

A privatização da educação no cenário internacional: reflexões sobre a agenda Pós-2015

The privatization of education in the international scenario: thoughts on the Post 2015 agenda

La privatización de la educación en el escenario internacional: reflexiones sobre la agenda Post-2015

Giovanna Modé Magalhães¹

¹Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo,(USP) - SP - São Paulo - Brasil - email giovannamode@hotmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Observa-se, no cenário contemporâneo, um notável crescimento das diversas e cada vez mais complexas formas de privatização *da* e *na* educação pública. À luz do Direito Internacional dos Direitos Humanos, em particular do conjunto de instrumentos que protegem o direito humano à educação, o presente artigo tem como objetivo discutir algumas das expressões de tal fenômeno no campo internacional e seus consequentes riscos para a consolidação de sistemas públicos de educação. A análise será realizada a partir de algumas reflexões decorrentes da construção da nova agenda de educação e de desenvolvimento Pós 2015, processo ainda em curso que vem ocorrendo no âmbito das Nações Unidas e que estabelecerá novos compromissos e metas a serem cumpridos pelos Estados membros até o ano de 2030. Através da análise de documentos preparatórios que embasarão esses novos acordos, o exercício indica disputas relevantes na conceitualização do propósito da educação.

Palavras-chave: Privatização. Educação. Agenda Pós-2015

Abstract

It is observed, in the contemporary scene, a remarkable growth of diverse and increasingly complex forms of privatization of public education. In the light of international human rights law, in particular the set of instruments that protect the human right to education, this article aims to discuss some of the expressions of this phenomenon in the international field and its consequent risks for the consolidation of educational public systems. The analysis will be performed from some reflections arising from the construction of the new education and development agenda Post 2015, an ongoing process that has taken place within the United Nations and aims at establishing new commitments and goals to be achieved by the Member

States by the year 2030. Through the analysis of the preparatory drafts that will be the basis for these new agreements, the exercise indicates relevant disputes towards the conceptualization of the purpose of education.

Keywords: Privatization. Education. Post 2015 Agenda.

Resumen

Se observa, en la escena contemporánea, un notable crecimiento de las formas diversas y cada vez más complejas de la privatización de y en la educación pública. A la luz del derecho internacional de los derechos humanos, en particular el conjunto de instrumentos que protegen el derecho humano a la educación, este artículo tiene como objetivo discutir algunas de las expresiones de este fenómeno en el ámbito internacional y sus consiguientes riesgos para la consolidación de los sistemas públicos educación. El análisis se realizó a partir de algunas reflexiones derivadas de la construcción de la nueva educación y desarrollo de la agenda post 2015 proceso que sigue en marcha en el marco de las Naciones Unidas y tiene como fin el establecimiento de nuevos compromisos y metas a alcanzarse por los Estados miembros a la 2030. A través de los documentos preparatorios de análisis que servirán de base a estos nuevos acuerdos, el ejercicio indica los conflictos relacionados con la conceptualización de la finalidad de la educación.

Palabras clave: Privatización. Educación. Agenda Post 2015.

1. Introdução

Nos anos recentes, uma série de estudos e organizações tem se ocupado das múltiplas e diversas formas de participação do setor privado nos sistemas públicos de educação, explorando, em particular, como se manifesta essa presença e seu impacto para a realização do direito humano à educação. O tema ganhou contornos mundiais, observando-se, conforme o mais recente informe do Relator Especial das Nações Unidas sobre o Direito à Educação, o que chama de *crescimento explosivo* da educação privatizada, em particular daquela com fins de lucro (SINGH, 2014).

O presente artigo tem como objetivo discutir algumas das expressões de tal fenômeno no cenário internacional, tendo em vista a crescente presença de corporações privadas nas negociações multilaterais entre Estados, e seus consequentes riscos para a consolidação de sistemas públicos e para a realização do direito humano à educação. A análise será realizada a partir de algumas reflexões decorrentes da construção da nova agenda de educação e de desenvolvimento Pós 2015, processo ainda em curso, que estabelecerá metas educativas a serem cumpridas pelos Estados até o ano de 2030.

A partir da narrativa do processo e da análise de documentos preparatórios disponíveis, buscamos compreender como a governança corporativa vem se manifestando no processo de construção da nova agenda de desenvolvimento e educação para o Pós-2015, mapeando a presença das – cada vez mais complexas – formas de privatização, e, também, as resistências que se fizeram notar no âmbito de tais negociações. Em particular, salientamos as disputas na conceitualização do propósito da educação.

Nesse sentido, uma contribuição fundamental é a de Upendra Baxi (2006), quando diz que a afirmação dos Direitos Humanos passa, mundialmente, por práticas de resistência e luta nas comunidades. Essa disputa envolve, por um lado, a nomeação de direitos e, por outro, o esforço de fazê-los funcionar na prática. Assim, afirma a *política de produção* (própria construção textual) e a *produção da política* (etapa de leitura e interpretação) como processos cruciais nos quais essa disputa também se expressa. Essas duas lógicas, de acordo com o autor, ocorrem num contexto de dominação e resistência à dominação.

O exercício de partir do processo de produção e leitura para entender as disputas em torno de um tema de direitos humanos é central no entendimento do autor: envolve uma variedade de atores e implica em necessidade de atenção para limitações, ambiguidades, hesitações e efeitos colaterais implícitos em cada peça que forma o imenso conjunto de dispositivos a serviço do Direito Internacional dos Direitos Humanos. Nesse sentido, a reflexão abarca não apenas aqueles com força vinculante (*hard law*), mas, também, aquelas cartas de intenção (*soft law*) como é o caso dos acordos em análise neste artigo, dada sua importância estratégica na definição de uma agenda internacional contemporânea e sua consequente influência nos âmbitos nacionais e locais.

2. Privatização da e na educação, formas

Entender as consequências dos processos de privatização da educação para a realização do