disposto na agenda percebemos que quando se refere ao agir localmente traz uma ideia de que o indivíduo é responsável pelo contexto global do meio ambiente, asseverando que este, de maneira individual, pode transformar o meio ambiente global.

Outra crítica que pode ser feita a essa agenda, é a contradição da concepção de Desenvolvimento Sustentável introduzida pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU, na agenda 21. Há um destaque na economia como principal esfera para se alcançar o desenvolvimento sustentável. Com esta concepção a agenda enaltece a influência e o poder do mercado. O mercado é considerado como “o ambiente institucional mais favorável à consideração da natureza como capital” (Acsehrad; Leroy, 1999). Portanto, o documento supõe uma forte relação entre o progresso produtivo, meio ambiente e o desenvolvimento econômico, destacando a preservação dos recursos materiais da natureza, sem atingir a produção e acumulação capitalista.

A partir do fracasso dos resultados da Agenda 21, em que a produção e o consumo aumentaram, causando muitos danos para o meio ambiente e acarretando mais desigualdade social, a ONU, nos anos 2000, promoveu uma nova conferência, a fim de refletir sobre o Desenvolvimento Sustentável. O evento aconteceu em sua sede em Nova Iorque, Estados Unidos, e reuniu 191 delegações. O debate resultou na assinatura de um documento intitulado de Declaração do Milênio, que teve como objetivo principal convocar os países a trabalharem de forma conjunta no combate a pobreza e a fome, fatores que dificultariam o desenvolvimento sustentável. Este documento trabalha de forma global para o desenvolvimento em uma série de 8 objetivos, definindo 21 metas e 60 indicadores para medir os avanços alcançados em temas essenciais, como: pobreza, gênero, conservação ambiental e ensino (PNUD, 2016). A maioria das metas tinham como tempo limite para serem alcançadas o ano de 2015. Muitos países não atingiram todos os ODM, e o Brasil foi um deles.

Para Colglazier (2015), após terminado o prazo para o cumprimento do milênio e percebendo o empenho que os países desenvolveram no cumprimento das metas da declaração e no alcance de seus objetivos, foi aprovada em setembro de 2015 uma nova agenda, agora destinada ao desenvolvimento sustentável. A Agenda Global 2030, apresenta os ODS, que são considerados como um complemento bem mais elaborado dos ODM, que teria como uma de suas finalidades evitar a descontinuidade nas agendas globais de desenvolvimento, ampliando o trabalho que havia sido feito na primeira agenda. Na nova agenda o trabalho é mais complexo uma vez, que engloba mais objetivos e estratégias mais elaboradas para o seu cumprimento (Ashley, 2015).

O novo documento responsável pelo compromisso de todos os países pela educação, foi organizado pela ONU que enfatiza a sua construção e orientação como parte de uma parceria, em que muitas esferas da sociedade estiveram presentes na sua formulação, dentre elas: governos, membros da sociedade civil de diversos países, especialistas em desenvolvimento sustentável, membros do setor privado e mídia. De acordo com o secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon, esse foi o primeiro documento amplamente debatido e discutido com relação à questão do desenvolvimento (ONU, 2014).

A Agenda Global 2030 para o Desenvolvimento Sustentável foi lançada pela ONU, em setembro de 2015 durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável. O citado evento contou com a participação de líderes de 193 países. Essa

agenda contém 17 metas e 169 estratégias para o alcance daquelas, buscando transformar o mundo sem, contudo, alterar a produção material da existência pautada no poderio do capital. O projeto da Agenda 2030 é construir um “plano de ações para pessoas, para o planeta e para a prosperidade” (ONU, 2015, p. 1), promovendo ações com o intuito de promover o desenvolvimento sustentável.

A Agenda Global 2030, engloba nos seus dezessete ODS, todas as esferas que compõem a vida social, contemplando a redução da pobreza, a promoção da nutrição, de uma educação e saúde de qualidade para todos, como também, a esfera econômica, ambiental e política. Em consonância com os ODM, porém de forma mais abrangente, busca dar continuidade ao cumprimento das metas não alcançadas. Se apresenta como uma agenda audaciosa, com um maior número de metas, o que a torna ainda mais difícil de ser concretizada, já que além do aprofundamento da crise sistêmica do capital, as metas, cujo prazo para o alcance seria 15 anos, perpassa vários governos, o que demandaria um compromisso efetivo com a continuidade.

Um documento derivado da Conferência Rio +20, ocorrida no Rio de Janeiro em 2011, trouxe discussões sobre a renovação do compromisso com o desenvolvimento sustentável, tendo em vista que em 2012 as metas não haviam sido concretizadas. O documento chamado “O Futuro que Queremos”, traz por escrito o que foi discutido nessa conferência, estimulando novas metas, reforçando os compromissos já firmados e colocando novas estratégias e metas para o alcance do desenvolvimento sustentável no mundo. Por meio da união de várias instâncias internacionais, buscou-se durante os 3 anos que se seguiram, a promoção de ações e estratégias que objetivavam atender as demandas necessárias para a constituição do desenvolvimento sustentável.

A Agenda Global 2030 traz uma relação muito íntima entre o desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza, enfatizando que um não ocorre sem o outro. Dessa forma, não seria possível alcançar o bem estar de todos os indivíduos sem uma mudança efetiva nas políticas destinadas principalmente aos países periféricos. Assim, um dos papéis do desenvolvimento sustentável nessa agenda, seria priorizar a esfera econômica, conduzindo os países a se comprometer com a evolução da economia das nações ditas em desenvolvimento, em que a população está cada vez mais longe de ter acesso à serviços tidos como direitos básicos.

Segundo a própria agenda (ONU, 2015), suas metas possuem cinco eixos de atuação no combate à desigualdade e bem estar social. O ODS1 e o ODS2 se destinam às pessoas,

ressaltando a importância de acabar com a pobreza e a fome, em todas as suas formas e dimensões, além de tentar garantir que todas as pessoas tenham um ambiente sustentável. O segundo eixo da agenda é o planeta. Essa agenda traça várias metas cuja prioridade seria proteger o planeta da destruição humana e industrial, garantindo a preservação da natureza, diminuindo o consumo e fomentando a produção sustentável, além de pregar a necessidade de ações urgentes no que se refere à questão climática, de modo a garantir as necessidades das gerações presentes e futuras. O terceiro eixo é o da Prosperidade. A agenda estabelece a necessidade de garantir que todos os seres humanos tenham possibilidades de conseguir uma vida plena economicamente, em consonância com a avanço, social, econômico e ambiental. O quarto eixo é o da Paz. Aqui a Agenda defende a promoção da paz, em todas as nações e a eliminação da violência, enfatizando que para se alcançar o desenvolvimento sustentável seria preciso alcançar a paz no mundo. O último eixo é o da Parceria, que enfatizava as parcerias de todas as pessoas e nações para a concretização do compromisso, de modo a voltar as ações para as necessidades dos mais pobres e mais vulneráveis e com a participação de todos os países, todas as partes interessadas e todas as pessoas (ONU, 2015). É notável que com a atuação nos 5 eixos da Agenda, as agências do capital buscam moldar as políticas dos países através da dominação de todas as esferas da vida social.

A Agenda Global traça 17 metas, que engloba a esfera social, ambiental, econômica e dos recursos naturais do planeta. Estes objetivos são:

1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas e em todo o mundo;
2. Pôr fim à fome, alcançar a segurança alimentar e melhorar a nutrição e promover agricultura sustentável;
3. Garantir uma vida saudável e promover o bem-estar de todos todas as idades;
4. Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
5. Alcançar a igualdade de gênero e capacitar todas as mulheres e meninas;
6. Garantir a disponibilidade e gerenciamento água e saneamento sustentável para todos;
7. Garantir o acesso à energia acessível, confiável, sustentável e moderna para todos;
8. Promover o crescimento econômico, o emprego sustentável, inclusivo e sustentável, pleno e produtivo e trabalho decente para todos;
9. Construir infraestrutura resiliente, promover a industrialização inclusiva e sustentável e incentivar a inovação;
10. Reduzir a desigualdade dentro e entre países;
11. Tornar cidades e assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
12. Garantir o consumo e as modalidades de produção sustentável;
13. Tomar medidas urgentes para combater as mudanças climáticas e seus efeitos;
14. Conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
15. Proteger,

restaurar e promover o uso de ecossistemas terrestres sustentáveis, manejar florestas de forma sustentável, combater contra a desertificação, pare e reverta a degradação da terra e pare perda de biodiversidade; 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, facilitar o acesso à justiça para todos e construir todos níveis institucionais responsáveis e eficazes e inclusivos; e 17. Fortalecer a mídia, implementar e revitalizar a Aliança Global para o Desenvolvimento Sustentável.

As metas estabelecidas na Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável deixam evidente, que a construção dessa agenda tem a finalidade de reverter os grandes problemas que o mundo atualmente possui. Assim, pode-se destacar que as metas buscam a integração de todos os países na demanda de um mundo globalizado, principalmente os países pobres. Englobando todas as esferas da vida social em seu objetivo, na esfera ambiental é possível perceber que a agenda tenta promover o despertar da sociedade para a utilização com sabedoria da natureza e bens naturais, tentando dar ênfase à importância da preservação ambiental. Outro setor que a Agenda também destaca é a esfera social, enfatizando a pobreza, a fome, más condições de saúde e educação como fatores que colocam a necessidade de construirmos uma riqueza para os países através do mercado de trabalho, porém sem prejudicar os recursos naturais e ambientais das futuras gerações.

Segundo Chaves (2019), essa agenda tem um caráter insustentável, indo na contramão do conceito de Desenvolvimento Sustentável defendido no relatório Nosso futuro comum, uma vez que a liberação de todas as tendências destrutivas do capital escancara a insustentabilidade do sistema. Assim, podemos compreender que esse compromisso advém da necessidade requerida pela crise estrutural.

Através do discurso de preocupação com a natureza e com as catástrofes ambientais e naturais, a agenda traz uma ideia de que o mundo só poderá atender a expectativas de igualdade social para todos, se aumentamos o crescimento econômico de todos os países, diminuindo a pobreza que seria o maior desafio a promoção da sustentabilidade, segundo a ONU (2015).

Em consonância com este discurso, surge a ideia de que a educação pode ser uma possibilidade das pessoas dos países mais pobres, aumentarem suas rendas e promover o desenvolvimento sustentável. Segundo Chaves (2019), essa ideia é defendida desde a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento em 1992. Na agenda 21, essa ideia da educação como instrumento de mudança de postura do indivíduo

é uma das premissas mais abordadas. Nela, é enfatizado que a educação é indispensável quando o assunto é transformar o mundo em economicamente desenvolvido e compreensivo frente às demandas referentes ao meio ambiente, ajudando ao indivíduo a adquirir um senso crítico, de modo a promover a mudança em suas ações.

Apesar do discurso, baseado nos estudos de Mészáros (2011), Chaves (2019) reitera que a Agenda tem um caráter insustentável. Segundo Alves (2015), se pararmos para analisar a Agenda Global e seus ODS por completo, é notável que o discurso das metas são apenas uma forma de vender ilusão, falsas esperanças, não alicerçadas na categoria da possibilidade.

3. 3 A Agenda Global de Educação 2030 como novo capítulo da relação entre educação e pobreza.

Os ODS seguem uma ordem descrita pela ONU como uma ordem de importância para alcançarmos o Desenvolvimento Sustentável. Assim, é possível destacar que o primeiro objetivo da agenda 2030, o ODS1 tem como meta, “acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares” (UNESCO, 2015). O próprio documento estabelece este objetivo, como um dos pontos mais frágeis e difíceis de alcançar em toda a agenda 2030, mas também como objetivo primordial para o desenvolvimento humano e para a redução das desigualdades sociais (Furtado, 2018). Evidenciando, assim, a erradicação da extrema pobreza como o principal desafio da Agenda Global 2030.

As primeiras discussões acerca da pobreza como um empecilho para o desenvolvimento sustentável e a preservação ambiental, teve início nos anos de 1970, quando realizada a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, organizada pela ONU, ocorrida em Estocolmo, na Suécia, em 1972. Segundo Moreira (2017), o termo desenvolvimento sustentável tem um sentido embutido de beneficiar de forma camuflada os sistemas produtivos, dando ênfase a manutenção destes sistemas de forma mais evoluída e consumista. Os ODM em 2000, já traziam várias concepções embutidas que determinava a pobreza como principal meta a ser desenvolvida fundamentadas, em larga medida, Segundo Chaves (2019), em compromissos anteriores, como a Agenda 21, o Plano de implementação de Joanesburgo e Princípios do Rio, que enfatizavam a importância de enfrentar os problemas da pobreza associado diretamente a concretização do desenvolvimento sustentável.

Neste cenário, a educação se destaca como estratégia aliada a nova concepção de desenvolvimento, sendo ela colocada como principal meio para diminuir a pobreza. A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento em 1992, assim como a Agenda 21, já traziam essa concepção de que por meio de mudanças de atitude o mundo poderia se livrar da pobreza, e que a educação era capaz de fornecer esta mudança, ajudando a conscientizar a humanidade. Essa concepção acabou influenciando a atual agenda 2030, em que a Unesco, tutelada pelo Banco Mundial, se encarregou de reiterar essa concepção, de que a educação é imprescindível para mudar o cenário econômico no mundo, principalmente nos países em desenvolvimento.

Foi a partir dos anos de 1970-1980, que a pobreza ganhou um papel central nas preocupações do Banco Mundial. Tida como uma das principais agências multilaterais que vem organizando a Agenda Global 2030 e também a Agenda Global de Educação, o Banco compreende as causas da pobreza no mundo ligado a cenários e perfis, como já destacado no relatório *“Poverty and Shared Prosperity 2016: Taking on Inequality”*. Além de trazer os perfis de pobreza, traz também, no ano de 2016, que a pobreza vai muito além de fatores econômicos, já que englobaria conceitos, como falta de oportunidades (Aguiar e Araújo, 2002). Assim, a concepção defendida pelo Banco Mundial, como importante agência do capital, só deixa evidente que a Agenda 2030 não engloba a raiz dos fatores causadores das múltiplas dimensões da pobreza.

De acordo com o Banco Mundial (2004, p. 62), o fator primordial para transformar os países em desenvolvimento, diminuir a pobreza, alcançar a paz, a globalização e o desenvolvimento, seria a educação, sendo ela *“aquela capaz de responder à pobreza e aos desafios de conhecimento do século XXI”*. Assim, propaga o discurso de que os pobres podem sair da pobreza por meio da educação. Segundo o Banco Mundial:

[...] O investimento em serviços que permitam que as pessoas de baixa renda quebrem o ciclo da pobreza nunca foi tão importante. O apoio do Banco Mundial a países clientes para ampliar e aprofundar o impacto de seus gastos em saúde, educação e outros serviços essenciais é mais forte do que nunca (Banco Mundial, 2004, p. 61).

Assim, o Banco como agente controlador das políticas educacionais dos países pobres, defende que a educação tem o papel de transformar as condições sociais e econômicas das nações. Para o Banco, *“quando as crianças aprendem, a vida melhora e os países prosperam”* (Banco Mundial, 2001, p. 9).

Como já destacado, diante da importância de alcançar o ODS 1, que tem como foco a redução da pobreza, o Banco defende que a educação é capaz de dar qualificação necessária para que os indivíduos pobres possam conseguir entrar no mercado de trabalho, pois agora a educação é responsável pela redução da pobreza e o alcance da meta de um planeta sustentável. Os organismos multilaterais, como Banco Mundial e as conferências educacionais, foram os principais veículos propagadores da ideia que a educação escolar tem um papel promissor no alívio da pobreza dos países periféricos e na concretização da ideia vigente de um mundo sustentável.

Devido às relações estabelecidas pelo Banco entre a educação e a pobreza, as políticas educativas ao longo dos anos têm determinado cada vez mais a estreita relação entre essas duas esferas. Essas políticas educacionais ganham mais prioridade, na medida que a pobreza aumenta. De acordo Leher (2009), o Banco tentou por meio de suas políticas educacionais adequar as pessoas à nova era do mercado, propagando a ideia que os países que priorizassem a educação conseguiriam desenvolver suas economias e consequentemente a lucratividade.

Dessa forma, é notável que do ponto de vista da Agenda Global 2030, o desenvolvimento da esfera econômica é colocado como auxiliar na concretude das outras esferas, exercendo a educação o papel de unir o cumprimento das metas ao desenvolvimento econômico. A Agenda Global 2030, traz o conceito de sustentabilidade entrelaçado ao desenvolvimento econômico tirando de cena a desigualdade social que este sistema gera. Para Tonet (2012), o capital não está preocupado com o desenvolvimento sustentável e a natureza, uma vez que enxerga a natureza como uma mercadoria. Para o capital o ser humano não é um ser que tem objetivo, almeja sonhos e tem aspirações, e sim mercadoria, que dá concretude e continuidade ao processo de expansão do capital e aumento da riqueza da classe burguesa.

Assim, é possível perceber que a concepção do Banco em colocar pobreza com um conceito voltado para a falta de oportunidade ou para a falta de instrumento de aumento de renda, é uma concepção que ajuda a colocar a responsabilidade sobre cada indivíduo. De acordo Jimenez e Mendes Segundo (2007), as estratégias e ações feitas pelo Banco Mundial em apoio a educação como instrumento de alívio da pobreza, tem a intenção de ligar este discurso a angústia principal que é a manutenção da estabilidade política das medidas de ajuste.

Neste contexto, é notável que não só o ODS 1, que trata sobre a pobreza fica como sendo de responsabilidade da educação, como os demais ODS dependem da boa resposta dos países no alcance da concretude das recomendações da Agenda. A educação também é um dos campos que teve destaque na agenda 2030 como ODS. No ODS 4, a agenda estabelece mudanças que devem ser feitas no campo educacional de todo o mundo até o ano de 2030. Em consonância com a Agenda Global 2030, surge a Agenda Global de Educação. Ela corresponde especificamente ao (ODS 4), que traz a educação como um campo que precisa de investimento para concretizar um mundo sustentável, tendo como finalidade “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (Unesco, 2017, p.18).

Segundo Chaves (2019), é possível afirmar que haveria um elo de continuidade e de descontinuidade entre o Movimento de EPT e a Agenda Global de Educação 2030. No ODS 4, voltado especificamente para a educação, é possível perceber concepções já enfatizadas no movimento de EPT, em essa atividade é tida como responsável por resolver os males causados pela crise estrutural do capital, além de dar continuidade ao discurso do Banco Mundial que associa educação ao alívio da pobreza e a falaciosa meritocracia.

Na Agenda Global 2030, a educação é tida como um dos campos que deve evoluir e propiciar aos indivíduos o pleno exercício do aprendizado de saberes que promovam os interesses do capital. Sendo função da educação promover uma base de saber, que venha agregar aos indivíduos conhecimento para promover a falaciada empregabilidade. Assim, o lema “*aprendizagem ao longo da vida*”, não engloba a educação sólida escolar, que se comprometa com a construção de educação emancipatória, mas sim uma educação focada nos objetivos do capital, que desobriga o Estado com a promoção de uma educação escolar crítica.

O discurso adotado por agências reguladoras internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, tem colocado a educação enquanto solução para o desemprego. Tem veiculado o discurso de que a educação é capaz de possibilitar que o indivíduo melhore sua situação econômica e de seu país, retomando os pressupostos da Teoria do Capital Humano (Frigotto, 2011).

Tonet (2012), defende que o capital precisa falsificar a realidade, não dando condições ao ser humano de perceber que está servindo como meio de exploração, com vistas a evitar uma possível erupção social, a fim de dar continuidade à exploração do trabalho. Assim, a ideia de uma educação para produzir conhecimento intelectual, cultural

e humano, não é abarcado pela escola, pois as agências do capital associadas às suas personificações políticas e frações burguesas, têm operacionalizado um controle das políticas de educação no sentido de moldar essa atividade à lógica mercantil.

Repassando à educação a responsabilidade de desenvolver competências transversais nos indivíduos, essa atividade passa a ser concebida como importante estratégia para desenvolver o senso crítico das pessoas em relação a atitude que possam vir a desenvolver para concretizar os ODS da Agenda Global. Dessa forma, a educação é tratada como uma maneira de conscientizar as pessoas dos diversos países, principalmente das nações pobres. Outrossim, ajudaria a desenvolver nas pessoas uma postura sustentável em torno do meio ambiente, incentivando a população a preservar a natureza, as espécies animais e vegetais, a desenvolver o uso consciente da água, da energia e do consumo. Desse modo, abarcaria sempre a importância da saúde, do saneamento básico, do respeito pela igualdade de gênero e a busca por um trabalho decente. Assim, a educação poderia influenciar em todas as metas da agenda positivamente, segundo os organismos multilaterais.

Nesse sentido, responsabilizar a educação pelo desenvolvimento dos ODS e pela redução da pobreza, é a estratégia do Banco Mundial para justificar suas políticas neoliberais para o setor educacional, associado às condicionalidades do grande número de empréstimos que tem fornecido para essa área na maioria dos países em desenvolvimento. Analisando a forma como a Agenda vem colocando a responsabilidade na educação, é possível constatar a defesa de que a educação sozinha poderia acabar com a pobreza existente e alcançar a sustentabilidade.

Nessa agenda, assim como em outros documentos, organizados e publicados pelo Grupo Banco Mundial, fica evidente que a intenção não é transformar a realidade, mas mantê-la. De acordo com Jimenez e Mendes Segundo (2017), através do lema da educação como motor da redução da pobreza, o capital controla as estruturas e submete as políticas de educação à lógica do mercado.

4. O MONITORAMENTO DA AGENDA GLOBAL E SUA ARTICULAÇÃO COM A AGENDA GLOBAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO E DA POBREZA.

Este terceiro capítulo tem como objetivo geral analisar o monitoramento da Agenda Global 2030, em sua articulação com a Agenda de Global Educação efetuada no Brasil, tendo como centralidade o eixo da relação entre a educação e a pobreza. Para tal, será abordado no primeiro tópico o contexto e a caracterização de um dos grupos que vem fazendo o monitoramento dessa agenda a partir do ano de 2017, no Brasil. Desse modo, abordaremos o contexto de criação e quais parcerias se encontram interligados ao GTSC A2030, destacando as entidades da sociedade civil que trazem dados acerca do monitoramento do ODS que trata da pobreza e da educação em âmbito nacional.

Além disso, será apresentado o contexto social que a Agenda Global 2030 tem encontrado no Brasil, dando ênfase as dificuldades de concretização das metas. Dessa forma, utilizaremos o arquivo digital do grupo, o site da organização, além de informações adquiridas em documentos e relatórios “Relatório Luz da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável nos anos de 2017 á 2024.

No segundo e no terceiro tópico analisaremos os documentos intitulados de “Relatório Luz” publicados anualmente de 2017 a 2024, dando foco, respectivamente, ao monitoramento sobre o ODS1 e o ODS 4. Inicialmente, caracterizaremos, em linhas gerais, a ActionAid Brasil e a CNDE, entidades ditas da sociedade civil organizada responsáveis pelo monitoramento do ODS 1 e do ODS 4. Em seguida, investigaremos a articulação entre educação e pobreza para o alcance dos citados ODS, no monitoramento de cada ODS anteriormente citado.

4.1 Análise do Grupo Trabalho Sociedade Civil Agenda 2030 no Brasil: monitoramento e cooperação com as diretrizes das agências do capital.

Considerando este contexto de crise estrutural do capital e a inferência do Banco Mundial nas políticas dos países pobres, articulada e em colaboração com a agenda internacional da ONU e com suas agências especializadas, podemos afirmar, com base em Chaves (2019), que a Agenda Global 2030 é uma proposta mais ambiciosa de projeto internacional de desenvolvimento, cujo cerne seria a erradicação da pobreza. Dessa forma, organizações da sociedade civil se aliam aos pressupostos dessas agências, executando o papel de organizações locais que buscam acompanhar o cumprimento das metas e estratégias, uma vez que a Agenda prevê a mobilização e recomenda ações para o cumprimento da mesma, mas não garante a sua concretização, prevendo que cada país é responsável pelo compromisso estabelecido. No Brasil, têm sido feito levantamentos e monitoramentos das possibilidades de concretização das metas estabelecidas na agenda, assim como as dificuldades encontradas no cenário brasileiro para a sua efetivação.

Contamos atualmente com diversas organizações que vem promovendo debates, mesas redondas, publicações de relatórios em esfera regional, local e internacional sobre o monitoramento da Agenda 2030 no Brasil. A ONU declara que este monitoramento é muito importante para que os governos de cada país tenham conhecimento de como está a implantação da Agenda e quais os desafios por ela encontra em cada. Além disso, a UNESCO declara que essas dificuldades podem serem superadas por meio de ações locais, sendo a sociedade civil muito importante no processo de busca pela efetivação da Agenda (Unesco, 2015).

Muitas organizações da sociedade civil têm feito um trabalho de monitoramento em vários países, com o objetivo de apontar o que está impedido que os países atinjam as metas da Agenda 2030. De acordo com Raeder e Menezes (2019), no Brasil temos um grupo da sociedade civil que tem produzido "Relatórios que, em muitos países, são chamados Relatório Sombra. No Brasil, a sociedade civil o chama Relatório Luz (p. 22)". Isso porque o grupo responsável por esse relatório, segue com o discurso da ONU, afirmando ter conhecimento das dificuldades que o país está enfrentando para alcançar as metas da agenda, e que nesse sentido não seriam sombras e sim a luz para que a sociedade desperte para as ações individuais locais e exerça pressão sob o governo para efetivar os ODS.

O Grupo GTSC A2030, foi criado a partir das discussões para a definição da Agenda Global 2030 e afirmava ter como finalidade inicial a luta pela garantia dos direitos humanos e combate às desigualdades sociais do mundo, tendo como parceira desde o início de sua atuação grupos da sociedade civil, já engajadas, que fomentavam as principais discussões e levantamentos sobre as esferas postas na agenda 2030. Dessa forma, o GTSC A2030, busca articular aos debates e acúmulo de conhecimento com todas as esferas da Agenda 2030, e como os grupos que estudam acerca da garantia de direitos em cada instância individual no Brasil (GTSC, A2030, 2017).

O GTSC A2030, foi oficializado no dia 09 de setembro de 2014, com a função de monitorar a Agenda Global 2030. Este grupo é fruto das negociações que já estavam sendo construídas para a agenda no ano de sua criação, a partir de uma articulação nacional liderada pela Associação Brasileira de ONGs (Abong). O grupo se firmou no Brasil conseguindo aceitação nacional e internacional. Esta associação Abong, tem a finalidade de fortalecer as organizações da sociedade civil, repassando investimentos e mobilizando suas parcerias para prestar assessoria a novos grupos iniciantes no setor nacional. O GTSC A2030, a partir dessa parceria com Abong, vem crescendo e se articulando com outras ONGs, ganhando espaço no cenário do monitoramento da Agenda no Brasil. Atualmente esse grupo possui cerca de 40 membros de setores diferentes da sociedade civil, que englobam setores sociais, como a educação, a pobreza, o meio ambiente, saúde e muitos outros, contando também com comitês internacionais.

Segundo o GTSC A2030, “suas principais funções é trazer recomendações que possam ajudar na concretização dessa Agenda Global 2030” (O GTSC A2030, 2019 p.4). Este grupo também é responsável por prestar conta do monitoramento dessa agenda em escala global e nacional. Através desse monitoramento busca construir alianças que possam ajudar a promover a mobilização da sociedade em torno da importância da agenda, pressionando o governo brasileiro para que se faça cumprir as metas acordadas. Para atingir seus objetivos, o grupo vem construindo estudos que se baseiam no cenário político, ambiental e tecnológico que o Brasil vem enfrentando nos últimos anos. Esses estudos estão organizados na forma de relatórios de monitoramento, que são lançados anualmente, a partir de 2017, e publicados no site da organização. Antes das publicações dos relatórios, o GTSC A2030 promoveu encontros frequentes, onde foram realizadas discussões e fóruns de debates que buscavam compreender como estava ocorrendo a implementação da Agenda 2030 no Brasil. O monitoramento tem sido feito por seus

membros que têm explorando dados oficiais, incidência políticas, e dados disponibilizados por organizações parceiras, que vem contemplando preocupações sobre os ODS no Brasil (O GTSC A2030, 2019).

O monitoramento realizado por este grupo é construído durante o ano todo, sendo lançado para discussão na metade de cada ano, por volta do mês de junho, dando ênfase às mudanças ocorridas no campo social. Este documento contempla os 17 (ODS), trazendo discussões e dados de pesquisa, mostrando quais rumos está tomando a Agenda no Brasil ao longo dos anos de sua implementação. Este grupo faz um trabalho analítico em todas as esferas, destacando um discurso de um senso crítico quanto à cobrança do Estado e das organizações multilaterais no alcance de um Brasil sustentável, como se isso fosse objetivamente possível, dando visibilidade à importância de se alcançar este desenvolvimento definido na Agenda. Até o ano de 2024, o GT lançou 8 edições do Relatório Luz, nos anos de 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024, disponível em duas línguas, português e inglês, com o objetivo de propor a discussão sobre como o governo brasileiro tem buscado cumprir a agenda 2030.

Em sua carta de princípio, o GTSC A2030 enfatiza que sua principal missão é reunir estudos e discussões de grupos representantes da sociedade civil no Brasil, em um documento de monitoramento que busca enfatizar a importância de garantir os direitos da humanidade, enfatizados por meio da Agenda Global 2030. A principal financiadora deste evento é a União Europeia, que é um bloco econômico, composto por 27 Estados-membros, que, associado a prescrições neoliberais e diante da mundialização do capital, diz ter como principais objetivos desenvolver o mercado europeu e reduzir a desigualdade em seus países, declarando suas preocupações com essa circunstância também no Brasil. Segundo Alvim (2018, p. 2):

O Desenvolvimento Sustentável também é um objetivo fundamental e abrangente da União Europeia, consagrado no artigo 3º do Tratado da União Europeia. Através do Eurostat pode acompanhar-se regularmente os relatórios sobre a sustentabilidade, estratégia de desenvolvimento e a monitorização do cumprimento dos ODS no contexto da União Europeia (apud União Europeia, 2016).

Com a preocupação de monitorar, acompanhar e prestar contas de como estão ocorrendo os ODS no Brasil, a União Europeia começou a financiar relatórios abarcando o cenário brasileiro, levando este debate das metas para os 27 Estados-Membros, que buscam a concretização dessa agenda no Brasil. Ou seja, este monitoramento, como já

destacado, ocorre de forma organizada por um conjunto de ONGs, que fornecem discussões e dados sobre o Brasil para toda a Europa em consonância com o projeto da ONU e do Banco Mundial. Dessa forma, encontramos nos documentos do GTSC A2030, a valorização das prescrições do Banco Mundial, aliada a concepção de desenvolvimento sustentável.

O Relatório GTSC A2030 (2019), por exemplo, enfatiza que o ODS1, referente a erradicação da pobreza, é o objetivo primordial para o sucesso das outras metas, sendo notório que este discurso do relatório segue a análise e compreensão dos ODS a partir da disseminação das ideias dos organismos multilaterais para a Agenda Global. Não estando restrito só a análise da pobreza, o relatório também enfatiza, guiado pela UNESCO, que o ODS 4, que tem como foco a educação, é destacado no Relatório Luz (2017) como meta basilar para a redução da pobreza e possível alcance de todos os demais ODS. Com isso, podemos perceber que o Relatório Luz e o seu grupo fundador, incorporam as políticas disseminadas por estes organismos multilaterais, que responsabilizam a educação pelo fomento à empregabilidade, a competitividade, de modo a possibilitar o incremento do capital humano e o desenvolvimento econômico das nações ditas em desenvolvimento ou de renda média (Frigotto, 2011).

Como primeira meta da Agenda 2030, o ODS 1, busca “Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares” (AGENDA 2030, 2015). Para tal, é traçado na Agenda Global 5 estratégias, que podem ser articuladas intimamente com a educação como condição para sua efetivação. Um dos principais instrumentos de alcance das metas da pobreza no país, segundo o GTSC Agenda 2030, se daria através de projetos de cunho assistencialista e social que o país desenvolve, como é o caso de programas como o Fome Zero³ e o Minha Casa Minha Vida⁴. Outra maneira destacada para o mesmo fim, é investir em recursos em áreas que se relacionam diretamente com a pobreza, como o caso do Sistema Único de Saúde (SUS) e da educação, que são áreas determinadas pela ONU como fundamentais para acabar com a desigualdade de serviço básico que gera o aumento da pobreza, sem, contudo, contextualizar os reiterados ataques neoliberais às políticas sociais.

³ O Fome Zero surgiu como uma iniciativa estratégica para enfrentar a fome e suas raízes estruturais, responsável pela perpetuação da exclusão social.

⁴ O Programa Minha Casa, Minha Vida, criado em 2009, constitui uma política pública voltada à redução do déficit habitacional no Brasil. Sob a gestão do Ministério das Cidades, a iniciativa oferece condições facilitadas, como subsídios e taxas de juros reduzidas, para a aquisição de moradias em áreas urbanas e rurais.

A educação ganha centralidade na Agenda 2030, com o ODS 4 que engloba a educação como uma esfera que pode remediar toda a destruição causada pela crise do capital. Esse ODS contém várias metas que trazem a possibilidade de a educação promover uma formação humana, o desenvolvimento através do emprego e a conscientização acerca das mudanças ambientais, se configurando como eixo basilar da Agenda Global das Nações Unidas.

Dessa forma, podemos perceber que as metas que envolvem os ODS específicos da educação e da pobreza na Agenda educativa 2030 e no monitoramento dela no GTSC da Agenda 2030, tem como uma linha de continuidade na descontinuidade com as metas do Movimento de EPT, conforme ressalta Chaves (2019), expressando a concepção neoliberal de educação como fator decisivo para a exclusão da pobreza e o alcance do ambicionado desenvolvimento sustentável.

Atualmente o ODS 4, da Agenda Global, se desdobra em sete metas⁵ mensuráveis, e cobradas a todos os países que assumiram compromisso com a Agenda. A partir dessas metas, cada país deve formar estratégias nacionais específicas, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil⁶.

Neste contexto, a Unesco determina que a atual Agenda de Educação 2030, tem como argumento principal para alcançar todas as suas metas, uma “atenção renovada à relevância da educação para (...) a sustentabilidade econômica, social e ambiental (...), enfatizando a centralidade da concepção subjetivista de educação no interior da agenda,

⁵ Setes metas: 4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes. 4.2 Até 2030, assegurar a todas as meninas e meninos o desenvolvimento integral na primeira infância, acesso a cuidados e à educação infantil de qualidade, de modo que estejam preparados para o ensino fundamental. 4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade. 4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo. 4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade. 4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática. 4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

⁶ A CNDE (2020), destaca em seu documento que há uma forte articulação entre as metas traga na agenda global de educação e as metas do PNE. No documento lançado pela Semana de Ação Mundial (2017, p.6), “Os ODS não são de natureza legalmente vinculante, o que significa que para que sejam cumpridos é preciso que cada país leve em frente a Agenda através de políticas locais, promovendo meios de implementá-las no âmbito nacional, cumprindo com a legislação existente”.

atrelada a um projeto de desenvolvimento calcado no tripé que configura o desenvolvimento sustentável (Unesco, 2015, p.7). Neste contexto de prevalência dos interesses do capital, os Relatórios Luz trazem uma investigação das metas dos ODS, destacando em todas as suas recomendações a necessidade premente da promoção de uma educação de qualidade.

Assim, investigaremos por meio dos Relatórios Luz, publicados a partir de 2017, como as ações no Brasil deveriam ser moldadas de modo a encaixar o ODS1 e o ODS4 no interior de suas políticas públicas.

4.2 Relatório Luz e análise da Agenda 2030 no Brasil

Os Relatórios Luz, como já enfatizados, são documentos derivados de estudos e análises feitas sobre o monitoramento das metas da Agenda Global 2030. O Relatório Luz de 2017, intitulado, “Relatório Luz da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Síntese”, analisou apenas 7 ODS⁷, que segundo o GTSC A2030, eram os mais urgentes e necessários para acabar com a desigualdade no mundo. Neste cenário, é explicado no Relatório Luz de 2017 que a ausência do monitoramento do ODS4 se deu devido a educação não ser um dos objetivos urgentes da agenda para o ano de 2017. O Relatório alega que a educação de qualidade é uma consequência de um país sem pobreza, e que quando a pobreza, a fome e a desigualdade forem erradicados no Brasil, o país terá uma educação justa e de qualidade. Além disso, o Relatório enfatiza que os demais ODS não analisados no monitoramento do relatório de 2017, são os objetivos que tem muita repercussão na mídia e que possuem diversas ONGs responsáveis pelo monitoramento, por isso não mereciam mais destaque (GTSC A2030, 2017). Assim, é notório que o Relatório Luz (2017) vai em um primeiro momento, na contramão da visão da Unesco, que destaca a educação como o pilar para concretude da Agenda dos ODS.

É neste contexto de negação da importância de muitos ODS e de destaque dado a outros, que o Relatório 2017 dá centralidade ao ODS 1. As políticas voltadas para a

⁷ Foram analisados os ODS1 “Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares”; ODS2 “Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável”; ODS3 “Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades”; ODS5 “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”; ODS9 “Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação”; ODS14 “Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável”; e o ODS17 “Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2015, p. 5).

pobreza no relatório são tratadas como alvo de reiterados ataques, proferidos por muitos setores. O Relatório Luz GTSC A2030 (2017), contextualiza o cenário político e social brasileiro, e seu distanciamento das metas estabelecidas pela agenda, destacando que no “contexto de múltiplas crises, fica evidente a distância que separa o Brasil das aspirações da Agenda 2030” (GTSC A2030 2017, p.4). O documento afirma que as intromissões do governo Temer naquele momento histórico, trouxeram um grande retrocesso nas políticas públicas, o que têm evidenciado cada vez mais o distanciamento do Brasil nas proposições do desenvolvimento sustentável. O Grupo destaca que o poder público não resguardou esforços para minimizar os escândalos de corrupção que foram apresentados na mídia no ano de 2017, fato que tem esvaziado os esforços e as políticas voltadas para atuar na superação da pobreza e efetivação da Agenda Global no país. O documento aponta as pessoas mais prejudicadas têm sido as populações em situação de vulnerabilidade, e pobreza como “às mulheres, os jovens, às populações LGBTI, negra, quilombola e indígena” (GTSC A2030, 2017, p.5).

Dessa forma, o Relatório GTSC A2030 (2017) ressalta que apesar do Brasil ter conseguido reduzir o número de pobres e de pessoas que passavam fome no país, através das metas e estratégias traçadas pelas organizações internacionais nos ODM, atualmente graças aos ajustes fiscais, a desigualdade no país tem aumentado consideravelmente. O Relatório coloca que “no início de 2017, o Brasil bateu um recorde da série histórica, com 14,2 milhões de trabalhadores desempregados” (GTSC A2030, 2017, p. 8). Ou seja, conforme aumenta a quantidade de desempregados aumenta o número de pessoas na linha da pobreza, e em situação desigual. Neste cenário, é destacado que pouco foram os avanços ou esforços feitos pelos governos ou pelo poder público para a concretização da Agenda no Brasil até o ano de 2017.

Além disso, é problematizado que o ano de 2017, foi marcado por graves sequelas das redefinições feitas na política do país, destacando o golpe de 2016 e as medidas do governo Temer que tornaram o plano da Agenda Global fadado ao fracasso. Um exemplo disso, foi o ajuste fiscal que foi aprovado em 2017, sem a participação da sociedade civil, e com o país no vermelho. O ajuste estrutural implementado por Temer, tem como efeito colateral a destruição dos direitos adquiridos pelos trabalhadores na Constituição Federal de 1988. A segunda ação enfatizada pelo GTSC A2030 (2017), foi a aprovação em dezembro de 2016 da Proposta de Emenda à Constituição 95/2016, que significa a

falência de qualquer política que vise o fim da desigualdade e da pobreza uma vez que ela atinge todas as esferas que abarcam e minimizem estes problemas no Brasil.

Outra proposta iniciada em 2016, segundo o Relatório Luz GTSC A2030 (2017), que vem sendo o suicídio da Agenda no Brasil, com relação a pobreza, é a reforma da previdência, que acarretou um aspecto destruidor da vida humana. Dados do Pnad Contínua (IBGE), citado no GTSC A2030 no ano de 2014, destacam que a previdência beneficiou mais de 78% das pessoas idosas, e que a renda da previdência vem sendo a única renda no lar de 47% das famílias beneficiadas. Desse modo, essa reforma atinge mais de 70% da população brasileira, refletindo na concretização da Agenda que reduz mais de 50% das chances de conseguir eliminar a pobreza no país (GTSC A2030, p.7).

Além disso, o próprio GTSC destaca em seus relatórios que sua participação no monitoramento das metas da Agenda 2030, é uma forma de resistência e uma possível ação na busca para a concretização da Agenda, uma vez que este grupo busca o engajamento da sociedade na efetivação da Agenda. Após este primeiro ano, de escrita e divulgação de seu relatório, o GTSC Agenda 2030, deu continuidade a sua atuação, tendo em vista os resultados positivos que teve seu primeiro relatório no que se refere ao engajamento de ONGs, que aderiram ao objetivo de trazer discussões sobre o rumo da Agenda global no Brasil. Neste sentido, o GTSC A2030, deu continuidade às discussões e publicação de seu relatório anual.

Os Relatórios Luz seguintes, passaram por mudanças quando comparados aos de 2017. Nos relatórios de 2018 á 2024 é dado ênfase a todas as metas e esferas dos 17 ODS. O GTSC A2030 reconhece que foi um erro analisar em 2017 apenas algumas metas, pois para alcançar o desenvolvimento sustentável, é preciso englobar todas as metas (GTSC A2030, 2018).

O Relatório Luz, GTSC A2030 (2018), enfatiza logo nas primeiras páginas uma grande preocupação com o rumo tomado pela Agenda no Brasil. Essa análise se dá por já ter tido passado 3 anos da implantação da Agenda 2030, e o Brasil se apresentar, de acordo com o monitoramento feito pelo grupo, na contramão ao cumprimento das metas. O monitoramento do ano de 2018 contemplou 121, das 169 metas estratégias que compõem a agenda. Esse monitoramento tem como base, segundo o grupo, documentos e dados oficiais, efetuando uma análise de todo o cenário brasileiro no que se refere ao avanço das metas. O grupo destaca através deste relatório que o Brasil tem feito pouco

esforço para cumprir as metas da agenda, apesar dos esforços realizados por grupos e organizações atuarem nessa direção GTSC (A2030, 2018).

O Relatório Luz (GTSC 2018, p.5), aborda que “muitos são os obstáculos, e desafios para se fazer cumprir essa agenda”, em todas as esferas, além disso ainda enfatiza que o cenário brasileiro de dívida externa, de corte no orçamento das políticas e programas básicos, está fundando mais o país em fome, pobreza e desigualdade social. A exclusão social entre ricos e pobres, sexo, raça, cor e orientação sexual está cada vez mais nítida e presente na sociedade. A violência, a corrupção e desigualdade vêm ganhando números alarmantes, e a sociedade civil está cada vez mais sendo atingida com *fake News*, que vem colocando a sociedade mais longe da realidade. Podemos refletir que esse abismo social é um dos efeitos destrutivos causados pela crise estrutural do capital sobre a totalidade social, com reverberações mais problemáticas nas nações periféricas (Mészáros, 2011).

Nesse contexto de crise estrutural do capital e de aprofundamento da contra ofensiva neoliberal, o relatório afirma que o Brasil vem executando programas e políticas que vão na contramão da concretização dos acordos nacionais e internacionais para o suposto alcance de um mundo melhor. Segundo o relatório, o governo Michel Temer, teria implementando ações que comprometeram a concretização da Agenda 2030. De acordo com Mariano (2017), a proposta da EC 95 envolve a restrição de gastos públicos em muitas instâncias que são incorporadas na Agenda Global de 2030, como a saúde (ODS3), educação (ODS4), saneamento básico (ODS6), e especialmente nos serviços de natureza social vinculados ao alívio da pobreza (ODS1). Portanto, o relatório afirma que sem o aumento de investimentos econômico nessas áreas durante vinte anos, a tendência é que a Agenda fracasse. Além disso, essa proposta ameaça colocar o país em profunda destruição, uma vez que:

[...] As novas regras desconsideram, portanto, as taxas de crescimento econômico, como também as demográficas pelos próximos 20 (vinte anos), o que (e aqui já antecipando a nossa crítica a respeito), poderá levar ao sucateamento das políticas sociais, especialmente nas áreas da saúde e educação, pondo em risco por completo a qualidade de vida da população brasileira (Mariano, 2017, p.2).

A autora destaca que a EC 95/2016, vem propagar um discurso inviável, de que através do corte de gasto nos setores sociais será reduzida a crise econômica que o país se encontra. Todavia, na realidade, a crise econômica que país está passando advém de uma conjuntura internacional que somada a uma política de conciliação de classes, a

derrocada de um modelo neodesenvolvimentista de cunho neoliberal, fomentaram ainda mais o espaço para a ascensão da extrema direita e o recuo ainda maior do Estado como agente promotor de políticas públicas e sociais. Dessa forma, a autora ainda traz que essa reforma vem com a tentativa de reverter a garantia de direitos sociais, garantidos na Constituição Federal de 1988, que impõe que o Estado intervenha para garantir os direitos e serviços básicos, buscando reduzir as desigualdades sociais e econômicas.

O Relatório GTSC A2030 (2018), afirma que é muito importante que haja engajamento da sociedade civil, e das organizações multilaterais para fazer cumprir os compromissos firmados no Brasil, tendo em vista que todos os setores, tanto socioambiental como econômicos, precisam avançar e alcançar o desenvolvimento sustentável, e no Brasil isso está longe acontecer. É notável que a organização responsável por elaborar este relatório, o GTSC A2030, defende a concretização da Agenda como ponto central de mudança no Brasil, não fazendo crítica a nenhuma meta estabelecida pela mesma. Ou seja, o grupo se alia as prescrições dos organismos multilaterais enquanto agentes do capital em crise.

Com um discurso de análise crítica da Agenda 2030, o GTSC A2030 vem sendo um ótimo instrumento da manutenção e engajamento da sociedade civil junto às ideias neoliberais propagadas pela ONU e pelo Banco Mundial para a sustentabilidade. O grupo destaca, o que segundo Chaves (2019) seria a Agenda insustentável do capital, como a melhor maneira de alcançar o bem estar social.

Dando continuidade ao controle exercido pelos organismos internacionais, o Relatório Luz (2019), “III Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Brasil”, assevera que após 4 anos da implementação da agenda, o cenário brasileiro que já estava crítico em 2018, revela ainda mais a falta de compromisso e desrespeito com as políticas de direito social que garantem as metas relativas aos ODS no Brasil. O Relatório Luz (2019) destaca que os desastres ambientais ocorridos no Brasil vêm provando o desrespeito que país tem com a sustentabilidade. Todavia, tece considerações superficiais sobre a responsabilidade das empresas, não contemplando, nem minimamente, como não poderia deixar de ser, a relação simbiótica entre Estado e capital (Meszáros, 2011).

O desastre de Mariana, ocorrido em Minas Gerais, no ano de 2015, segundo Da Rosa (2019), liberou 62 metros de rejeitos de mineração, que era formado de ferro, água e lama. Essa tragédia causou inúmeras consequências danosas para o meio ambiente, devastando

rios e matas de vários estados, além de ocasionar a morte de 19 pessoas e o desaparecimento de 297. Um desastre semelhante ocorreu 3 anos depois, em 2018. O rompimento de uma barragem, jogou metros de lamas nos córregos da cidade, ocasionando mais de 259 mortes, devastando 12 hectares de floresta nativa, o solo, a fauna e a flora. Estes efeitos devastadores causados pela sanha de acumulação incessante do capital ferem o discurso proferido pela cartilha do Desenvolvimento Sustentável da ONU, assumida por vários países, incluindo o Brasil (GTSC A2030, 2019).

Os casos ocorridos em Mariana e Brumadinho, e outras tragédias ambientais, são frutos das ações de grandes corporações, que mantém práticas insustentáveis e tem grande poderio de barganha política junto ao parlamento. Neste sentido, os desastres acima citados, comprovam como a crise de lucratividade do capital, tem colocado os lucros e o crescimento econômico como prioridade, em contraposição a vida humana, a fauna e flora, causando, possivelmente, a barbárie humana (Meira, Junqueira E Maranhão, 2019).

Segundo Meira, Junqueira e Maranhão (2019), em nome de um pretenso progresso, do desenvolvimento industrial e mercantil, o capital tem colocado a vida da sociedade e do planeta em perigo para manter seu plano de expansão, tendo as grandes corporações total responsabilidade sobre as tragédias ambientais ocorridas do Brasil, contando ainda com o Estado, como grande apoiador de suas ações insustentáveis.

O cenário brasileiro em 2019, demonstrava que não só em Minas Gerais, mas em todos os locais do Brasil, enfrentávamos os graves efeitos da crise do capital que atingiam e atingem fortemente a tripla dimensão (ambiental, econômica e social) que compõe a concepção de desenvolvimento sustentável da ONU. O GTSC A 2030 (2019, p.5), reitera que no ano de 2018, tínhamos “mais 15 milhões de pessoas em extrema pobreza, e quase metade da flora está devastada, 50% ameaçada de extinção, o uso constante de novos tipos de agrotóxico tem ameaçado afetar em alto grau a saúde humana” além de assinar a sentença de morte da natureza e da humanidade.

Neste contexto de profundo caos, o Relatório GTSC A2030 (2019), evidencia também o início do governo de morte de Jair Bolsonaro como um ponto que desfavorece a concretização da Agenda 2030. Segundo Leher (2019), ainda em sua campanha eleitoral, Jair Bolsonaro já demonstrava que a educação, pobreza e meio ambiente não seriam prioridades em seu governo. O Programa de Olho nos Planos e a Ação educativa, junto a CNDE, lançaram um relatório avaliando os primeiros 100 dias do governo

Bolsonaro no poder, fazendo um apanhado das ações elencadas como prioridade por parte do (des) governo. E já no início de seu mandato, o atual presidente apostava em políticas que agravavam o conflito de desigualdade “sem apresentar soluções para pacificar o país” (GTSC A2030, 2019, p.5). Paralelamente, a esta discussão de eliminação da pobreza, e agravamento do conflito interno, nesse mesmo ano também houve uma grande discussão acerca do futuro da educação e das universidades públicas. O governo anunciou o corte de 30% das verbas destinadas às universidades federais. Este fato acirrou o cenário de conflito e discussão no cenário brasileiro, demonstrando um aperitivo dos ataques proferidos por esse governo da destruição.

Fontes (2020), destaca que é possível perceber que a grande maioria dos eleitores de Bolsonaro, seja por ingenuidade, por otimismo, ou por achar suas ideias radicais, tinham uma concepção que suas ideias divulgadas em campanha, ia se reduzir e se modificar em seu governo, e que suas ações não seriam tão radicais e desumanas, porém não foi o que ocorreu. Todo o discurso fascista e ultra neoliberal de destruição da humanidade, do meio ambiente e do meio social, indo a favor da privatização e mercantilização divulgado em campanha, vem sendo implantado por seu governo, sem filtros ou diminuição dos impactos, mostrando um projeto claro de destruição dos espaços democráticos.

É com base nessa ideologia protofascista, que o atual presidente Jair Bolsonaro, vem destinando diversas críticas a essa Agenda em muitas declarações na mídia, ou até por meio de normativas. Ou seja, o presidente vem deixando claro que não concorda e não fará esforços para cumprir essa agenda. Bolsonaro relata para a imprensa que algumas metas da agenda, como é o caso do ODS 5 "Igualdade de Gênero", pressupõe uma ideologia de gênero, à qual chamou de "nefasta", por incitar o aborto, sob o disfarce de direitos sexuais e “reprodutivos” (Vasconcelos, 2019)

O Inesc (Instituto de Estudos Socioeconômicos) que vem participando do monitoramento da Agenda Global desde de sua criação e vem constatando que a falta de compromisso por partes dos governos brasileiro não é uma novidade, afirma que o atual governo vem atacando friamente a Agenda política, leis, e discurso que descaracterizam o compromisso (GTSC, A2019).

Isso é reafirmado no Relatório Luz (2020), intitulado “IV Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Brasil”, que inicia destacando que o governo Bolsonaro vem se tornando um empecilho quando assunto é

concretização da Agenda Global 2030. Além disso, nesse Relatório encontramos uma novidade em relação aos anos anteriores. O documento traz a inclusão de uma classificação de acordo com a evolução de concretização das metas no Brasil, destacando que no governo Bolsonaro a agenda retrocedeu. O Relatório traz cinco categorias de classificação: retrocesso, metas alcançadas, metas estagnadas, progresso insuficiente e progresso satisfatório.

Quando uma meta é definida na categoria retrocesso, significa que as ações ou programas que vinham sendo desenvolvidas para alcançar aquela meta foram suspensas ou interrompidas, ou até sofreram cortes nos seus orçamentos. Já a categoria meta ameaçada, diz respeito às ações ou ajustes feitos que têm graves repercussões no alcance futuro dessa meta. É caracterizado como categoria meta estagnada, aquelas metas que não tiveram nenhuma informação de avanço ou retrocesso significativos estatisticamente durante o período analisado. Já a categoria Progresso Insuficiente, representa aquelas metas que tem desenvolvimento muito devagar ao longo do tempo, e necessita de ações específicas para se desenvolver. E por último temos a categoria progresso satisfatório, que diz respeito a aquelas metas que foram concretizadas ou há grandes chances de serem concretizadas até o final do prazo da agenda 2030 (GTSC A 2030, 2020).

O documento ainda destaca que houve grandes dificuldades no levantamento de informações no ano de 2020, devido ao “apagão de dados” em curso no país, além da inexistência ou insuficiência de dados ou séries históricas nas áreas abordadas, sendo o Relatório o único documento do Brasil que trouxe dados e informações referente ao monitoramento das metas da agenda no ano de 2020. Assim, diferente das três edições anteriores, o IV Relatório Luz da Sociedade Civil sobre a Agenda 2030 (2020), teve como base os dados oficiais disponíveis, além de dados fornecidos por diversos grupos da sociedade civil. Porém nessa edição, na falta de informações oficiais, os próprios grupos da sociedade civil utilizaram com fontes dados de pesquisas acadêmicas, encontradas nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O contexto social da Agenda no ano de 2020, se torna bem mais fragilizado e problemático do que os anos anteriores, e o fato de um governo e direita estar no poder é um deles. Outro fato que merece destaque é a crise pandêmica que o mundo está passando no ano de 2020. Com o advento do Coronavírus, várias vidas foram ceifadas, causando uma catástrofe sem medidas em todas as esferas sociais.

No Brasil, a crise do Coronavírus ocasionou uma série de problemas, dentre eles uma maior taxa no aumento dos desempregados e um maior número de pessoas na linha da pobreza, escancarando ainda mais a desigualdade existente no país. Como já enfatizado no primeiro capítulo, a origem da crise pandêmica pode ser associada ao capitalismo. Para Davis (2020, p. 12), “a crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo”.

A pandemia teve seu início no mundo em 2020, partindo do pressuposto de que a pandemia de coronavírus é um efeito colateral da chamada “ruptura ou falha metabólica” na relação dos seres humanos com a natureza (Dourado 2020, p. 11 apud Mészáros, 2011). Neste cenário, o Relatório traz como contexto social para o ano de 2020, um estudo de caso sobre o impacto do novo coronavírus no Brasil, em diálogo com cada um dos 17 ODS. Assim, de acordo com o Relatório Luz GTSC A2030 (2020, p.1):

A crise epidêmica é responsável por matar mais de 100 mil vidas brasileiras e mais de 730 mil pessoas em todo o mundo, evidenciando mais do que a fragilidade e o desfinanciamento das áreas estratégicas do país.

Neste cenário, não podemos deixar de destacar a pandemia como um contexto social que tem abalado muito a Agenda Global 2030, principalmente a meta relativa à pobreza. Para Davis (2020) a pandemia de coronavírus traz à tona a profunda exploração e a luta de classes, ao revelar o profundo abismo social já existe e reforçado com a pandemia, na qual a classe trabalhadora é a mais afetada.

Assim, enquanto algumas pessoas podem se prevenir e ficar isolados em casa, independentemente de estar trabalhando ou não, outros milhões de trabalhadores precisam optar por ter acesso a uma renda e pôr comida na mesa ou se proteger deste terrível vírus. De acordo com os dados analisados por Davis: “Atualmente, 45% da força de trabalho não tem essa escolha e é praticamente obrigada a transmitir a infecção ou ficar com o prato vazio” (Davis, 2020, p. 9). Diante desse número, percebemos que fica cada vez mais evidente o fato que “estamos enfrentando uma injustiça pandêmica” (Sato, Santos, Sánchez, 2020, p. 11).

Neste contexto, os mais prejudicados com a doença pertencem a classe trabalhadora que além de estar em maior número na lista de pessoas mortas vítimas da covid, vem sendo a classe mais vitimada pelos abalos sociais da pandemia. De acordo com o Relatório Luz (2020, p.8) “Em 2020, observamos o crescimento da pobreza no país e o acirramento da transferência da renda da população mais pobre para o capital rentista”.

O relatório ainda destaca que a única saída para o problema é investir na educação e garantir que todos tenham acesso a programas sociais que garantam condições dignas de vida. Dessa maneira, mesmo o relatório mantendo a relação entre a educação e pobreza, não podemos deixar de destacar que a educação também vem sendo uma esfera super prejudicada com a pandemia. O modelo de Educação a Distância (EAD) e o ensino remoto implementado mediante o apoio de várias agências internacionais, vem aprofundando os processos de privatização, deixando os filhos da classe trabalhadora, que não tem acesso aos meios digitais exigidos, excluídos dos processos educativos.

Desse modo, o Relatório Luz GTSC A 2030 (2020), declara que assim como nos relatórios anteriores, o problema da implementação da Agenda Global só tem aumentado, e isso seria reflexo da conservação das políticas de ajuste neoliberais. O Relatório Luz GTSC A2030 (2019), mostra que o Brasil está longe de alcançar um futuro pretensamente sustentável.

O Relatório Luz GTSC A2030 (2020), reforça que o ODS1, objeto da pobreza, é o pilar da sustentabilidade, sendo essencial para formar o Brasil sustentável. Excluir a pobreza é acabar com o grande abismo existente entre pobres e ricos no Brasil. E para que isso aconteça, o relatório afirma em consonância com Banco Mundial, que é preciso expandir o crescimento econômico, além de ser necessários incentivos vindos do governo através de programas e projetos que venham a contribuir com a redução da desigualdade social e econômica, sendo estes programas considerados de extrema importância na busca por uma sociedade mais igualitária e justa, garantindo direitos e condições dignas de vida. Porém, os relatórios apresentam o cenário brasileiro e os pontos divergentes, já que o Estado tem efetuado muitos cortes orçamentários e as políticas tem sofrido profundas discontinuidades.

Dando continuidade ao monitoramento realizado pelos organismos internacionais, o Relatório Luz (2021), intitulado “V Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Brasil”, inicia com o título “O Retrato do Brasil em 2021: um país em Retrocesso Acelerado”. Esse título já evidencia, desde as primeiras páginas, a falha do Brasil na implementação da Agenda 2030. De acordo com o relatório (GTSC A2030, 2021), embora o país tenha assumido um compromisso semelhante em 1988, com a promulgação da Constituição Federal vigente, o Brasil ocupa atualmente uma das posições mais distantes da Agenda 2030, como apontado pela quinta edição do Relatório Luz da Sociedade Civil.

Esse diagnóstico preocupante foi validado por 106 especialistas de diversas áreas, que avaliaram os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e suas 169 metas. O relatório revela que, atualmente, 92 metas da agenda encontram-se em retrocesso (54,4%), evidenciando a destruição de direitos sociais, ambientais, econômicos, civis e políticos, que foram arduamente conquistados ao longo das últimas décadas. Além disso, 27 metas (16%) estão paralisadas, 21 (12,4%) estão sob ameaça, 13 (7,7%) avançam de maneira insuficiente e 15 (8,9%) não possuem dados disponíveis. Neste ano, não há nenhuma meta que apresente um progresso satisfatório.

A imagem de um país que já não faz parte das soluções, mas se tornou um problema global, está sendo exposta de maneira clara e sem disfarces. Aproximadamente 82,8% das políticas estão em retrocesso, ameaçadas ou estagnadas – muitas delas sequer estão utilizando os orçamentos disponíveis. O resultado desse cenário é devastador, com mais de meio milhão de vidas perdidas para a Covid-19.

Em relação ao monitoramento das metas educacionais no ano de 2021, a agenda revela que 1 meta está estagnada, 5 estão em retrocesso e 1 está ameaçada. Isso indica que quase 80% das metas educacionais estão experimentando retrocessos, sem qualquer controle efetivo. Entre as metas em retrocesso, destaca-se a meta 4.3, que estabelece que, até 2030, "todos os homens e mulheres terão igualdade de acesso à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo à universidade". Esta meta continua a regredir em 2021, principalmente devido aos cortes orçamentários. Segundo o relatório:

A execução financeira da Educação de jovens e adultos (EJA) em 2020 foi de R\$ 13,5 milhões, contra R\$ 589,8 milhões em 2016 – ano de referência para o teto de gastos. Em 2014 eram apenas 2,8% (101.714) das 3.653.530 matrículas de EJA integradas à profissionalização, porcentagem que caiu para 1,6% em 2020, ou 53.392 das 3.273.668 matrículas da modalidade. (GTSC A2030, 2021, p.29).

A mesma situação é observada no Relatório Luz VI, divulgado em 2022. Nesse relatório, o Brasil é retratado enfrentando uma dura realidade social, com 33 milhões de pessoas passando fome, além de ser marcado pelo "triste regresso do país, uma potência global na produção de alimentos, ao Mapa da Fome" (GTSC, 2022, p. 4). Além desse cenário alarmante, o relatório destaca a falta de informações em 2022. O GTSC (2022) aponta que mais de 140 dos 245 indicadores da Agenda 2030 não foram atualizados no Painel dos Indicadores Brasileiros para os ODS desde 2017, durante o governo Bolsonaro.

Essa falta de atualização dificulta a análise da situação do Brasil e o monitoramento efetivo da Agenda devido à ausência de dados.

No que diz respeito ao monitoramento geral, o relatório indica que, das 168 metas avaliadas da Agenda 2030, apenas uma (a 15.8) apresentou progresso satisfatório. Além disso, 11 metas (6,54% do total) estão estagnadas, 14 metas (8,33%) estão ameaçadas, 24 metas (14,28%) estão em progresso insuficiente, e a maioria das metas, 110 (65,47%), está em retrocesso. Sobre 8 metas (4,76% do total), não foram encontrados dados (GTSC, 2022, p. 4). Ao comparar o V Relatório Luz de 2021 com o ano de 2022, observamos um aumento no número de metas em retrocesso, de 92 para 110, e um aumento nas metas em progresso insuficiente, de 13 para 24.

No mesmo caminho está o Relatório Luz VII, lançado em 2023, aponta que estamos vivendo um cenário de extrema negação do compromisso assumido em 2015 com a Agenda 2030 e outros acordos firmados mais recentemente, como a Agenda de Ação de Adis Abeba e o Acordo de Paris sobre o Clima. Apesar dos impactos negativos da pandemia, que afetaram esses acordos, o relatório afirma que a pandemia não deve ser responsabilizada exclusivamente pela falta de priorização da execução da agenda nos países. Antes mesmo da crise sanitária, tanto governos quanto instituições privadas já estavam deixando de alocar esforços suficientes para concretizar os objetivos da Agenda.

Com base nos dados das metas do ano anterior (2022), que não apresentam melhorias neste ano, é possível perceber que esses números refletem um ciclo contínuo de destruição de políticas públicas, enfraquecimento de orçamentos e de sistemas de monitoramento essenciais para a adesão nacional à Agenda 2030. Além disso, o Pacto Federativo ainda é inadequado, sendo o tema central do Estudo de Caso deste ano. O Brasil enfrenta a dura realidade de 33 milhões de pessoas em situação de fome, incluindo aquelas que perderam suas vidas na luta por direitos. Por isso, o Relatório Luz deste ano é dedicado aos povos Yanomami e à líder quilombola Mãe Bernadete, assassinada enquanto lutava por justiça (GTSC A2030, 2023).

Por fim, o Relatório VIII Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Brasil, publicado em 2024, começa destacando que o ano de 2024, o mundo enfrenta um cenário de tensões globais e policrise, marcado pela perda acelerada da biodiversidade, crise climática, instabilidades econômicas e conflitos bélicos, que enfraquecem ainda mais o sistema multilateral. O documento aponta a falta de

capacidade ou de interesse das lideranças mundiais em adotar soluções que realmente nos conduzam em direção às metas estabelecidas pelos ODS.

Além disso em um apanhado geral, o relatório mais recente de 2024 aponta 2023, o governo federal, em meio a complexas alianças partidárias, buscou retomar o alinhamento com a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, um compromisso que no Brasil sofreu sérios retrocessos ao longo dos anos, especialmente durante o período recente em que forças fascistas e grupos vinculados às milícias assumiram posições de poder.

O relatório alerta para a gravidade da situação, destacando que a destruição causada pelos últimos anos, agravada pela pandemia de Covid-19, foi tão ampla que, apesar dos sinais de progresso, como o avanço de algumas metas da Agenda 2030, o cenário geral não é de real avanço. Em vez disso, o que se observa é um esforço tímido para recuperar o que foi perdido e danificado, com um ritmo de recuperação aquém do necessário.

O relatório revela que, de 168 metas aplicáveis ao Brasil, 58% apresentaram progresso insuficiente, e apenas uma pequena parte (13%) teve um avanço satisfatório, refletindo a magnitude da recuperação ainda por vir. Este relatório ainda afirma que 40 metas retrocederam ou se mantiveram em retrocesso (23,8%), que 43 (25,59%) seguiram estagnadas; com 10 (5,95%) delas ameaçadas e com 04 (2,38%) sem dados para avaliação (GTSC A2030, 2024, p.5). Apesar da tentativa de avanço, a agenda segue em retrocesso, resumindo o cenário que encontramos desde do monitoramento do primeiro ano do documento.

Concluirmos que a análise dos Relatórios Luz ao longo dos anos revela um panorama alarmante sobre a implementação da Agenda 2030 no Brasil, evidenciando um crescente distanciamento entre os compromissos assumidos pelo país e a realidade de suas políticas públicas. Desde a primeira edição, em 2017, percebe-se uma abordagem inicial limitada, focada em apenas alguns ODS, seguida por uma ampliação das análises nos anos seguintes, refletindo um amadurecimento crítico sobre a necessidade de um olhar mais holístico para o desenvolvimento sustentável. No entanto, a trajetória analisada aponta para um padrão contínuo de retrocessos, marcados por crises políticas, medidas neoliberais de austeridade e cortes orçamentários que minaram avanços previamente conquistados. O golpe de 2016, as políticas de desmonte do governo Temer, a ascensão do governo Bolsonaro e sua postura abertamente contrária à Agenda 2030,

assim como a crise pandêmica de 2020, aprofundaram as desigualdades sociais e ambientais, afastando ainda mais o Brasil dos objetivos globais.

Embora os últimos relatórios indiquem esforços para retomar o alinhamento com os ODS, principalmente a partir de 2023, a destruição causada nos anos anteriores foi tão profunda que os avanços ainda são insuficientes. O cenário atual não é de progresso significativo, mas de tentativa de reconstrução de políticas dismanteladas. Assim, conclui-se que, apesar da importância do monitoramento feito pelos Relatórios Luz, sua denúncia recorrente da falta de comprometimento governamental não foi suficiente para reverter o quadro de negligência e descontinuidade, tornando o alcance das metas da Agenda 2030 um desafio cada vez mais distante para o Brasil.

4.3 Monitoramento da categoria pobreza nos Relatórios Luz

Conforme já enfatizado, o GTSC Agenda 2030, possui mais de 40 membros que fornecem dados de suas pesquisas para todos os campos que contemplam a Agenda Global 2030. Porém, neste tópico será analisada a meta relativa à categoria pobreza e seu monitoramento nos documentos, articulando pobreza e educação, refere o ODS1. A principal organização que fornece dados e pesquisas sobre a análise do monitoramento do Brasil em relação a pobreza é ActionAid Brasil. Apesar dessa organização não ser a única que visa acabar com a pobreza e a desigualdade social no grupo, ela é pioneira nos dados e estatísticas que comprovam o rumo que a pobreza está tomando no Brasil.

A ActionAid Brasil, segundo o site da CNDE, é um grupo da sociedade civil internacional que diz atuar em prol da justiça social, alívio da pobreza e igualdade de gênero. Foi fundada em 1972 e está presente em 43 países, alcançando mais de 15 milhões de pessoas no mundo. Possui sede no Brasil desde 1999, trabalhando em parceria com comunidades e organizações locais em projetos vinculados a algumas áreas, dentre elas a educação, agroecologia e clima, igualdade de gênero e participação e democracia. Segundo a CNDE, seu objetivo é acabar com a pobreza, trazendo pesquisas e ações para que todos tenham acesso a bens de serviço público e uma vida digna inserido no mercado de trabalho se livrando da situação de vulnerabilidade.

Essa organização vem nos últimos 4 anos trabalhando no monitoramento e nas discussões sobre as melhores maneiras de se fazer cumprir os ODS de combate à pobreza (ODS 1), promoção da segurança alimentar e agricultura sustentável (ODS 2) e promoção

de uma educação qualidade (ODS 4), sendo a educação destacada pela organização como principal termômetro para mostrar a desigualdade em um país. Ela cita que no Brasil a falta de acesso e permanência na educação demonstraram como a desigualdade social é extrema, acreditando que a educação é capaz de mudar a vida das pessoas e transformar o planeta.

A atuação dessa organização envolve atualmente no Brasil, 20 organizações parceiras, que ajudam mais de 2.4 mil comunidades em 13 estados, com o discurso de beneficiar mais de 300 mil pessoas. Esse projeto em nome da educação, da pobreza e do meio ambiente, ocorre por meio de doações tanto de pessoas, como das ONGs que a organização é parceira a nível regional, nacional, internacional e institucional, abrindo espaço para que várias empresas e órgão particulares venham por meio dessas ONGs definir seus propósitos para a pobreza. Através de organizações locais, a organização busca fortalecer os direitos das pessoas e engajar todos na luta contra a pobreza.

As organizações de nível nacional são responsáveis por cobrar do poder público resposta e o cumprimento das políticas sociais que visam acabar com a pobreza e garantir os ODS. É importante destacar que esta organização atua em parceria com as políticas internacionais que determinam metas que visam acabar com a pobreza no país, encaixando essas metas dentro de seu discurso de combate às desigualdades sociais. As parcerias internacionais são responsáveis por financiar projetos e políticas que fortaleçam o esforço nacional para a justiça social. Essas organizações parceiras são agências e fundações particulares que financiam a ActionAid, de modo que a defesa do discurso alienante de luta contra a pobreza, tem como pressuposto o contributo aos interesses mercantis.

A principal financiadora do projeto no Brasil é a União Europeia e o Fundo Socioambiental Caixa, atuando como diversas campanhas, na qual o indivíduo ou empresa pode se associar fazendo sua doação. Temos a Campanha em Defesa do Cerrado, a CNDE, a Campanha pela Divisão Justa do Trabalho Doméstico, Cidades Seguras para as Mulheres e Mão na Massa. Todas essas campanhas visam encaixar o Brasil nas proposições de empresários que acabam regulando seu discurso para a pobreza por meio das ONGs parceiras. Por isso é importante destacar que antes de enfatizar os dados sobre a pobreza descritos no Relatório Luz é importante compreendermos que estes dados e discursos tem uma intenção, e que esta organização tem um conceito e proposição para a pobreza. Assim, suas críticas visam transformar o mundo e as pessoas mais pobres, lhe dando

capacitação para entrar e permanecer no mercado de trabalho, como se isso fosse possível, mistificando as consequências destas ações, que tem ampliado a desigualdade e a pobreza.

Através da parceria da ActionAid Brasil com o GTSC A2030, essa organização ganha a responsabilidade de fornecer dados, através de seus relatórios para as pesquisas e estudos acerca do monitoramento feito pelo GTSC A2030 para os Relatórios Luz com relação a pobreza. A análises de dados fornecidas pela ActionAid Brasil, é derivada de documentos e análises dos bancos de dados do IBGE, e pesquisas fornecidas pelos parceiros da organização que variam desde parceiros nacionais, internacionais, e institucionais que são empresas nacionais e internacionais que fornecem doações e estudos para esta organização.

O ODS1, abarca em sua meta principal 5 estratégias de atuação, que são consideradas metas específicas a serem implementadas nos países garantindo a concretização da meta principal. Compactuando com o objetivo proposto, será analisada as 5 diretrizes da pobreza através do Relatório Luz dos anos de 2017 á 2024. A primeira meta da agenda Global da pobreza, 1.1 busca: “Até 2030, erradicar a pobreza extrema para todas as pessoas em todos os lugares” (AGENDA 2030, p.5) O GTSC A2030 enfatiza que no ano de 2017, tínhamos 63.550.228 habitantes que estavam em situação de extrema pobreza. Atualmente a pobreza é traduzida pelo número de pessoas vivendo com menos de US\$ 1,25 por dia. Ao analisar esta meta é preciso compreender que este valor de US\$ 1,25 é determinado como um requisito para ser considerado pobre pelo Banco Mundial, em seu relatório de 2016, *“Poverty and Shared Prosperity 2016: Taking on Inequality”*. Neste documento o Banco define perfis para a pobreza enfatizando que qualquer pessoa que ganhe acima do limite traçado não pode ser considerada pobre. Diante disso, é importante enfatizar o conceito de pobreza abordado por Sonia Rocha (2013), em que ela destaca que ser pobre vai muito além da renda de um indivíduo. A autora conceitua a pobreza como a situação na qual as necessidades básicas não são atendidas. O Relatório GTSC A2030 (2018), não engloba essas pessoas e se o fizesse o percentual da população em situação de pobreza aumentaria.

Segundo o relatório da GTSC A2030 (2019), os cortes e as reformas de ordem econômica feitas nas políticas públicas no Brasil, não são as únicas a colaborarem com o aumento da pobreza. A exclusão e segregação de acesso a alguns serviços básicos, por

conta de sexo ou raça, tem ajudando a perpetuar a desigualdade social, a fome e o aumento da pobreza no Brasil.

Segundo Madeira (2017), o Brasil vive atualmente em um contexto onde a pobreza gerada pelo desemprego e pelo trabalho precarizado, atinge principalmente a população negra do país. A história de segregação racial no país remonta a escravidão e continua a se reproduzir como apartheid social de oportunidades no que se refere ao acesso a direitos e ao trabalho. Mesmo diante das lutas contra a opressão de raça, os dados do IBGE no Brasil apresentam dados alarmantes.

Entre 1995 e 2015, duplica-se a população adulta branca com doze anos ou mais de estudo, de 12,5% para 25,9%. No mesmo período, a população negra com doze anos ou mais de estudo passa de inacreditáveis 3,3% para 12%, um aumento de quase quatro vezes, mas que não esconde que a população negra chega somente agora ao patamar de vinte anos atrás da população branca. (IBGE, 2017, p. 2)

Assim, compreendemos que o racismo estrutural e a desigualdade social se entrelaçam com as outras formas de opressão produtos da sociedade burguesa. Diante disso, reiteramos que a marginalização só será superada se superarmos o controle do capital sobre a humanidade.

O Relatório Luz (2020), destaca que a pandemia trouxe uma retração da economia, o que tornou as perspectivas de cumprimento da meta 1.1 ainda mais distantes (GTSC A2030, 2020, p. 9). O documento afirma que esta meta se encontra em 2020, na categoria retrocesso, ou seja, que o cenário de Covid 19, e o ataque do governo Bolsonaro a vários direitos, têm colocado mais pessoas na linha da pobreza. Segundo o relatório:

A desocupação e a perda de direitos somam-se ao desmonte de programas de assistência social, incluindo a não incorporação no Bolsa Família de um contingente de aproximadamente 1,5 milhões de famílias, que tiveram seu ingresso no programa aprovado, mas não foram incluídas até março de 2020, já no contexto da pandemia (GTSC A2030, 2020, p.8)

Em outras palavras, o projeto excludente do atual governo tem ampliado a exclusão social, colocando o país novamente no mapa da fome. Em 2021, o relatório luz revela que houve um aprofundamento do retrocesso na meta 1.1 em comparação com o ano anterior. Esse retrocesso é evidente no agravamento do quadro de pobreza extrema, o que resultou na ampliação da miséria no território nacional. Isso indica que, ao invés de uma melhoria nas condições de vida da população em situação de vulnerabilidade, os

índices de pobreza extrema se intensificaram, refletindo um cenário mais crítico. O agravamento dessa situação pode ser atribuído a fatores como a falta de políticas eficazes ou a intensificação de crises econômicas e sociais (GTSC A2030, 2021).

Mantendo a linha retrocesso sobre esta meta, o Relatório Luz (2022) chama atenção para o programa Auxílio Emergencial, inicialmente aprovado para o período de abril a agosto de 2020, tinha em seu discurso disponibilizar condições mínimas de sobrevivência para uma parte da população que estava sem renda ou com ela severamente reduzida. Uma das críticas feita ao programa no relatório é sua forma inadequada de ter sido implantado, deixando de fora muitos que não conseguiram acessá-lo, pelo mais diversos motivos e exigência do próprio programa. Com término do auxílio, agosto e dezembro de 2020, o impacto da redução de 50% no valor do auxílio foi sentido de maneira significativa, afetando a população de forma negativa, fazendo com que o país voltasse ao número alarmante de pobreza, trazendo retrocesso para esta meta.

No Relatório Luz do ano seguinte 2023, trouxe a meta 1.1 em sintonia com a meta 1.2, onde ambas as metas completaram quatro anos de retrocesso. Embora, até a conclusão deste relatório, os dados nacionais de 2022 não tenham sido divulgados para construção do relatório de 2023, o relatório traz como um exemplo da situação a cidade de São Paulo, maior capital do país. Lá, o número de pessoas em pobreza extrema cresceu 10,5% entre julho e dezembro de 2022, de acordo com o Cadastro Único (CadÚnico) da Prefeitura. Em 2021, conforme as linhas do Banco Mundial, a extrema pobreza atingiu 8,4% da população, um aumento de 2,7% em relação a 2020. A pobreza geral atingiu 29,4% da população, ou seja, um aumento de 5,3% em relação ao ano anterior. Esses são os maiores percentuais desde 2012 e afetam principalmente as populações do Norte e do Nordeste.

Segundo o GTSC A2030 (2023)O padrão de desigualdade entre mulheres e pessoas negras também se manteve elevado. Em 2021, das pessoas em extrema pobreza, 53,3% eram mulheres e 46,7% eram homens. Em relação à pobreza, 52,4% eram mulheres e 47,6% eram homens. Quanto à etnia, 73,7% das pessoas em extrema pobreza eram negras e 25% eram brancas. Já no caso da pobreza geral, 71,9% eram negras e 27,3% eram brancas. As faixas etárias mais afetadas foram de 30 a 59 anos (36,2% do total em extrema pobreza e 36,1% em pobreza) e de 0 a 14 anos (32,9% em extrema pobreza e 32,5% em pobreza).

Já no Relatório Luz (2024) aponta que esta meta apresenta um pequeno progresso satisfatório. Os resultados iniciais indicam uma diminuição da extrema pobreza, de 5,9%

da população (equivalente a 12,7 milhões de pessoas) em 2022 para 4,4% em 2023. Dessa forma, ao analisamos que todos os relatórios GTSC sobre a Agenda 2030, trazem como recomendação para o alcance dessa meta no Brasil, a criação de políticas que busquem o desenvolvimento e a garantia de emprego e garantia de renda para todos. Além disso, defendem a revogação da EC 95, como um passo para garantir investimento público para dar continuidade à política que busca falaciosamente acabar com a pobreza, como é o caso do fome zero, minha casa, minha vida e muitas outras. Uma das medidas mais enfatizadas, principalmente nos últimos relatórios, como é o caso do ano de 2019 e 2020, é que é preciso abordar a pobreza a partir da perspectiva multidimensional, deixando claro que a pobreza está muito além da renda, abarcando a desigualdade (GTSC A2030, 2018). O investimento em educação também é elencado no Relatório de 2019, como o meio mais eficaz para acabar com a pobreza.

A meta 1.2 definida na agenda prevê “Até 2030, reduzir pelo menos à metade a proporção de homens, mulheres e crianças, de todas as idades, que vivem na pobreza, em todas as suas dimensões, de acordo com as definições nacionais” (AGENDA, 2030). Segundo o Relatório GTSC Agenda 2030 (2017), o número de pessoas pobres nos últimos anos no Brasil, vem crescendo absurdamente e tende a aumentar a cada ano, graças à falta de prioridade do governo com políticas que mudem este quadro, atrelando a resolução da desigualdade social apenas a iniciativas governamentais. O Relatório GTSC A2030 (2017), traz uma pesquisa feita pelo IBGE, em que foi adotado pela primeira vez a linha de pobreza proposta pelo Banco Mundial, e comprovou que aumentou o número de pessoas pobres do ano de 2016 para 2017. Em 2017 o número de pessoas pobres era de 25,7%, em 2017 subiu para 26,5% (GTSC A2030, 2017, p.8).

O Relatório GTSC 2030 (2018), afirma que no ano de 2017, o país tinha cerca de 2,5 milhões de crianças e adolescentes, na faixa etária de 4 a 17 que não frequentavam a escola, estando em situação de extrema pobreza (GTSC A2030, p. 18). Além disso, destaca que a falta de acesso à educação também tem tido um número expressivo, quanto as diferenças de sexo e raça. Cerca de 33,1 % dos homens pretos não tem acesso à educação primária. Já o número de homens brancos sem acesso à educação é muito menor, apenas de 23,8%. O Relatório ainda enfatiza que grande parte dos motivos da extrema pobreza no Brasil estariam vinculados a falta de escolaridade, que não permite que crianças e adolescentes se prepararem desde de cedo para trabalhar, negando a elas a oportunidade de quando adultos conseguirem um bom trabalho e entrar no mercado de trabalho

produtivo. Dessa forma o documento acaba realçando que o desemprego, como a principal causa da pobreza no Brasil, reiterando a defesa da relação entre educação e empregabilidade, nos moldes postos pela retomada da TCH (Frigotto, 2011).

Os dados apresentados no relatório GTSC A2030 (2017), explicitam que o Brasil “possuía 12,7 % de pessoas desempregadas, sendo a maioria mulheres e negras” (GTSC, 2017, p.7). Ou seja, o trabalho para a Agenda é fator decisivo para a inserção ou não do indivíduo na linha da pobreza. O relatório ainda enfatiza que quanto maior o número de pessoas “desocupadas”, ou seja, sem trabalho, maior será o número de pobres no Brasil, o que evidencia o número alarmantes de desempregados. Esse documento também associa educação, qualificação para o trabalho e pobreza, apontando que a má formação escolar também é um motivo para se ter um elevado número de pessoas pobres no mundo.

Em contradição a isso, Schwartzman (2004) destaca que as causas da pobreza não podem ser compreendidas de maneira individual, sendo "a exploração do trabalho pelo capital; e a alienação das pessoas, criada pelo sistema de exploração, as causam que impedem as pessoas de terem consciência dos próprios problemas e necessidades, gerando a pobreza" (p. 1). O autor analisa que o discurso de culpar o próprio indivíduo por não se inserir no mercado de trabalho é apenas uma forma de mascarar as reais causas da pobreza e da desigualdade existente entre as classes sociais.

O Relatório GTSC A2030 (2018), indica, baseado nos dados da PNAD, divulgado pelo IBGE, que houve nos últimos anos um aumento expressivo no número de pessoas pobres no Brasil. E uma das principais recomendações do documento para diminuir a pobreza, é “Construir políticas que assegurem a inserção social e econômica da juventude rural, tais como o acesso à terra, à educação contextualizada e aos canais de comercialização” (GTSC A2030, 2018, p.8). Ou seja, o relatório assim, como muitos grupos e organizações que têm o Banco Mundial como seus financiadores, defendem a inserção de uma educação que qualifique para o trabalho, em tempos de crise e de desemprego estrutural (MÉSZÁROS, 2011).

Esse documento traz dados que mostram que no ano de 2017, 12% da média nacional de pessoas, mesmo estando trabalhando e inserida no mercado de trabalho, viviam em situação de extrema pobreza. Esta situação é enfatizada pelo relatório e pelo Banco como resultado da má formação que os indivíduos possuem, que equivale a péssimos salários, e níveis sócio- econômicos baixos. Ou seja, “a educação é responsável

por ajudar o homem a aumentar seu nível social e o setor econômico nacional” (GTSC 2018, p. 17).

Porém, De Souza Machado (1998) traz uma reflexão sobre educação e a empregabilidade no Brasil, em que podemos refletir que mais de 40% das pessoas com nível superior não estão no mercado de trabalho. No momento há pessoas no Brasil, que estão no mercado de trabalho e mesmo assim, estão na linha de extrema pobreza, determinado pelo Banco. Ou seja, este fato só traduz o quanto o sistema capitalista produz desigualdade mediante a exploração do trabalho alheio.

O Relatório GTSC A2030 (2019), enfatiza que para compreender a relação entre pobreza e educação no Brasil, é preciso entender que o governo brasileiro está disposto a “sacrificar o interesse coletivo por interesses privados” (GTSC A2030 2019, p.9). Como é o caso da aprovação da EC 95/2016, que coloca em risco a manutenção dos gastos com os setores sociais durante 20 anos. Essa política destrutiva vem associada a sucessivas reformas como a trabalhista. Assim, é notável que a pobreza hoje no Brasil, tem sido aprofundada pelas políticas de cunho neoliberal que retiram do Estado a obrigação com o fomento de políticas sociais, colocando para a educação a responsabilidade de solucionar a pobreza, e defendendo, ao mesmo tempo, modalidades de privatização.

Para essa meta, o relatório GTSC Agenda 2030 (2020), enfatiza que houve um tremendo retrocesso nas bases de sua implementação graças à pandemia, que deixou os milionários mais ricos e o trabalhador na linha da extrema pobreza. Segundo o GTSC A2030 (2020, p.9), “Estima-se que, em 2019, aproximadamente 4,5 milhões de crianças entre zero e catorze anos viviam em extrema pobreza”.

Em 2021, O relatório Luz trouxe dados alarmantes sobre a situação econômica do país. A população desocupada atingiu o maior número desde 2012, com 14,4 milhões de pessoas, representando um aumento de 16,9% em relação ao mesmo período do ano anterior. Cerca de 6 milhões de pessoas, desistiram de procurar trabalhos.

Embora a pobreza monetária tenha sido temporariamente atenuada durante o período em que o Auxílio Emergencial foi pago integralmente, e mesmo com a falta de alguns dados ainda não divulgados pelo IBGE, é possível perceber um retrocesso significativo no cumprimento da meta 1.2, que trata da redução da desigualdade social e da promoção do trabalho digno.

Em 2022, os números de agravam e a meta 1.2 continua apresentando retrocesso. Embora os dados de pobreza monetária de 2021 ainda não estivessem consolidados ao concluir

esta VI edição, um relatório divulgado pelo UNICEF sobre a evolução do indicador entre 2019 e os três primeiros trimestres de 2021 revelou um aumento da pauperização entre a população de 0 a 14 anos. Essa situação foi agravada pelo fim do Auxílio Emergencial. Esses dados reforçam a crítica situação do país, mostrando que, apesar dos esforços temporários para mitigar os efeitos da pobreza, a vulnerabilidade da população, especialmente das crianças e adolescentes, piorou consideravelmente. Isso indica que a pobreza continua a crescer em várias faixas etárias e que o progresso nas metas de redução da pobreza está, de fato, estagnado ou até mesmo regredindo.

Em 2024, o Relatório Luz aponta para falta de dados consolidados sobre desigualdades raciais, etárias e geográficas para o último ano, todavia em 2022, a proporção de populações rurais vivendo em extrema pobreza era quatro vezes maior do que nas áreas urbanas (13,8% contra 4,6%). Além disso, a população negra vivia em condições de pobreza em uma proporção duas vezes maior do que a população branca. Aproximadamente 10% de toda a população entre 0 e 14 anos estava em situação de extrema pobreza, o dobro da média nacional.

Esses dados reforçam as desigualdades estruturais do país, que são particularmente intensificadas para mulheres negras, crianças, populações rurais e residentes no Nordeste, dificultando o progresso na redução das desigualdades e o cumprimento das metas estabelecidas.

Os Relatórios trazem como recomendações para a concretização dessa meta, o retorno de políticas que fomentem a formação do indivíduo para o mercado de trabalho, além de ressaltar a importância de buscar a valorização do real do salário mínimo. Destaca também a busca por políticas novas que ajudem as pessoas a terem acesso a serviços básicos que estão correndo risco com a EC 95. Do modo contraditório, os documentos analisados defendem a revogação da EC 95, da Lei da terceirização, e da reforma da previdência como mudanças que capazes de tirar o país do atual mapa da pobreza. Todavia, os quatro relatórios trazem como principal recomendação para esta meta a disponibilidade do acesso de todos, principalmente dos jovens, a uma educação de qualidade que seja capaz de preparar esse jovem para a atuação dentro do mercado de trabalho, responsabilizando o indivíduo e associando estreitamente educação e pobreza.

A meta 1.3 da Agenda prevê “Implementar, em nível nacional, medidas e sistemas de proteção social adequados, para todos, incluindo pisos, e até 2030 atingir a cobertura substancial dos pobres e vulneráveis” cite o ano e a página (AGENDA, 2030). Os Relatório dos últimos quatros anos afirmam que esta meta foi contrariada no projeto de reforma da previdência. Este projeto veicula o discurso de equilibrar os cofres públicos, diminuindo o número de pessoas beneficiadas pela previdência. Segundo Lobato, Costa e Rizzotto

(2019), este projeto acarreta inúmeras consequências para o país e a principal delas é ressaltar as desigualdades sociais entre as pessoas, pois a maioria dos beneficiários da previdência fazem parte da parcela vulnerável da sociedade.

Dentre muitos setores que são prejudicados com a reforma da previdência temos a educação. De acordo com Souza e Ferreira (2018), o Decreto nº 53.831/1964, já prevê que o trabalho do magistério é uma profissão penosa e por isso, merece uma aposentadoria aos 25 anos de trabalho, para homens e mulheres independente de sexo. Com a aprovação do projeto da reforma trabalhista, profissionais da educação têm sua idade mínima para a aposentadoria avançada, aumentando os anos de contribuição para homens, estando totalmente em contraposição a Constituição Federal de 1988. As consequências deste fato podem ser encontradas com mais facilidade na vida dos professores da educação básica, ensino fundamental e médio, que devido suas condições de trabalho, se encontram mais prejudicados com a precarização de seus serviços.

Soligo (2013), coloca que é importante enfatizar que o atual sistema escolar brasileiro tem como instrumento de mediação da qualidade da educação as avaliações em larga escala, em que é colocado no professor a responsabilidade pela qualidade da educação e pelas lacunas do ensino da instituição avaliada. Estando assim o professor sempre subjugado às exigências dessas avaliações.

Além deste problema da qualidade, o autor traz pesquisas que apontam que o professor da educação básica tem uma baixa remuneração e isso implica na busca desenfreada deste professor por mais atividades muitas vezes em mais de uma escola, na busca por complementar sua remuneração. Esse fato acarreta ao professor uma carga imensa de trabalho seja por trabalhar dois turnos ou por se dedicar em mais de um projeto em várias instituições.

Outro dado tratado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que traz reflexões sobre os efeitos da reforma para professores e a precarização das condições de trabalho, aborda que muitos jovens não se sentem atraídos a exercer a profissão e que não se sentem valorizados. Segundo a (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico (OCDE) apenas 2,4 % dos jovens em 2015 querem seguir a carreira do magistério, mais de 49% dos professores não recomendam sua profissão, e isso tem gerado um grande déficit nacional de professores. O INEP divulgou em maio de 2003, que são necessários 235 mil professores no ensino médio e 476 mil para as turmas do ensino fundamental, o que dá um total de

711 mil docentes. No ensino Médio as disciplinas mais atingidas são as de química e física, e apesar do número de pessoas que se formam nestas áreas, este número está muito longe de chegar ao adequado (MEC/INEP, 2003).

Dessa forma, podemos constatar que a reforma trabalhista e da previdência, aprofundou a desigualdade social, minando o que já era impossível nos marcos do capital: a concretização da meta 1.3 da agenda global para a pobreza. Isso porque a UNESCO defende que sem educação não há emprego, desenvolvimento econômico, ou melhoria das condições de renda da população, o que acarretaria o aumento da desigualdade social e da miséria.

Como estratégia para concretização desta meta, o relatório defende além da revogação das Emendas Constitucionais e legislações contrárias aos interesses populares, a criação de políticas que promovam a redução da pobreza. Esse documento destaca também como recomendação principal a construção de uma “política que assegure a inserção social e econômica da juventude à educação contextualizada e aos canais de comercialização (GTSC A2030, 2019, p.9). Novamente a educação ganha uma parcela da responsabilidade de inserir os jovens no mercado de trabalho e assim reduzir a pobreza.

Sobre essa meta 1.3 o relatório de 2021 aponta que ela continua sendo ameaçada, especialmente após a implementação da "reforma" previdenciária de 2019, com validade plena a partir de março de 2020. Embora tenha ocorrido um aumento no percentual de contribuintes maiores de 14 anos, essas contribuições são limitadas por uma massa salarial mais achatada e impactadas pelas isenções criadas com a desoneração da folha de pagamento, além dos próprios efeitos da reforma. Esse cenário fragiliza ainda mais a sustentabilidade do sistema previdenciário e a proteção social para a população, dificultando o alcance da meta de garantir uma cobertura previdenciária adequada para todos (GTSC A2030, 2021).

No ano seguinte no relatório de 2022, A meta 1.3 mantinha-se ameaçada, com a tendência de retroceder quando os dados de 2021 forem divulgados. As principais causas para esse retrocesso são a falta de uma política eficaz de geração de empregos, que poderia garantir uma maior contribuição para a previdência, além das reformas implementadas, como a redução das pensões em até 40% e o aumento das alíquotas de contribuição previdenciária.

No que diz respeito aos anos de 2023 e 2024, ambos os relatórios apontam como uma meta em retrocesso sem perspectiva de melhoras, devido à continuidade da falta de dados oficiais e às mudanças na gestão dos programas de assistência social e no Cadastro

Único. Essas mudanças desestruturaram o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), prejudicando a efetividade da rede de apoio à população vulnerável. Além disso, as denúncias de irregularidades no Auxílio Brasil, que apontam o desvio de mais de R\$ 2 bilhões por mês, agravaram ainda mais a situação, comprometendo a eficácia dos programas de transferência de renda e aumentando a desconfiança e a fragilidade do sistema de proteção social.

A meta 1.4 do ODS relativo à pobreza prevê que os seres humanos submetidos a pobreza possam ter acesso a direitos, serviços sociais básicos, inovações tecnológicas e propriedades.

Até 2030, garantir que todos os homens e mulheres, particularmente os pobres e vulneráveis, tenham direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a serviços básicos, propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, herança, recursos naturais, novas tecnologias apropriadas e serviços financeiros, incluindo micro finanças (AGENDA 2030, 2015).

Dessa forma, é notável que além de melhorar as estratégias e iniciar novas políticas que debatiam as condições de acesso a serviços básicos para a população pobre é preciso investir mais esforços em políticas já existentes no Brasil, desde os ODM, com o objetivo de diminuir a pobreza. A agenda declara que seu objetivo com o ODS1, não é apenas reduzir a pobreza, mas sim acabar de vez com ela no mundo, e para isso, defende que o acesso ao mercado de trabalho, é a melhor saída. Essa meta reitera a igualdade de acesso a todos os bens, serviços e mercado. O GTSC A2030 (2017) cita o ODS8, que defende Empregos Dignos e Crescimento Econômico, que a taxa de desocupação na população mais jovem (14 - 29 anos) no ano de 2017, ultrapassa 22,6% da população jovem em plenas condições para o trabalho.

Porém, o capitalismo vem definido requisitos para essa igualdade de acesso ao mercado de trabalho, em 2017, tínhamos mais de 32% das pessoas desempregadas e desocupadas das mais variadas faixas etárias, um dos serviços que garante a mudança neste número segundo a agenda é a educação, segundo estudos do Banco Mundial no ano de 2001, no Brasil, que identificou que cada ano de estudo no Brasil equivale a 15% a mais no salário, e as pessoas com ensino superior teriam 99,9% de chances de não estarem na linha da pobreza em comparação com pessoas que tem apenas o ensino fundamental (GTSC A2030, 2017).

O Relatório de GTSC Agenda 2030 (2018) traz a educação como um bem que deve ser direito de todos, assegurado na Constituição Federal de 1988. Todavia, com este discurso é justificado que o grande número de pessoas desempregadas no Brasil tem a ver com a falta de pessoas qualificadas, que não valorizam ou se encaixam nas demandas que o capitalismo exige para a entrada no mercado de trabalho. Além disso, foi identificado neste documento que a educação fornece um senso crítico ao indivíduo para que ele venha a se encaixar na luta por seus direitos a igualdade de acessos a serviços e as políticas que permitam que cada cidadão tenha acesso às tecnologias, aos novos conhecimentos mercadológicos, que possibilitariam a todos ter uma vida digna, com emprego e moradias decentes (GTSC A2030, 2018). Segundo Schwartzmam e De Moura Castro (2013), este discurso de falta de empregabilidade é apenas uma forma de colocar no indivíduo a culpa pela desqualificação, em um país que não investe em educação e tem um abismo de desigualdade social.

O Relatório GTSC Agenda 2030 (2019), traz que o principal impedimento para se alcançar esta meta no Brasil diz respeito ao desemprego galopante, como consequência das reformas de cunho neoliberal do atual governo, que desemboca no aumento da pobreza.

Todavia, não é apenas o Fome Zero que inibe assistência a serviço básicos. Segundo dados do Relatório Luz de 2019, mais de 50,6% das pessoas vulneráveis do mundo, como pretos e pardos não tem acesso a uma moradia, morando de aluguel, mesmo existindo o programa Minha Casa Minha Vida, que visa ajudar a pessoas pobres que não tem moradia própria a sair do aluguel e ter uma vida digna (GTSC A 2030, 2019).

O Relatório de 2020, traz o contexto de pandemia vivenciado no Brasil e no mundo, e aponta o grande número de pessoas que estão fora do mercado de trabalho, tendo em vista que muitos trabalhadores têm ficado em casa, obrigados por decretos estaduais ou municipais, ajudando para que a taxa de desemprego aumentasse no Brasil. É oportuno chamar atenção que isso ocorre pelo descaso do governo de garantir uma renda mínima satisfatória para a população privada de renda. Diante deste cenário, a meta 1.4 tem ficado no relatório 2020, na categoria de retrocesso. (GTSC A2030, 2020).

Nos relatórios seguintes a meta 1.4 continua em retrocesso tanto em 2021 quanto em 2022, principalmente devido à suspensão dos processos de reforma agrária e ao aumento significativo, de 1.100%, nos assassinatos por conflitos no campo em 2021. A redução da estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e a

adoção de um modelo econômico que favorece o agronegócio exportador de commodities têm impactos negativos para os povos e comunidades tradicionais, como indígenas e quilombolas, além de afetar a redistribuição de terras.

Esse cenário também inclui o incentivo a projetos de lei que ameaçam a democratização do acesso à terra e enfraquecem os direitos territoriais dessas populações. Exemplos disso são os projetos de lei 191/2020, 490/2007, 2633/2020 e 510/2021, que representam uma ameaça direta aos direitos territoriais e à proteção ambiental, favorecendo interesses privados em detrimento das comunidades tradicionais e da justiça social. Esse conjunto de fatores tem resultado em um agravamento da concentração fundiária e em sérios riscos à preservação das terras e culturas dessas comunidades, configurando um retrocesso nas políticas agrárias e de justiça social no país.

Já nos relatórios de 2023 e 2024, esta meta nos anos de 2023 e 2024, a meta 1.4 continuou em retrocesso, refletindo uma estagnação persistente desde 2016 no acesso a serviços essenciais como saneamento básico, energia elétrica e à posse de bens nos domicílios. A reforma agrária e a titulação de terras permaneceram estagnadas, enquanto os conflitos agrários e as invasões de terras, com extrema violência, continuaram a marcar o cenário. Disputas por terras indígenas e quilombolas também se intensificaram, juntamente com a total omissão do governo em relação à regularização fundiária.

Em 2024, a situação continuava crítica, com quatro anos consecutivos de retrocesso. A falta de dados sobre o ano de 2023, até a publicação da edição mais recente do Relatório Luz, reforça a incerteza e a dificuldade de avaliar o impacto real da gestão pública nesse período. No entanto, a continuidade desses retrocessos sugere que as condições para o cumprimento da meta 1.49 seguem alarmantes, sem avanços significativos em áreas essenciais como a democratização do acesso à terra e a resolução de conflitos no campo. Isso implica que a meta permanece fora de alcance, com graves implicações para os direitos das comunidades tradicionais e a justiça agrária no Brasil (GTSC A2030, 2024).

Como estratégia para solucionar o cumprimento dessa meta, o relatório de 2019, indica que é necessário “construir políticas que assegurem a inserção social e econômica da juventude rural, à educação contextualizada e aos canais de comercialização” (GTSC A2030, 2019, p.8). O Relatório de 2017, enfatiza que é preciso engajar todos na luta por acesso a meio de serviço e uma educação de qualidade que seja o principal acesso responsável por alcançar não só a meta 1.4, mas o ODS1 de maneira geral.

A última meta prevista na Agenda para o ODS1 é a Meta 1.5 que consiste em:

Até 2030, construir a resiliência dos pobres e daqueles em situação de vulnerabilidade e reduzir a exposição e vulnerabilidade destes a eventos extremos relacionados com o clima e outros choques e desastres econômicos, sociais e ambientais (AGENDA 2030, 2015).

Atualmente é possível perceber que as pessoas em situação de vulnerabilidade estão cada vez mais inseridas e destruídas pela pobreza, e o governo Bolsonaro com sua política ultraneoliberal de extrema direita, tem retirado vários direitos já garantidos à população mais pobre. Além disso, o governo vem se impondo de forma autoritária no que se refere as lutas e ao engajamento da sociedade em temas que visam acabar com a desigualdade social e a exposição das pessoas pobres a desastres ambientais e sociais.

Em 2018, o relatório destaca que o quadro do desemprego que muito impacta a população negra e as mulheres vêm aumentando cada vez mais a cada ano. Além disso, “Os investimentos públicos se tornaram exíguos, ao mesmo tempo em que os aguardados investimentos privados pouco apareceram” (GTSC A 2030, 2018, p.7). Isso é reforçado nos relatórios seguintes com chegada de Bolsonaro no poder.

O Relatório GTSC Agenda 2030 (2019), enfatiza que a população mais vulnerável vem sendo a mais punida no novo governo, sendo a única que perdeu renda no ano de 2019. Segundo o relatório milhares de famílias perderam a renda do Bolsa Família e estão cada vez mais propícias à marginalização. Conforme o Banco Mundial, quanto mais pobre é a sociedade mais propícia ela está da marginalização (LEHER, 1998), e destruição do bem estar econômico, sendo a educação a única forma declarada na Declaração de Jomtien (1990) capaz de tirar o jovem da pobreza e de atos infracionais (GTSC A2030, 2019).

O Relatório de 2020, aborda que “A epidemia evidencia as consequências da política de ‘austeridade’ empregada e aprofundada no atual governo, cobrando o preço em milhares de vidas” (GTSC A2030, 2020, p. 10). Reforçando a ideia que estamos longe de alcançar esta meta no Brasil.

Nos relatórios de 2021 e 2022, a meta 1.5 se mantém em retrocesso. Em 2021 esse retrocesso foi intensificado pela pandemia de Covid-19, que exacerbou a vulnerabilidade de diversas populações, principalmente indígenas e quilombolas. Embora os desastres naturais e os decorrentes de ações humanas desreguladas tenham se intensificado em 2020, o orçamento destinado ao combate e à prevenção desses desastres diminuiu

significativamente, ampliando as desigualdades e expondo as populações mais vulneráveis a riscos ainda maiores (GTSC A2030, 2021).

Em relação aos investimentos em programas de prevenção e contenção de desastres naturais, a situação se agravou ainda mais em 2021. O Centro Nacional de Monitoramento e Alertas em Desastres Naturais (Cemaden) recebeu o menor investimento dos últimos dez anos, evidenciando a negligência com as medidas necessárias para reduzir os impactos de desastres naturais no país. A dotação orçamentária para obras de contenção de encostas em áreas urbanas foi drasticamente reduzida, caindo de R\$ 76 milhões em 2020 para R\$ 32,2 milhões em 2021, com apenas R\$ 26,6 milhões efetivamente empenhados.

De acordo com o GTSC A2030 (2022), esse cenário é ainda mais agravado pelo crescimento do apoio ao agronegócio de monocultura, que prioriza atividades econômicas que contribuem para a degradação ambiental e o aumento da vulnerabilidade das populações rurais e tradicionais. A falta de investimentos e políticas públicas eficazes para lidar com os desastres naturais e seus efeitos sobre as comunidades mais afetadas, como as indígenas e quilombolas, coloca a meta 1.5 em uma trajetória de retrocesso, comprometendo os avanços necessários para a redução da vulnerabilidade e o fortalecimento da resiliência das populações brasileiras frente aos desastres.

Concluirmos, por fim, que com base nos dados apresentados neste capítulo, observa-se que o monitoramento da categoria pobreza nos Relatórios Luz evidencia um cenário de retrocessos significativos ao longo dos últimos anos, marcado pelo aumento da vulnerabilidade social, pela precarização do mercado de trabalho e pela ampliação das desigualdades raciais e de gênero. Embora haja um reconhecimento da necessidade de políticas públicas eficazes para combater a pobreza, os relatórios analisados demonstram que as soluções propostas frequentemente recaem sobre a responsabilização individual e a vinculação direta entre educação e empregabilidade, sem considerar as estruturas socioeconômicas que perpetuam a desigualdade. Ademais, a influência de organismos internacionais e do setor privado nas estratégias de enfrentamento à pobreza levanta questionamentos sobre os interesses subjacentes às políticas implementadas. Assim, a análise crítica desses relatórios reforça a necessidade de um debate mais aprofundado sobre os reais impactos das medidas adotadas, destacando a importância de políticas estruturais que não apenas mitiguem os efeitos da pobreza, mas que atuem efetivamente em suas causas fundamentais.

Portanto, a análise do monitoramento das metas do ODS 1 tem um caráter recomendatório não garantindo a implementação de suas metas, pois conta com “o espaço das políticas e a liderança de cada país para implementar políticas de erradicação da pobreza e do desenvolvimento sustentável”. Outrossim, é possível perceber que é dado como recomendação principal nos Relatórios Luz, que os jovens sejam inseridos no mercado de trabalho, e que as reformas e leis que o governo vem criando com o objetivo de prejudicar ainda mais a pobreza sejam revogadas. Porém, essas recomendações desconsideram o caráter irreformável do capital e o fortalecimento dos pressupostos neoliberais como braço da luta de classes, cuja atual personificação política conduz um projeto anteriormente deliberado de destruição dos direitos públicos e sociais. Um dos eixos basilares desse ODS contido nas recomendações da GTSCA 2030, é a defesa da educação como condição essencial para acabar com a pobreza, promovendo a empregabilidade e o capital humano. No próximo tópico analisaremos o monitoramento do ODS relativo à educação.

4.4 Monitoramento da categoria educação nos Relatórios Luz no Brasil: monitoramento e cooperação com as diretrizes das agências do capital.

O Monitoramento do ODS4, prevê o alcance de uma educação de qualidade para todos. Para monitorar essa meta no Brasil, através do Relatório Luz, O GTSC Agenda 2030 conta com a parceria de várias organizações que se dedicam a pesquisar e apoiar a educação. Porém, a principal fornecedora de dados para a elaboração do Relatório Luz sobre o ODS4 é a CNDE. A campanha atualmente é uma organização da sociedade civil que vem se constituindo nas últimas décadas, como um órgão de muita força política e notoriedade nas construções das políticas públicas no Brasil.

A CNDE, foi criada em 1999, em um cenário de avaliação das metas e estratégias estabelecidas, pela Conferência Mundial de Educação Para Todos (EPT) em Jomtien. Essa entidade, destaca que o seu surgimento se deu com o objetivo de convocar as pessoas da sociedade como responsáveis para reunir forças a fim de pensar ações que pudessem mudar o rumo das políticas públicas de educação no Brasil, tendo como discurso principal a luta pelo direito à educação. De acordo com Neves (2010), o direito à educação, defendido no discurso da CNDE, está pautado nos documentos internacionais do Movimento de EPT e da atual Agenda Global de Educação 2030.

Neste contexto, a CNDE, surge como uma resposta à preocupação existente no cenário internacional com a educação, sendo seu objetivo inicial monitorar o cumprimento das metas internacionais no Brasil. Neste sentido, a CNDE justifica sua criação como uma organização de abrangência nacional, mas sua atuação está em consonância com os esforços internacionais de seus parceiros e colaboradores (CNDE, 1999).

A CNDE, conta atualmente com um Comitê Diretivo a nível internacional, que é responsável por engajar todas as organizações da sociedade civil em um único objetivo comum a educação, onde em articulação traçam metas e estratégias para a educação de todo o globo pautados nas diretrizes educativas do Banco Mundial. A Campanha também conta com um Comitê de nível nacional, que tem a função de estabelecer parcerias nacionais na luta por seus objetivos. A CNDE também é composta por vários Comitês Regionais, que desenvolvem um trabalho a nível municipal e estadual. Os comitês regionais compõem a base social da CNDE em todo o Brasil, devido à sua composição se dá por membros da sociedade civil local.

A CNDE traz na ficha catalográfica de seus documentos, que conta com a parceria e financiamento do UNICEF e da UNESCO, que são agências especializadas do sistema ONU, que tem participado ativamente dos eventos e das discussões promovidos por essa entidade, criada para atuar nacionalmente na concretização das metas de EPT e atualmente atua na concretização do Compromisso Global de Educação 2030. Dentro do viés patrocinador destas agencias, são impostos alguns discursos e metas que vêm sendo incorporados pela Campanha. Um exemplo disso, é a luta pela efetivação do PNE no Brasil, sendo ele considerado pela ONU e pelo Banco Mundial o principal instrumento de efetivação da Agenda Global de Educação 2030 no Brasil.

Dessa forma, não podemos deixar de destacar que os dados fornecidos pela CNDE e disseminados nos Relatórios Luz a respeito da educação, vem camuflando e defendendo a adaptação das políticas públicas de educação à compromissos internacionais. Essas políticas vão de encontros às políticas de cunho neoliberal insustentáveis propagadas por organismos multilaterais, que buscam, organizar, com a ajuda de agentes locais, um projeto educativo adaptado á lógica e a necessidade do mercado (Pereira e Pronko, 2014).

Com relação ao monitoramento das metas do ODS4, o Relatório Luz da Agenda 2030, publicado em 2018, ressalta que a sociedade civil brasileira se mostra aflita frente às mudanças e declínio ocorridos no país, após a gestão dos últimos governos brasileiros.

Revelando que nos últimos 3 anos, o Brasil tem seguido rumo contrário ao cumprimento das metas estabelecidas pela Agenda Global 2030, na qual o país se comprometeu.

A primeira meta elencada no (ODS 4) é a meta 4.1: que propõe “até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade” (Agenda 2030, 2015). O Relatório GTSC A2030 (2018), traz que essa meta tem alcançado um grande avanço ao longo dos anos. Porém, mesmo com avanço o número de matrículas de meninos e meninas no ensino fundamental no Brasil, ainda não é suficiente, já que 2,5 milhões de crianças e adolescentes, entre 4 e 17 anos, estão fora da escola, e a maioria dessas crianças estão em situação de pobreza sendo “430 mil crianças, oriundas de populações em maior vulnerabilidade, com renda de até 1/2 salário mínimo sem expectativa de superação dessas condições” (GTSC A2030, 2018, p.19). O relatório ainda traz que as crianças que estão fora da escola se encontram em sua maioria nas regiões Norte e Nordeste, onde residem as famílias mais pobres e que sofrem com a exclusão de serviços básicos ao longo dos anos. Além da injustiça e preconceito regional ainda vemos problemas como o racismo ser um fator determinante no acesso à educação no Brasil. Segundo dados do (PNAD) expressas no Relatório GTSC A2030:

[...] em 2016 os números indicam que a taxa de analfabetismo brasileira é de 7,2%, mas entre pretos e pardos é de 9,9% em contraste com os 4,2 % entre brancos. A média brasileira é de 8 anos de escolaridade e, se entre a população branca esta média sobe para 9 anos, ela cai para 7,1 anos entre pretos e pardos (GTSC A2030, 2018, p.18).

Assim, o relatório demonstra que a primeira meta sendo uma das fundamentais, além de não mostrar resultados positivos no ano de 2018, com mais de 3 anos de aprovação, ainda traz uma perspectiva de estagnação na busca por maiores taxas de matrículas, e isso é fato que vem aumentando a cada ano.

No Relatório Luz 2019, o resultado não é melhor para essa meta, uma vez que já se previa uma estagnação. No ano de 2019, o direito à educação no que sofreu severos ataques com a aprovação da EC 95, que estacionou os gastos com a educação. O número de oferta de educação a distância tem aumentado, e a escolas presenciais, principalmente as escolas rurais estão cada vez mais precárias, sendo obrigadas muitas vezes a fechar, repassando seus alunos para as grandes sedes, onde nem todas as crianças têm garantidas condições de acesso. Diante dessas dificuldades, a perspectiva de as crianças pobres estarem fora da escola só aumenta com o passar dos anos. Dessa forma, a Relatório de

2019, afirma que enquanto não revogamos a EC 95, e garantimos uma igualdade social, de gênero, raça, a meta 4.1, não será cumprida, e o direito à educação só será garantido a uma parcela da população.

O Relatório de 2020, ressalta que esta meta se encontra com “Progresso insuficiente”, ou seja, mesmo o Brasil tendo conseguido em algum momento andar perto de avançar com essa meta, os esforços ainda são insuficientes, principalmente no contexto de pandemia, em que o ensino remoto foi implantado, impossibilitando que milhares de crianças tenham acesso às aulas, ou até mesmo tenham um bom desenvolvimento nessas aulas. Sendo os filhos da população pobre os que mais tem sofrido com esse contexto excludente.

Segundo Tonet (2005), podemos perceber que hoje a educação tem duas funções muito bem estabelecidas. A primeira é contribuir para que o sujeito exerça e desenvolva seu processo de emancipação humana, tendo total compreensão do seu papel político na sociedade, além de exercer um olhar crítico perante a sociedade atual. Já a segunda função que também encontramos segundo o autor na sociedade capitalista, se contrapõe a emancipar a sociedade e o indivíduo.

Nessa perspectiva visa um processo de domesticação, moldando os indivíduos a serem negligentes para com o rumo que a sociedade está seguindo, servindo aos interesses do capital. A escola, enquanto microcosmo do capital, vem sendo construída segundo essa perspectiva, buscando, em larga medida, mas sempre enraizada por contradições, adequar os sujeitos às demandas mercantis. Assim, diante da grande parcela da população brasileira pobre, e da probabilidade dessas pessoas continuarem neste contexto de pobreza que tende a se aprofundar, é dada a educação a responsabilidade de fomentar a esperança por meio da naturalização das desigualdades sociais, em forma de alienação.

Em relação ao monitoramento das metas educacionais no relatório CNDE 2021 em um aparato geral, a agenda revela que 1 meta está estagnada, 5 estão em retrocesso e 1 está ameaçada. Isso indica que quase 80% das metas educacionais estão experimentando retrocessos, sem qualquer controle efetivo. Entre as metas em retrocesso, destaca-se a meta 4.3, esta meta continua a regredir em 2021, principalmente devido aos cortes orçamentários. Segundo o relatório:

A execução financeira da Educação de jovens e adultos (EJA) em 2020 foi de R\$ 13,5 milhões, contra R\$ 589,8 milhões em 2016 – ano de referência para o teto de gastos. Em 2014 eram apenas 2,8% (101.714) das 3.653.530 matrículas de EJA integradas à profissionalização, porcentagem que caiu para 1,6% em 2020, ou 53.392 das 3.273.668 matrículas da modalidade. (GTSC A2030, 2021, p.29).

A mesma situação é observada no Relatório Luz VI, divulgado em 2022. Nesse relatório, o Brasil é retratado enfrentando uma dura realidade social, com 33 milhões de pessoas passando fome, além de ser marcado pelo "triste regresso do país, uma potência global na produção de alimentos, ao Mapa da Fome" (GTSC, 2022, p. 4). Além desse cenário alarmante, o relatório destaca a falta de informações em 2022. O GTSC (2022) aponta que mais de 140 dos 245 indicadores da Agenda 2030 não foram atualizados no Painel dos Indicadores Brasileiros para os ODS desde 2017, durante o governo Bolsonaro. Essa falta de atualização dificulta a análise da situação do Brasil e o monitoramento efetivo da Agenda devido à ausência de dados.

No que diz respeito ao monitoramento geral, o relatório de 2022 indica que, das 168 metas avaliadas da Agenda 2030, apenas uma (a 15.8) apresentou progresso satisfatório. Além disso, 11 metas (6,54% do total) estão estagnadas, 14 metas (8,33%) estão ameaçadas, 24 metas (14,28%) estão em progresso insuficiente, e a maioria das metas, 110 (65,47%), está em retrocesso. Sobre 8 metas (4,76% do total), não foram encontrados dados (GTSC, 2022, p. 4). Ao comparar o V Relatório Luz de 2021 com o atual de 2022, observamos um aumento no número de metas em retrocesso, de 92 para 110, e um aumento nas metas em progresso insuficiente, de 13 para 24 (GTSC A2030, 2022).

No ano seguinte em 2023, apenas um ODS está estagnado, enquanto os demais continuam em retrocesso. O relatório revela que o Brasil “ocupa o 60º lugar em uma lista de 65 países quando avaliada a alfabetização de crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental”. Segundo os dados de 2021, 56,4% (equivalente a 1,57 milhão) das crianças dessa fase não conseguiram se alfabetizar, e o desmonte do Programa Brasil Alfabetizado gerou ainda mais atrasos no alcance de várias metas da Agenda 2030. Isso tem impactado negativamente as condições de saúde (ODS 3), as oportunidades de inserção no mercado de trabalho formal (ODS 8) e os direitos à cidadania e à vida sem violações (ODS 1, 2, 5 e 16) (GTSC A2030, 2023, p. 35).

Em 2024 o relatório luz (2024) aponta que a situação do ODS 4 continua alarmante. Embora os repasses do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para a implementação desse Objetivo tenham aumentado, os

investimentos públicos em educação permanecem insuficientes. Houve uma retomada dos espaços de participação da sociedade civil, como o FNE e a Conferência Nacional de Educação (CONAE 2024), porém, ainda existem obstáculos significativos, como a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), que representa um retrocesso na formação de jovens e adultos. Além disso, o Painel ODS Brasil ainda não apresenta dados para seis dos 11 indicadores relevantes para o país, evidenciando lacunas no monitoramento e na avaliação dos avanços na área educacional.

Em relação a universalização do ensino fundamental de meninos e meninas na estratégia 4.1, as recomendações contidas nos três relatórios Luz da GTSC A2030 para mudar o quadro de crianças pobres fora da escola destacam como principais estratégias que seria preciso garantir a oferta e o direito à educação gratuita, oferecida pelo Estado para todos e a intensificação dos esforços para garantir que crianças em situações vulneráveis cheguem à escola. Uma das maneiras desse objetivo ser alcançado seria com políticas que assegurem a inserção e permanência dessas crianças e adolescentes na escola, com programas que ajudem a manter o foco nas disciplinas escolares e que tenham equitativo acesso a uma educação de qualidade. Porém, os relatórios pontuam que a principal ação no momento para se efetuar essa meta seria o combate ao teto dos gastos e ao conjunto de reformas que retiram direitos, já que a diminuição de investimentos impossibilitaria o aumento de matrículas.

A estratégia 4.2, busca alcançar até 2030 a garantia de que “[...] todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário” (AGENDA 2030, 2015). Segundo o GTSC A2030 (2018), essa meta é um dos maiores desafios quando o assunto é o cumprimento da agenda educacional 2030. Para o documento, o crescimento no número de crianças de 0 a 3 anos que frequentam a escola no Brasil ainda possui um déficit enorme. Conforme o GTSC A2030 (2018), cerca de 2,4 milhões de crianças de 0 a 3 anos estão fora de creches. Os dados do IBGE do ano de 2016, apresentados no relatório, apontam que apenas 30,4 % da demanda por matrícula foi atingida. Porém, resta mais de 430 mil crianças nessa faixa etária sem acesso à escola. Também é possível enfatizar que há uma grande defasagem se comparamos as ofertas para as crianças do Sul do país com as do Norte/ Nordeste. Outro dado apontado pelo PNAD/IBGE 2016 contido no relatório, diz respeito ao acesso à educação das crianças de 0 a 3 anos que ocupam 38% das vagas no sul do país. Em contrapartida apenas 14,4% das

crianças do Norte estão em creches, o que demonstra que no Nordeste está concentrado o maior número de oferta na rede privada de educação infantil. Assim, fica claro que a desigualdade regional continua, e atinge muitas metas do campo educacional.

Segundo o GTSC A2030 (2019), apesar dos números demonstrarem um avanço ao longo dos anos nas taxas de matrículas das crianças de 0 a 3 nas creches, este ainda é um número muito baixo, já que dos 11% necessários para o número de matrícula, apenas 4% foi alcançado. Além disso, o relatório ressalta que foram criadas políticas que trouxeram retrocesso na qualidade da educação dessas crianças. Tem se adotado, segundo o relatório, medidas que têm transformado a educação dessa faixa etária em atividade assistencialista, de cuidado, sem enfatizar o eixo educacional, tendo na sua condução pessoas sem a devida formação.

Segundo GTSC A2030 (2018), como este desafio foi algo recorrente na década de 2000, umas das maneiras de dar ênfase a ele, foi contemplar na meta 6 no PNE de 2001 – 2010, a estratégia de “atender 50% das crianças de até 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos” até o de 2010. Sem perspectiva de sucesso este objetivo foi renovado e incorporado na meta 1, do atual PNE, que também se encontra interligada a mesma meta da Agenda 2030 sem expectativa de sucesso, em decorrência dos cortes orçamentários, das desvinculações de recursos da União e do impacto tido pela EC 95, que congela os recursos da educação impossibilitando a construção de novas escolas e a ampliação de vagas para tal público. Com relação às infraestruturas das escolas para atingir tais metas, o Relatório GTSC A2030 (2018), destaca que:

Apenas 6,9% das escolas da educação básica tem condições apropriadas para proporcionar formação educacional, de acordo com a Lei 13.005/2014. Essa média nacional para escolas públicas é de 4,8% e as escolas da zona rural sofrem as piores condições de infraestrutura: apenas 0,1% delas tem infraestrutura adequada. Entre as regiões, o Norte (1,0%) e o Nordeste (2,6%) apresentam os piores índices do país (p.20).

Ou seja, percebemos que mais uma vez a desigualdade regional está presente, através de uma infraestrutura precária e da falta de recursos físicos adequados, sem o qual o processo de escolarização não pode ocorrer. Neste sentido, destacados o quanto as medidas propostas pelos governos brasileiros vão na contramão ao que almeja a agenda 2030, a EC 95 instaurada só irá confirmar e manter, ou deixar a situação mais precárias, os dados que já temos, muito menos da metade das crianças da primeira infância não está sendo coberta pelo direito educação. Se compararmos a taxa atual de

atendimento para a faixa etária da primeira infância, de 0 a 3 anos, do Brasil com as taxas de outros países, notamos a disparidade nos dados.

As principais estratégias indicativas nos três documentos, segundo GTSC A2030, para essa estratégia 4.1, são a revogação da EC 95/2016, que congela os gastos sociais, além de também garantir um investimento de 40% dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para o setor, disponibilizando programas que garanta meios, vagas, assistências para garantir o direito à educação de qualidade, conforme prevê a Constituição Federal de 1988. Porém, percebemos que vai muito além de investimentos e de profissionais qualificados, é preciso refletir criticamente o papel da educação nesta faixa etária e reter a parceria público-privada efetuada nesta etapa de educação.

Segundo Chaves (2019), essa ideia de propiciar uma educação a crianças de 0 a 3, está contida desde os primeiros documentos do movimento de EPT, nas Declarações de Jomtien e Dakar. Estes documentos trazem a educação desde os primeiros anos de vida, como uma forma de desenvolver no ser humano habilidades que possam ajudar a crianças a se desenvolver mais rápido e de forma mais eficaz para o futuro. O investimento na educação pré-primária, principalmente advindas do que o documento denomina de grupos marginalizados, procura desenvolver impactos positivos a longo prazo, tanto no tocante aos resultados educacionais como, bons resultados de produtividade, diminuição de violência e melhor desenvolvimento econômico, no que se refere ao desenvolvimento das nações.

Diante do contexto que a educação se encontra nas duas primeiras metas, demonstradas nos relatórios GTSC A2030 (2018á 2021) podemos perceber que a meta 4.3, está no mesmo contexto de fracasso diante da desigualdade existente no setor educacional brasileiro. A meta 4.3 consiste em “Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade” (AGENDA 2030, 2020). A contradição e defesa da desigualdade já começa na própria meta, quando ela prevê e incentiva a privatização de serviços básicos. Assim, se a desigualdade social educacional de crianças já esboçava números alarmantes, na idade adulta, com a mercantilização da educação superior e a inserção maciça de cursos privados na modalidade de Educação a Distância (EAD) há um aprofundamento desse quadro de desigualdade.

Segundo o GTSC A2030 (2018), é de extrema importância valorizar o ensino superior e expandir o mais rápido possível este nível de ensino, tendo em vista que ele é a melhor maneira de possibilitar desenvolvimento econômico e social. Este discurso pode ser visto por muitas agências multilaterais que determinam o ensino superior privado ou “educação terciária” como a melhor forma de adequar os sujeitos em um contexto de produtividade a serviço do capital em um prazo mais curto.

Dados do IBGE no ano de 2018, explicitados no relatório apontam que as mulheres são mais escolarizadas do que os homens, porém, mesmo assim e apesar dos homens e mulheres terem os mesmos direitos à educação, as mulheres ainda sofrem preconceito para chegar até níveis mais altos de escolaridade. Isso se dá por conta da opressão de gênero que se articula a outras formas de opressão sob o domínio do capital e pelo fato destas serem destinadas, historicamente, ao trabalho doméstico (Fonseca, 2019).

Além das mulheres terem mais escolaridade, a pesquisa do IBGE mostra que no ano de 2016, um percentual de 23, 5% de mulheres brancas tinha o ensino superior completo. Em contrapartida só 10, 4 % de mulheres negras e pardas tinham o ensino superior. As mulheres brancas, possuem maior escolaridade no Brasil, enquanto as mulheres negras ainda sofrem com o preconceito racial e de gênero. Este recorte racial nos mostra o quanto ainda é grande a desigualdade no tocante ao acesso e a permanência na educação. O GTSC A2030 (2018), aborda que a taxa de matrícula de pessoas ricas nas universidades tem sido maior do que a taxa de pessoas pobres, mostrando a desigualdade avassaladora entre pobres e ricos no país. Todavia, é necessário enfatizar a necessidade da análise contextualizada desse dado, uma vez que o Banco Mundial vem se utilizando desse discurso desde meados da década de 1990, para propagar a defesa da privatização do ensino superior público.

O GTSC A2030 (2019), comenta que apesar das desigualdades existentes entre gênero, raça, e região, um dos maiores níveis educacionais que vem crescendo nos últimos anos é o ensino superior. Entretanto, mesmo com seu crescimento, ainda são poucos os avanços, o que demonstra dificuldade na concretização dessa meta, assim como da meta 12 do atual PNE, que determina que 40% da população de 18 a 24 anos, devem estar inseridos no ensino superior. O relatório também traz dados fornecidos pela CNDE, destacando que no ano de 2017, apenas cerca de 23,5 % das pessoas de 18 a 24 anos no Brasil, já estavam inseridas ou haviam concluindo um curso de ensino superior. Em contrapartida apenas 11,8% destas pessoas estavam ou haviam cursado o ensino superior

público, o que demonstra que mais da metade da população que hoje teve acesso a ensino superior frequentou instituições de ensino superior privadas, ramo que vem crescendo com o processo de financeirização da educação superior.

O Relatório GTSC A2030 (2020), destaca que o progresso alcançado no Brasil para o ensino superior ainda se mostra insuficiente, principalmente pelos motivos já apresentados nos anos anteriores nos outros Relatórios. Esse marco da mercantilização do ensino superior no Brasil, vem sendo proclamado desde a Conferência de Jomtien (1990), em que as políticas educacionais dos países periféricos foram adaptadas segundo parâmetros da lógica neoliberal dos organismos financeiros e multilaterais.

As principais estratégias indicativas citadas nos documentos do GTSC A2030, para cumprir essa meta 4.3, engloba a busca pela garantia ao direito à educação para todos como um bem público de qualidade e o combate ao avanço da privatização da educação, que ameaça o direito à educação a todos. De acordo com o documento, a educação é um bem público e é preciso assegurar o direito a ela. Segundo Chaves (2019), o Marco de Ação sobre a agenda, destaca a importância de não ser medido esforços para diminuir os obstáculos encontrados para se construir uma formação técnica e profissional, e também o fácil acesso ao ensino superior, pois a falta das habilidades e competências adquiridas nesses níveis de ensino transformaria o desenvolvimento econômico e social, possibilitando a geração de empregos. Segundo o documento, uma das formas de auxiliar este acesso ao ensino, seria através da EAD, que diminuiria as dificuldades de acesso, garantindo a equidade e qualidade da educação. Todavia, em direção contrária, reiteramos o caráter excludente da EAD e todo viés mercadológico e fetichista por detrás do uso das tecnologias. A adoção do ensino remoto tem sido um laboratório para demonstrar a exclusão e a tentativa do mercado de alargar nichos de mercado (Colemarx, 2020).

Em 2024, esta meta continua enfrentando dificuldade, segundo o GTSC A2030 (2024), devido principalmente às altas taxas de abandono escolar, especialmente no ensino médio, afetando, de forma desproporcional, grupos historicamente mais vulneráveis. As mulheres seguem sendo mais impactadas pela sobrecarga do trabalho doméstico e de cuidados não remunerados, o que contribui para uma taxa de inatividade educacional e profissional mais elevada em comparação aos homens — uma diferença superior a 10 pontos percentuais.

Segundo GTSC A2030 (2023) no ano de 2023, dos 48,5 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, apenas 15,3% conseguiam conciliar trabalho e estudo, enquanto 19,8% estavam sem ocupação nem vínculo educacional, e 25,5% estudavam sem estar empregados. Além disso, 39,4% trabalhavam, mas não estudavam. A desigualdade racial também se reflete nesses indicadores: enquanto 18,4% das pessoas brancas conseguiam estudar e trabalhar simultaneamente, entre pretos e pardos esse percentual era de apenas 13,2%. No grupo sem estudo e sem trabalho, pretos e pardos representavam 22,4%, enquanto brancos somavam 15,8%. No total, 9 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não concluíram o ensino médio, sendo a maioria homens (58,1%) e pessoas negras (71,6%). O principal motivo apontado para a evasão escolar foi a necessidade de trabalhar, evidenciando a relação entre desigualdade socioeconômica e permanência na educação.

Assim, com a meta 4.3 a meta seguinte 4.4 também demonstra retrocesso ao longos dos anos. A estratégia 4.4, consiste em “Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.” (Agenda 2030, 2015). Atualmente estamos inseridos em uma crise sistêmica que tem causado diversas transformações no mercado de trabalho, taxas elevadas de desemprego, aprofundamento da precarização e um projeto articulado de retirada de direitos. Essa meta explicita a concepção educativa que perpassa toda a Agenda Global, sendo disseminada nos documentos das agências especializadas da ONU e nas publicações do Grupo Banco Mundial.

A retomada regressiva da TCH (Frigotto, 2011), dá a tônica do discurso proferido nos documentos do GTSC A2030, que reitera a relação entre qualificação para o trabalho, empregabilidade e status econômico individual e dos países. Segundo o GTSC A2030 (2018), para se concretizar esta meta, é previsto que os atuais governos aumentem o número de oportunidades de acesso à educação e que a modalidade de educação de jovens e adultos seja ampliada. Porém, para que isso aconteça defende o aumento do investimento por parte do Estado. Ao contrário disso, o Brasil tem seguido a tendência de severas políticas de ajuste, com cortes em todas as políticas sociais. Além da falta de oportunidades na educação, o documento considera que a Reforma Trabalhista, proposta pelo então governo de Michel Temer, “tem desconstruído os direitos trabalhistas e fragilizado organizações sindicais e instituições públicas essenciais para a promoção do trabalho decente” (GTSC A2030, 2018, p.41).

O documento também ressalta que a reforma da previdência, a EC 95 e a Medida Provisória nº 873, tem garantido um conjunto de leis e programas que tem dizimado toda a proposta de aumento de capital econômico com a efetivação do que ele coloca como “trabalho decente”⁸ para todos. No Brasil, no ano de 2019, uma pesquisa do IBGE contabilizou que 13 milhões de pessoas estão desempregadas, aumentando o número de empregos autônomos, em que as pessoas da zona rural e mulheres negras tem sido os mais atingidos. Cerca de 47% das mulheres negras do país não tem carteira assinada. Este número pode ser analisando frente aos dados escolares que indicam que só 10,4 % das mulheres negras está no ensino superior, além de evidenciar que mais de 26% da população jovem de mulheres negras de 17 a 24 anos não trabalham e não estudam, sendo este dado efeito das baterias de reformas que o país tem vivido, que só tem prejudicado a situação do emprego e da educação no país (GTSC A2030, 2018).

O GTSC A2030 (2018, p.20), aponta que no “ano de 2017, o país atingiu maior número de desemprego nos últimos 27 anos, se tinha 12,7% de pessoas que não tinham ensino médio ou superior, que estavam desempregadas vivendo em extremo nível de pobreza”. Dando prosseguimento a política ultraneoliberal do governo Temer, o governo Bolsonaro segue a trilha de contrarreformas deixada pelo seu antecessor. Segundo o relatório GTSC (2019), é comum percebemos que diante das demandas capitalistas exigidas à humanidade, estar inserido em um trabalho decente exige que o indivíduo tenha como quesito competências e habilidades, para atuar em múltiplas funções dentro do sistema capitalista. Inclusive, esse mesmo discurso foi a mola propulsora da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13. 415/2017, proposta em regime de urgência por medida provisória, sem nenhuma consulta prévia a sociedade (Mota e Frigotto, 2017)

Como estratégia, o relatório enfatiza a importância de expandir a educação técnica e profissional no Brasil, afirmando que essa modalidade de ensino pode trazer muitos benefícios aos indivíduos, como por exemplo, desenvolver neste indivíduo uma compreensão mais sólida para as questões de técnica necessária para a inserção e permanência no mercado de trabalho. Além da expansão deste modelo de ensino, o relatório ainda prevê que a educação fundamental engloba desde cedo as necessidades do mercado de trabalho dentro dos currículos escolares, garantindo aos indivíduos o

⁸ Essa categoria tem sido constantemente reiterada nos documentos de vários organismos internacionais. Embora, ela não seja foco dessa pesquisa é preciso deixar claro que ela se contrapõe a concepção da precarização do trabalho que norteia as análises feitas nesse trabalho.

desenvolvimento de competências e seu espaço no mercado de trabalho, garantido seu sustento. A inclusão das habilidades e competências necessárias ao mercado pode ser explicitada pela definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a forte interferência de aparelhos privados de hegemonia ao longo de toda a sua construção (Mota e Frigotto, 2017).

No relatório de 2024, o grupo GTSC A2030 (2024) aponta que a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) expandiu para cerca de 60 mil matrículas/ano, aquém das 296 mil/ano previstas no PNE, o que compromete a meta 4.4. Em 2023, as matrículas chegaram a 2,4 milhões, mas com uma precariedade peculiar: a simplificação e a fragmentação da formação técnica permitem às instituições privadas desenvolver 44,4% do currículo com cursos de qualificação, sem integrá-los a um curso técnico específico. Tal realidade dificulta a coesão dos planos de cursos, projetos pedagógicos e até mesmo na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Houve mais investimentos para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mas segue a abordagem assistencialista no Sistema S.

Este fato abre discussão para a próxima meta, meta 4.5 O Relatório de 2020, destaca não ter tido acesso a dados suficientes para monitorar tal meta, portanto, sua análise se deu a partir de dados dos anos anteriores. Analisado o documento, não há vestígio de monitoramento sobre a meta do PNE que venha tratar especificamente do tema de inclusão das crianças e do adolescente com algum transtorno ou deficiência, a dados que provem que essa meta vem sendo alcançada. A Meta 4.5 que trata mais especificamente da disparidade de gênero, pretende:

Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade. (Agenda 2030, 2015)

Para melhor compreender o grande desafio de se cumprir esta meta, o documento GTSC A2030 de (2018), analisou a infraestrutura das escolas brasileiras para receber este público. Os dados apontam que no ano de 2018, apenas 6,9% das escolas da educação básica tem condições apropriadas para proporcionar formação educacional, de acordo com a Lei 13.005/2014. Porém quando analisado as escolas públicas o número é ainda menor, apenas 4,8% estão com condições adequadas, e as escolas rurais são as que mais sofrem com estes problemas, já que apenas 0,1% delas tem infraestrutura adequada. As

escolas de educação básica das regiões Norte e Nordeste são as que possuem a pior situação do país. Sem a infraestrutura adequada fica cada vez mais distante garantir a igualdade de acesso e permanência a pessoas com deficiência.

Segundo o GTSC A2030 (2019), a porcentagem de crianças com deficiência matriculada no ensino fundamental em sala de aula comum, sem um ambiente inclusivo era em 2018 de 92%, ou seja, de todas as crianças que possuem alguma deficiência, apenas 10% têm acesso a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, o número de evasão de pessoas com deficiência é maior, conforme aumenta o nível escolar dessas pessoas. Na educação infantil e no ensino fundamental os números de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas são maiores do que os números de matrículas de pessoas com deficiência no ensino médio. Outrossim, a pobreza ainda é tratada como a principal causa da falta de inclusão. No contexto capitalista as crianças que necessitam de uma educação especial na condição de pobreza têm sido ainda mais excluídas dos sistemas escolares.

Sem uma estrutura escolar adequada, também não há como colaborar para uma educação que se contraponha ao preconceito de gênero. Atualmente o número de pessoas LGBTQ+ que deixam a escola por sofrerem preconceitos e não conseguirem permanecer na sala de aula, só aumenta a cada dia. Mais de 40% dos jovens negros LGBTQS, estão fora do ensino médio. Dessa forma as chances de vencer estas barreiras ficam cada vez mais distantes com a ascensão da extrema direita protofascista que vocifera incisivos ataques a toda a pauta de luta da comunidade LGBTQ+, inclusive no que se refere a adoção de políticas públicas e discussões de gênero e sexualidade no currículo e nas escolas.

O GTSC A2030 (2018) aborda que foram criados nos últimos anos vários projetos com o intuito de proibir que professores e demais profissionais da educação abordem o tema gênero e sexualidade nas escolas, destacando que o projeto “Escola sem Partido” é uma iniciativa que visa mascarar o problema do preconceito no Brasil, enfatizando que a melhor forma de superar o preconceito e garantir a inclusão de todos na educação é debatendo o assunto e criando leis que assegurem o direito à educação. Porém, diante dos atuais ataques do governo, fica evidente que o país não pensa em cumprir o compromisso assumido com a Agenda Global 2030, como também não tem atuado no sentido de garantir à população LGBTQ+ seu direito de acesso e permanência à educação.

O Relatório GTSC A2030 (2018, p.21), afirma que o resultado da ausência de políticas de promoção de gênero e educação sexual se reflete em graves consequências,

como o aumento na taxa de gravidez na adolescência em que “mais de 500 mil partos/ano são de mães adolescente” o que compromete seu rendimento escolar. Segundo dados do IPEA apresentados no documento, das meninas entre 10 e 17 anos sem filhos, apenas 6,1% não estudam, mas entre as com filhos, a proporção é de 75,7%. Outro reflexo da ausência de adequada educação sexual é que o aumento de novas infecções por HIV entre adolescentes de 15 a 19 anos mais do que triplicou entre 2007 e 2017.

O documento ainda destaca que a pobreza deve receber um olhar especial na realização dessa meta, tendo em vista que a pobreza atualmente é o grande vilão da falta de inclusão educacional no país, sendo ela o centro das preocupações do Banco Mundial, pois a única solução para vencer as disparidades de gênero, a inclusão de pessoas com deficiência seria diminuir a desigualdade econômica entre os indivíduos. Como estratégia o relatório vem colocar que é imprescindível revogar a EC95/2016, garantir mais investimento na escola, garantir políticas que tenham como foco assegurar a garantia do direito as pessoas mais vulneráveis, além de encaixar políticas sociais de renda para as pessoas mais pobres, o que visivelmente não tem sido feito desde o Golpe de 2016. As políticas de cunho neoliberal de matriz neodesenvolvimentista implantadas pelos governos do PT, foram em sua maioria esvaziadas tendo, desde a destituição golpista da presidenta Dilma Rousseff, perdido os contornos de assistencialismo e de pseudodemocratização, escancarando a defesa de interesses privatistas.

Nos relatórios dos anos seguintes, 2023 e 2024 esta meta A Meta 4.5 passou de um status de retrocesso (em 2022) para ameaçada (2024), mantendo-se as significativas desigualdades raciais e econômicas no acesso à educação. Em 2023, a média de anos de estudo da população com 25 anos ou mais permaneceu em 9,9 anos, sem avanços em relação a 2022. As mulheres continuam apresentando maior tempo de escolaridade (10,1 anos) em comparação aos homens (9,7 anos). Disparidades raciais também persistem, com a média de anos de estudo das pessoas brancas (10,8 anos) superior à das pretas ou pardas (9,2 anos). Regionalmente, as desigualdades seguem evidentes: Sudeste (10,6 anos), Sul (10,1 anos) e Centro-Oeste (10,5 anos) estão acima da média nacional, enquanto o Nordeste (8,7 anos) e o Norte (9,5 anos) permanecem abaixo. O único avanço registrado foi no Centro-Oeste, que apresentou um aumento de 0,3 ano de estudo em relação a 2022. Esses dados reforçam a necessidade de políticas mais eficazes para reduzir as disparidades e garantir maior equidade educacional no país (GTSC A2030, 2024).

A meta seguinte 4.6 enfatiza um dos maiores desafios em termos do direito à educação no Brasil. Essa meta consiste em “garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática” (Agenda 2030, 2015). O ensino de jovens e adultos no Brasil reflete ao longo dos anos, as mais profundas consequências das desigualdades sociais existentes no país. Esta modalidade de ensino mostra o quanto a escola é excludente, seletiva e desigual. O Relatório da GTSC A2030 (2018), traz preocupantes dados do PNAD que apontam que em 2017, foi constatado que 70% dos brasileiros que não tem nível fundamental completo tem renda de um salário mínimo.

As pessoas brancas tem média de 2 anos a mais de escolarização no Brasil do que as pessoas negras e no Nordeste o número de adultos sem o ensino superior completo tem menor proporção de matrículas do que no Sudeste. Além de todas essas desigualdades, ainda temos a desigualdade de gênero. Mais de 32% da evasão escolar de adultos são de mulheres e os motivos são fatores como machismo, deveres domésticos, o alto risco de violência e preconceito (GTSC A2030, 2018). Neste contexto, este nível de escolaridade não é um problema somente educacional é também um problema social que explicita a opressão de gênero que subjaz a totalidade social capitalista.

Atualmente a educação para jovens e adultos está inserida em uma modalidade de ensino próprio, chamada de Educação de Jovens e adultos (EJA), configurada no Brasil desde a sua inserção nas políticas educativa como uma modalidade destinada a alfabetizar e elevar a escolaridade das pessoas que não tiveram acesso à educação na idade regular, associando este conhecimento como fonte de complementação para a formação profissional e garantia de inserção no mercado de trabalho. A EJA, no cenário atual de crise estrutural, se instala em um contexto em que tem sido camuflado a destruição dos direitos da classe trabalhadora, por meio de falsos discursos de geração de oportunidades e democratização de um ensino dito de qualidade. Segundo Rurnmert (2008):

O direcionamento dos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização para diferentes ofertas de elevação de escolaridade corroboram a atual divisão social do trabalho. Tal processo, apesar de seu desenho contemporâneo, não foge às clássicas estratégias de distribuição desigual e precária de fragmentos de conhecimento, subordinadas às demandas de distintos níveis de qualificação da força de trabalho requeridos pelos diferentes padrões produtivos que coexistem no País, bem como às necessidades de controle social (p.176).

A modalidade de EJA aparece no documento do GTSC A2030 (2019), com muitos desafios a serem vencidos. O primeiro deles, segundo o documento, é que essa modalidade é tratada como uma ajuda, um favor. Assim, o documento destaca que é necessário que esta modalidade vire prioridade nas políticas públicas educativas. Dados do documento mostram que 93,5% do número de pessoas que deveriam ter sido alfabetizadas em 2015, não foram alcançados (GTSC A2030 2019, p. 23). Além, de sofrer inúmeros ataques ao longo dos anos, no Governo Temer houve o desmonte do programa Brasil Alfabetizado, que é um programa voltado para jovens, adultos e idosos, que disponibiliza recursos, programas e maior atenção a locais com altas taxas de analfabetismo. A destruição dessa política trouxe profunda consequência para esse seguimento, aumentando o fechamento e sucateamento de escolas, condenado essa meta, segundo a Relatório luz, ao fracasso.

De acordo com a Declaração de Jomtien (1990), no fim da década (1999), o mundo tinha 960 milhões de adultos analfabetos no mundo, esse número corresponde a 25% em uma escala de cem adultos que por algum motivo não teve acesso ao conhecimento escolar formal, a um vaga de emprego decente, nem conhecimento de novas tecnologias, que segundo o Banco Mundial, é vital para que o indivíduo se insira nas mudanças socioculturais atuais, e busque melhores condições de vida.

Estes dados, trazem a torna um problema que vem sendo enfatizado nos relatórios de 2019, que se refere ao grande número de analfabetos que conseguiram acesso a educação, encobrando um grande problema quando o assunto EJA e que se refere a qualidade de educação. Atualmente nos deparamos com um perceptual de analfabetos menor no Brasil, o que não diminui a dívida histórica do país com o direito á educação. O GTSC A2030 (2019), retrata que 92,8% dos brasileiros em 2016, sabiam ler e escrever e fazer cálculos simples de matemática, porém este número esconde uma realidade muito presente na conjuntura brasileira, que é o analfabetismo funcional. O analfabetismo funcional, segundo a UNESCO (2015), é representada quando o indivíduo sabe lê e escreve o próprio nome ou frases pequenas, resolve cálculos básicos, mas não consegue compreender o que está lendo, escrevendo ou calculando. Atualmente, muitos dos números dos adultos destacados nas pesquisas que não são analfabetos seguem a lógica das políticas que determinam que o indivíduo deixa de ser analfabeto quando sabe escrever seu próprio nome, mas, esse contexto não representa avanços na área do analfabetismo. Na realidade, apenas encobre o imenso número de pessoas privados do aprendizado.

O GTSC A2030 (2019), afirma que no Brasil em 2018, o número de adultos analfabetos funcionais é maior que em 2016. Este número cresce conforme o número de pessoas analfabetas sai do mapa dos desafios no país. Esta falta de atenção ao problema, causa inúmeros efeitos nas políticas educacionais. Com o número de analfabetos menor, a tendência é mascarar a realidade deste público de pessoas, dando cada vez menos atenção a modalidade de jovens e adultos, gerando cada vez mais o sucateamento deste nível de ensino.

O relatório GTSC A2030 (2020) destaca que o problema com a EJA, no contexto de pandemia decaiu, se encaixando na categoria retrocesso. O grande retrocesso dessa modalidade vem da isenção do ensino remoto, pois além de muitos alunos não terem acesso a esta modalidade da educação por não terem conhecimento para utilizar as tecnologias digitais, muitos deles não tem condições sociais para enfrentar as aulas virtuais. Além disso, o relatório destaca que “a taxa de analfabetismo funcional cresceu de 27% para 29% entre 2012 e 2018, e precisa ser reduzida em 15 pontos percentuais para atingir a meta 913 do Plano para 2024, o que configura retrocesso para a meta 4.6” (GTSC A 2030, p. 26)

Neste cenário de ausência de ataques as políticas públicas e também de diretrizes políticas coordenadas pelo Banco Mundial para os países pobres, uma das políticas propostas para a EJA, é a inserção da política de aligeiramento do currículo, com foco na certificação de conhecimentos genéricos (GTSC A2030, 2020). Além do currículo, podemos pensar inúmeros fatores que auxiliam na perpetuação do grande número de analfabetismo funcional no Brasil, como por exemplo, a falta de estrutura física adequada, as propostas fragmentadas de ensino, sala de aula lotadas, a falta de investimento e de método adequado.

Assim, notamos que a estratégia 4.6, além de ambiciosa, vem sendo interpretada de maneira equivocada, já que possibilitar o acesso do indivíduo a EJA e certifica-lo, sob o discurso de sua futura inserção no mercado de trabalho, não significa que de fato ele está sendo alfabetizado.

Assim, mesmo que esta estratégia esteja sendo cumprida no Brasil, ela deixa vários furos que precisam ser compreendidos. Os relatórios de GTSC A2030 (2018, 2019 e 2020), trazem que a melhor forma de se alcançar tal meta é investindo cada vez mais em estruturas escolares, formação de professores e aprimoramento do currículo, inserindo o conhecimento digital e tecnológico, desde a educação primária até a idade adulta.

Chaves (2019), enfatiza que o Marco de Ação da Declaração de Incheon (2015), situa a alfabetização de jovens e adultos dentro do direito à educação, que faz parte do desenvolvimento da aprendizagem básica. Sendo a alfabetização de jovens e adultos um fator decisivo na diminuição da pobreza, já que sem saber ler ou escrever não há possibilidade de o indivíduo entrar no mercado de trabalho. A autora também destaca que a EJA conta com a parceria de instituições públicas- privadas e que atualmente a qualidade da educação vem sendo medida e restrita com base em resultados dispostos nas avaliações externas.

Em relação à essa meta, o relatório de 2022 revela que todas as metas da Agenda Global de Educação 2030 apresentaram retrocessos. Um exemplo claro disso é a meta 4.6, que em 2021 estava estagnada e, em 2022, retrocedeu. Segundo o relatório:

A taxa de alfabetização está em 94,2%, desde 2020 e o analfabetismo funcional avançou, chegando a 29%²², como resultado do desmonte do programa Brasil Alfabetizado que foi praticamente extinto pelo subfinanciamento. Documentos publicados em 2019 pelo MEC²³ não explicitam como as escolas devem efetivamente organizar os conhecimentos, o que evidencia as limitações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Freitas (2015), as políticas neoliberais capitalistas, inseridas na educação nos últimos anos, como a BNCC, o novo ensino médio e outras que priorizam o desenvolvimento de competências, têm contribuído para o desmonte da educação brasileira e o aumento da privatização do setor. Isso, por sua vez, afasta a educação defendida pela Agenda 2030.

O Relatório luz (2023) traz o Brasil ocupando a 60ª posição em um ranking de 65 países quando se avalia a alfabetização de crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, evidenciando um grave déficit educacional. Em 2021, 56,4% das crianças dessa etapa – cerca de 1,57 milhão – não foram alfabetizadas, comprometendo significativamente o aprendizado nos anos seguintes. Além disso, o desmonte do Programa Brasil Alfabetizado, que atendia jovens, adultos e idosos, agravou ainda mais o cenário, dificultando o avanço na meta de universalização da alfabetização. Essa defasagem impacta diretamente outros Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), como a saúde (ODS 3), a inclusão no mercado de trabalho formal (ODS 8) e o exercício da cidadania plena, ampliando vulnerabilidades sociais e violações de direitos fundamentais (ODS 1, 2, 5 e 16).

O relatório de 2024, complementa esta discussão na medida que traz dados que provam que a distribuição do analfabetismo no Brasil revela fortes desigualdades regionais e etárias. A maior concentração de pessoas analfabetas está no Nordeste, onde 54,7% da população que não sabe ler e escrever reside. Além disso, o analfabetismo afeta predominantemente a população idosa, com a maior parte das pessoas nessa condição tendo 60 anos ou mais, totalizando 5,2 milhões de indivíduos. No Sudeste, apesar de melhores indicadores educacionais, 22,8% das pessoas analfabetas do país ainda vivem na região, evidenciando que o problema persiste em diferentes contextos e demandando políticas mais eficazes para garantir o acesso à alfabetização em todas as faixas etárias e regiões (GTSC A2030, 2024).

Por último, a estratégia 4.7, traz uma meta que a Unesco destaca como essencial na concretização da agenda global 2030, como um todo. Essa meta visa:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (Agenda 2030, 2015).

O documento de 2018, já chamava a atenção para os desafios em torno desta meta, principalmente após a eleição de Bolsonaro. Segundo o documento, no Brasil os preconceitos com a população LGBTI+ tem afetado o seu direito à educação. Segundo o GTSC A2030 (2018, p.20) “mais de 43% dos estudantes LGBT já se sentiram inseguros na escola por sua identidade de gênero, além de 25% foram agredidos fisicamente por causa de sua identidade de gênero”. Por estes motivos estes grupos acabam deixando a escola, já que não encontram políticas de promoção de gênero e educação sexual que os protejam, sendo o Brasil o país com maior índice de assassinatos motivados por homofobia no mundo. De acordo com dados do *Trans Murder Monitoring*, ("Observatório de Assassinatos Trans", em inglês) do ano de 2020, o Brasil foi considerado o país mais violento para a população transexual pelo décimo segundo ano consecutivo (Revista Exame, 2020).

O Relatório GTSC A2030 (2019), aponta que outro motivo dessa meta não está sendo implementada no Brasil, se dá por conta do grande número de escolas militares que vem crescendo nos país. O relatório afirma que em 2019, após o governo Bolsonaro, as

escolas militares subiram de 39 para 122 em mais de 14 estados, e a tendência é que até o final de 2022, se tenha mais de 300 escolares militares, patrocinada pelo governo federal em todo o Brasil. Estas escolas, sob o domínio policaresco da Polícia Militar, têm por finalidade disseminar a ideologia da ordem, do autoritarismo e da subserviência a hierarquia de poder.

Segundo Chaves (2019), a meta 4.7 relaciona diretamente a educação e o alcance do desenvolvimento sustentável, por meio da oferta de uma educação voltada especificamente para esse fim e para a promoção de valores conectados com os ODS. E mais uma vez os três documentos do monitoramento destacam que a educação é essencial na redução da pobreza, e promoção do desenvolvimento sustentável, já que para a UNESCO a educação para o desenvolvimento sustentável é fundamental para mudar a forma como as pessoas pensam e agem para um futuro sustentável, auxiliando diretamente na construção da base para o desenvolvimento econômico e globalizado.

O relatório mais recente de 2023/2024 apontam que a análise da Meta 4.7 nos evidencia avanços institucionais importantes, mas com impacto limitado devido à falta de investimentos e à resistência política e social à educação em direitos humanos. Em 2023, a meta permaneceu estagnada, com o PNE demonstrando um baixo índice de cumprimento: apenas cinco das 20 metas foram parcialmente atingidas, e 90% delas não devem ser concretizadas dentro do prazo. A recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) representou um avanço, mas não foi suficiente para reverter o cenário de desafios na formação cidadã e docente. Além disso, projetos que questionam princípios fundamentais da educação, como o "Escola Sem Partido" e a defesa do ensino domiciliar permanente e exclusivo, continuaram a ameaçar a consolidação de uma educação crítica e inclusiva.

Em 2024, de acordo com relatório GTSC A2030 (2024) a meta apresentou um progresso considerado insuficiente. A reativação da Secadi, a criação da Comissão Nacional de Políticas Educacionais de Direitos Humanos (CNPEDH) e a retomada do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental indicaram um esforço institucional para fortalecer a educação para os direitos humanos e a inclusão. No entanto, a ausência de recursos financeiros nas secretarias e coordenações limitou a implementação dessas iniciativas, reforçando a dificuldade de efetivar ações concretas. Além disso, ainda há forte resistência à adoção de uma abordagem educacional comprometida com os direitos humanos, o que compromete a efetividade das políticas

criadas. Dessa forma, tanto em 2023 quanto em 2024, a Meta 4.7 segue enfrentando desafios estruturais e políticos que dificultam sua plena realização, evidenciando a necessidade de maior investimento e comprometimento na promoção de uma educação inclusiva e democrática.

Esses dados revelam que, apesar de a educação estar estagnada, ela está sendo ameaçada pelos inúmeros projetos de reforma que têm favorecido a privatização do setor educacional, indo contra as metas e estratégias da Agenda 2030 para promover uma educação de qualidade e garantir o direito à educação para todos. Além disso, um ponto comum em todos os documentos analisados sobre as metas da agenda global de educação é a profunda relação entre a educação e a concretização das demais metas da Agenda, como é claramente demonstrado no Relatório Luz de 2023. Este relatório destaca especialmente a conexão entre educação e pobreza. O GTSC A2030, em todos os seus documentos, aponta a educação como um fator crucial na perpetuação da pobreza e desigualdade no Brasil, indicando que a melhoria da educação tem um impacto direto no combate à pobreza e à desigualdade no país.

Os documentos afirmam que em um mundo globalizado com desafios de toda ordem, se faz necessário uma educação que auxilie na constituição de uma sociedade sustentável e pacífica. Todavia, os sistemas educacionais não têm seguido essa abordagem, e por isso seria urgente a ênfase na Agenda de Educação 2030 para consolidar o papel da educação e seu contributo à promoção da paz, dos direitos humanos, da igualdade de gênero, da saúde e do desenvolvimento sustentável. A chamada Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e a Educação para a Cidadania Global (ECG) atuariam na disseminação dos conhecimentos, valores e habilidades para que os sujeitos assumam um lugar ativo, em escala local e global, na resolução dos desafios atuais, em meio a propaganda da globalização.

Sobre este monitoramento do Compromisso Global de Educação nos Relatórios Luz aos longos dos anos, como já destacado, apesar do GTSC A2030 ter vários membros que monitoram o ODS 4, a principal organizadora no fornecimento de dados para a elaboração desse documento é a CNDE. Essa organização vem elaborando uma crítica que tem tido ampla receptividade, o que leva Tuão (2017) a afirmar que as organizações parceiras aproveitam a vantagem da força política que a CNDE exerce na construção das políticas, para fomentar medidas alinhadas com o ajuste neoliberal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, que buscou analisar o monitoramento da Agenda Global de Educação 2030 no Brasil, relacionando as categorias de educação e pobreza, surge a partir das pesquisas desenvolvidas no âmbito da Iniciação Científica. Os estudos empreendidos ao longo de 2019 a 2021, possibilitaram o contato e o aprofundamento dos estudos acerca desse compromisso internacional, que estando fortemente atrelado às diretrizes educativas do Banco Mundial, remontam ao movimento de EPT.

A partir da tese de Mészáros (2011) sobre a crise estrutural do capital, podemos analisar a essência destruidora dessa crise rastejante que evidencia a incontrollabilidade e a insustentabilidade do sistema, mediante severas consequências sociais. Os organismos multilaterais associados a personificações políticas, vem impondo, sob o lema de uma inserção na dita ordem globalizada, diretrizes educativas atreladas a agendas de desenvolvimento. Vale ressaltar, que nesse contexto a educação começa a ser vista como uma estratégia econômica, que pautada no credo filosófico neoliberal, transfere para o indivíduo particular as razões de sucesso ou fracasso a nível social e econômico, inclusive no que se refere a admissão no saturado mercado de trabalho, como força de trabalho supérflua. Dessa forma, não é uma coincidência que o discurso presente nas declarações de EPT e na Agenda Global de Educação, em consonância com a Agenda Global dos ODS da ONU aborde educação para a empregabilidade, a categoria “trabalho decente”, a promoção da paz, da sustentabilidade e o fim da pobreza extrema, como tarefas da educação.

Neste sentido, analisamos que o Banco mundial, como um dos mais importantes agentes financeiros internacionais do capital, vem reproduzindo em suas publicações a concepção reificada e reconfigurada da TCH no sentido de responsabilizar a educação por fomentar a empregabilidade, cujo efeito imediato seria a redução da pobreza. Todavia, a educação enquanto atividade social, responsável pelo repasse do legado do gênero e a escola em crise, enquanto microcosmo do capital, permeada por contradições, não pode

dar de conta sozinha da transformação social que passa pela transformação estrutural do intercâmbio ser humano-natureza.

Com relação ao monitoramento das metas do ODS4, o Relatório Luz dos três anos consecutivos, trazem diversas ações desenvolvidas pelos governos que seguem na contramão da concretização da agenda educativa coordenada pela Unesco. A principal reforma destacada no texto é a EC 95, que, enquanto medida de ajuste e congelamento dos gastos públicos para áreas sociais atuaria como maior empecilho a concretização das metas. A reforma da previdência e a Medida Provisória nº 873 (1º de março de 2019), se configuraram como eixos basilares das medidas de ajuste que tem atuado diretamente no aprofundamento da precarização do trabalho e do aumento incomensurável da pobreza, em meio ao desemprego estrutural, tida, como uma das consequências sociais da crise sistêmica vivenciada pelo capital.

Porém, é preciso refletir que as reformas neoliberais criticadas pelos Relatórios Luz, são difundidas e respaldadas pelos organismos multilaterais desde o que se convencionou chamar de Consenso de Washington. Essas agências do capital que preceituam a sustentabilidade de uma agenda insustentável nos marcos da sociabilidade do capital em crise, contam com o apoio, a atuação e o monitoramento de entidades e governos locais e nacionais, auxiliando no financiamento das ações em prol do Compromisso Global. Como exemplo, podemos citar a atuação dos organizadores dos Relatórios Luz, inclusive da ActionAid Brasil e da CNDE, que fornecem dados sobre os ODS relativos a pobreza e a educação.

Além disso, a relação entre educação e pobreza é uma constante ao longo dos documentos educacionais das últimas três décadas e as recomendações para o alívio da pobreza vem encaixando a educação como responsável por equilibrar a desigualdade econômica existente na sociabilidade capitalista que reproduz em escala ampliada a pobreza e a desigualdade social. Dessa forma, é possível notar que assim como foi nos anos 1990 em Jomtien, em 2000 no Fórum Mundial de Dakar e em 2015 em Incheon, os acordos mundiais, patrocinados pelo Banco, vem difundindo a estreita relação entre educação e erradicação da pobreza, agora como eixo da promoção da sustentabilidade, considerada em sua tripla dimensão (econômica, social e ambiental), conforme a concepção difundida pelas cúpulas do desenvolvimento sustentável da ONU.

No monitoramento feito pelo GTSC Agenda 2030, nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020, podemos perceber que tanto a Agenda 2030, como as organizações da sociedade

civil, como: o GTSC Agenda 2030, a CNDE, a ActionAid Brasil, e muitas outras, vem colocando a educação (elementar, “eixo da aprendizagem ao longo da vida” e a “educação terciária”, nos moldes privatistas) como condição essencial para o cumprimento de todos os ODS.

Apesar das críticas elaboradas nos Relatório Luz, devemos deixar claro que as reformas conduzidas pelos governos do Brasil no campo educacional, em larga medida, estão difundidas e respaldadas pelos organismos multilaterais, mesmo nos governos ditos progressistas, embora sujeitas a conflitos e descontinuidades no governo de Jair Bolsonaro. Assim, precisamos compreender que a articulação entre pobreza e educação difundida pelos organismos multilaterais, faz parte das medidas neoliberais que reproduzem a expansão das desigualdades no campo social, através da competição e da meritocracia, mediante uma agenda que preceitua a sustentabilidade de uma agenda (in)sustentável nos marcos da sociabilidade do capital em crise.

Portanto, é imperativo que se promova uma abordagem crítica e alternativa à agenda educacional defendida pelos organismos multilaterais, reconhecendo que a superação das desigualdades no Brasil não se limita à implementação de reformas superficiais. Ao contrário, é necessário adotar políticas estruturais que enfrentem a raiz da pobreza e promovam uma educação emancipatória, capaz de questionar as lógicas de competitividade e meritocracia que perpetuam as disparidades sociais. Nesse sentido, um monitoramento independente da Agenda 2030 se torna essencial, não apenas para avaliar o cumprimento das metas estabelecidas, mas também para investigar as implicações e os impactos dessas políticas na realidade educacional brasileira, especialmente em um contexto marcado pela diversidade social e econômica do país. A verdadeira transformação educacional só será alcançada quando a educação for compreendida como um direito e não como um instrumento para manter as desigualdades estruturais, sendo fundamental que as políticas públicas estejam alinhadas com as necessidades e as especificidades de cada contexto local.

6. REFERÊNCIAS

- AGENDA 2030. **Acompanhando o desenvolvimento sustentável até 2030**. 2015. Disponível em: <<http://www.agenda2030.com.br/>>. Acesso em: 03 de julho de 2019.
- ALTIERI, M. **“La Agroecología en tiempos del COVID-19”**. Centro Latinoamericano de Investigaciones Agroecológicas (CELIA), vOL. 35 n. 5, 2020.
- ALVIM, Luísa. **As Bibliotecas Públicas e a Agenda 2030: a percepção dos profissionais de informação**. 2018.
- ANTUNES, Ricardo (Org). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, 528p. Coleção Mundo do Trabalho.
- ASHLEY, Patricia Almeida; Agenda ODS: Muito mais do que continuidade. In: Patricia Almeida Ashley e Laura Beatriz de Oliveira Rodrigues. **Informativo Mensal nas Petalas do Girassol de EcoPolíticas, Niterói**: Nucleo de Estudos em EcoPolitica e EcoConsCienças, v.1, n. 3, 2015.
- AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. **A coordenação da educação do campo e extinta**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/02/27/coordenacao-da-educacao-do-campo-e-extinta/>. Acesso em: 01 de Junho 2021.
- BANCO MUNDIAL. **Educação Municipal no Brasil: Recursos, Incentivos e Resultados**. Banco Mundial. Estados Unidos da América, 2001.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. World Bank, 1990.
- BANCO MUNDIAL. **Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo: Estratégia de Assistência ao País. 2004-2007**. Banco Mundial. Estados Unidos da América, 2004.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Quem somos**. A campanha. ed.2003. Disponível em: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>. Acesso em: 09 de janeiro de 2020.
- CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro. Crise estrutural, imperialismo e destrutividade do sistema: Projeto Educativo de (In)Sustentabilidade do Capital na Agenda 2015-2030. 2019. 219f. - **Tese (Doutorado)** - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.

COLGLAZIER, William. **Sustainable development agenda: 2030**. Science.yr:2015 vol:349 iss:6252 pg:1048 -1050.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1988.

DA ROSA, Débora Diana et al. **Violências e resistências: impactos do rompimento da barragem da Samarco, Vale e BHP Billiton sobre a vida das mulheres atingidas em Mariana/MG**. 2019

DAVIS, Mike. **“A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo”**. In: DAVIS, M. et.al. (orgs.). **Coronavírus e a luta de classes**. Brasil: Terra sem Amos, 2020.

DEATON, A. et al. **An evaluation of World Bank research, 1998-2005**. Washington, 2006.

DE SOUZA MACHADO, Lucília Regina. **Educação básica, empregabilidade e competência**. Trabalho & Educação, v. 3, p. 15-31, 1998.

DOURADO, Nathan Pereira. **A crise do capitalismo em tempos-espacos de pandemia**. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 3, n. 7, p. 09-15, 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global**. Revista de Educação PUC – Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

EXAME. **12º ano consecutivo Brasil é país que mais mata transexuais no mundo**. Disponível em: <https://exame.com/brasil/pelo-12o-ano-consecutivo-brasil-e-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo/>. Acesso em > 01 de Junho 2021.

FONTES, Virginia. **O protofascismo – arranjo institucional e policialização da existência**. Disponível em: http://www.grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia_Fontes/artigos/O-protofascismo-arranjo-institucional-e-policializacao-da-existencia.pdf. Acesso em: 16 novembro 2020.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. **Educação e a construção democrática no Brasil – da ditadura civil-militar à ditadura do capital**. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FURTADO, Nayara Frutuoso. **A AGENDA 2030 E A REDUÇÃO DE DESIGUALDADES NO BRASIL: ANÁLISE DA META 10.2**. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3529/1/Nayara%20Frutuoso%20Furtado.pdf>. Acesso em: 27/12/19.

GLIESMANN, S. **“Transforming food and agriculture systems with agroecology”**. Agriculture and Human Values [11/05/2020]. Disponível em: Acesso em: 13/06/2020.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **Relatório Luz da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Síntese. 2017.** Disponível em: <https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2017/07/relatorio-luz-gtsc-brasil-hlpf2017.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2019.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **Relatório Luz da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Síntese II. 2018.** Disponível em: https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2018/07/relatorio-sicc81ntese_final_download.pdf. Acesso em: 27 de dezembro de 2019.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030 DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO BRASIL. **Relatório Luz da Agenda 2030 de desenvolvimento sustentável. 2019.** Disponível em: <https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2017/10/relatorio-luz-completo.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **V Relatório Luz Da Sociedade Civil Agenda 2030 De Desenvolvimento Sustentável Brasil. 2021.** Disponível em: https://gtagenda2030.org.br/wp-content/uploads/2021/07/por_rl_2021_completo_vs_03_lowres.pdf; Acesso em: 12 abril de 2023.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **VI Relatório Luz Da Sociedade Civil Da Agenda 2030 De Desenvolvimento Sustentável Brasil. 2022.** Disponível em: https://gtagenda2030.org.br/wp-content/uploads/2022/07/pt_rl_2022_final_web-1.pdf. Acesso em: 19 junho de 2023.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **VII Relatório Luz Da Sociedade Civil Da Agenda 2030 De Desenvolvimento Sustentável Brasil. 2023.** Disponível em: https://gtagenda2030.org.br/wp-content/uploads/2023/10/rl_2023_webcompleto-v9.pdf; Acesso em: 25 novembro de 2024.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **VII Relatório Luz Da Sociedade Civil Da Agenda 2030 De Desenvolvimento Sustentável Brasil. 2024.** Disponível em: https://gtagenda2030.org.br/wp-content/uploads/2024/10/rl_2024_pt-web-completo_lowres.pdf Acesso em: 12 abril de 2023.

HARVEY, DAVID. “**Política anticapitalista em tempos de COVID-19**”. In: DAVIS, M. et.al. (orgs.). *Coronavírus e a luta de classes*. Brasil: Terra sem Amos, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos.; MENDES SEGUNDO, Maria Das Dores. **Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio**. In: *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas* [28]: 119 - 137, janeiro/junho 2007.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos.; SOUSA, Nágela.; SOBRAL, Karine. **O movimento de Educação Para Todos e a crítica marxista: notas sobre o marco de ação de Dakar.** Revista Eletrônica Arma da Crítica: janeiro,2009.

JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Jackline. **Universalização da educação básica e reprodução do capital: ensaio crítico sobre as diretrizes da política de Educação para Todos.** Cadernos de Educação. UFPel. Pelotas-RS. 2007.

LEHER, Roberto. **Apontamentos para Análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática.** Educação & Sociedade, v. 40, 2019.

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

LEHER, Roberto. **O Bird e as reformas neoliberais na educação. Publicação acadêmica informativa dos professores da PUC-SP, São Paulo**, n.6, 1999. Disponível em:<http://www.apropucsp.org.br/revista/r05_r03.htm>. Acesso em 12 jan. 2020

LESSA, Sérgio. **Da contestação à rendição.** In: BERTOLDO, Edna et al (org.) **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução.** São Paulo, Instituto Lukács, 2012, p. 29-50.

LETHEM, Francis. **A assistência técnica do Banco Mundial.** Finanças & Desenvolvimento, v. 2, n. 4, p. 16-21, 1982.

LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa; COSTA, Ana Maria; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. **Reforma da previdência: o golpe fatal na seguridade social brasileira.** 2019.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. **Questão racial e opressão: desigualdades raciais e as resistências plurais na sociedade capitalista.** Revista Argumentum, Vitória, v. 9, n. 1, p. 21-31, jan./abr. 2017. Disponível em:<<http://www.periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/15440>>. Acesso em: 10 maio 2017.

MARIANO, Cynara Monteiro. **Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gatos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre.** Revista de Investigações Constitucionais, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017. DOI:10.5380/rinc.v4i1.50289

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MEIRA, André Augusto Malcher; JUNQUEIRA, Fernanda Antunes Marques; MARANHÃO, Ney Stany Moraes. **O grito de Brumadinho: o rompimento da Barragem do Córrego do Feijão e suas implicações na perspectiva do meio ambiente do trabalho.** 2019.

MENEZES, Ana Maria Dorta de, FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. Trabalho, Sociabilidade e Educação. **Uma Crítica à Ordem do Capital**. Fortaleza, 2003, Editora da UFC.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate**. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, FAGED-UFC, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Trad. Francisco Raul Cornejo et al., 2. ed. (rev. e ampl.) São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000081&pid=S1414-4980201300010000600007&lng=en Acesso em: 04 janeiro 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação, reprodução social e crise estrutural do capital**. In: BERTOLDO, Edna et al (org.) Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução. São Paulo, Instituto Lukács, 2012, p. 175-186.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; MACENO, Talvanes Eugênio. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. In: BERTOLDO, Edna et al (org.) **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo, Instituto Lukács, 2012, p. 175-186. educacionais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-39.

MOTTA, Vânia Cardoso. **Mudanças no pensamento sobre desenvolvimento: o novo desenvolvimentismo brasileiro**. In: V Jornada Internacional de Políticas Públicas, 5., 2011, Maranhão. **Anais** [...]. Maranhão, 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/DESAFIOS_E_DIMENSOES_CONTEMPORANEAS_DO_DESENVOLVIMENTOREGIONAL/MUDANCAS_NO_PENSAMENTO SOBRE_DESENVOLVIMENTO.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **Direita para o Social e Esquerda para o Capital**. São Paulo: Xamã, 2010.

OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS). **Pacto Global**. Disponível em: <https://www.pactoglobal.org.br/ods>. Acesso em: 02 de ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de**

qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Coreia do Sul, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>>. Acesso em: 05 novembro 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS- ONU. **Rio +20.** Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/alem-da-rio20-avancando-rumoa-um-futuro-sustentavel/>>. Acessado em 25/05/2019

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS NO BR- ONU BR. **A Agenda 2030.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 13 de mar. de 2020.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS NO BR- ONU BR. **A Agenda 2030.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 13 de mar. de 2020.

UOL. **No que depender de mim não tem mais demarcação de terra indígena diz Bolsonaro a tv.** <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/no-que-depender-de-mim-nao-tem-mais-demarcacao-de-terra-indigena-diz-bolsonaro-a-tv.shtml>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA ALIMENTAÇÃO E AGRICULTURA. **Brasil desapareceu do mapa da fome como resultado da decisão política.** Disponível em: <<http://www.fao.org/americas/noticias/ver/pt/c/260599/>>. Acesso em: 17/06/2019.

PANIAGO, Cristina. **A incontrollabilidade ontológica do capital: um estudo sobre Beyond Capital, de I. Mészáros.** Rio de Janeiro, 2001. 136 p. Tese. (Doutorado em Serviço Social).

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008).** Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. 2009.

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: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Escassez.** 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. acesso em: 12 de dezembro de 2020.

RAEDER, Sávio Túlio Oselieri; MENEZES, Patrícia Miranda. **A relação entre interdisciplinaridade e a implementação da Agenda 2030.** Parcerias Estratégicas, v. 24, n. 49, p. 09-28, 2020.

RELATÓRIO LUZ DA AGENDA 2030 DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL SÍNTESE II. Disponível em: <https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2018/07/relatorio-sicc81n.tese_final_download.pdf>. Acesso em: 01/11/2019.

ROCHA, Sonia. **Pobreza no Brasil: a evolução de longo prazo (1970-2011)**. Rio de Janeiro, 2013.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação**. Perspectiva, v. 26, n. 1, p. 175-208, 2008.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional**. São Paulo: EdUSP, 2013.

SATO, M.; SANTOS, D.; SÁNCHEZ, C. **Vírus: simulacro da vida?** Rio de Janeiro: GEA-SUR, UNIRIO, 2020.

SCHWARTZMAN, Simon. **As causas da pobreza**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon; DE MOURA CASTRO, Claudio. **Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 80, p. 563-623, 2013.

SENHORAS, ELOI MARTINS. **“Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos”**. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 2, n. 5, 2020.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas**.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da educação: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil**. 2013.

SOUZA, Alessandro Almeida Santana; FERREIRA, Marianne Carvalho. **A INCIDÊNCIA DO FATOR PREVIDENCIÁRIO NA APOSENTADORIA DOS PROFESSORES NO REGIME GERAL DE PREVIDÊNCIA SOCIAL**. Direito & Realidade, v. 6, n. 5, 2018.

TONET, Ivo. **Educar para a cidadania ou para a liberdade?**. Perspectiva, v. 23, n. 2, p. 469-484, 2005.

TORRES, Rosa. Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TUÃO, Renata Spadetti. **A Campanha Nacional pelo Direito à educação no Brasil: fundamentos do projeto de concertação nacional**. In: XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia. 2017. Anais eletrônicos. Brasília, UNB.

Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502763687_ARQUIVO_RENATA_SPADETTI_TUAO_ST_037.pdf>. Acesso em: 04/01/2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em:

<<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20%20jomtien%20%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem,** 2017.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.** UNESCO. Marco da educação 2030: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

VASCONCELOS, Francis Emmanuelle Alves. **Gênero, uma palavra (mal) dita: usos e apropriações de uma categoria analítica dentro e fora da academia.** 2019.

WALLACE, Rob. **Big Farms Make Big Flu: Dispatches on Infectious Disease, Agribusiness, and the Nature of Science.** New York: Monthly Review Press, 2016.

YASBEK, Maria Carmelita. **O programa fome zero no contexto das políticas sociais brasileiras.** São Paulo em perspectiva, v. 18, n. 2, p. 104-112, 2004.

*O monitoramento da agenda global de educação no Brasil
sob o eixo da relação entre educação e pobreza*

A autora

JOCIENE ARAUJO LIMA

Mestre em educação e ensino pelo mestrado intercampi em educação e ensino
(MAIE/UECE). Professora na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
(UERN).

E-mail: jocienelimar@gmail.com

ISBN 978-656009164-1



9 786560 091641

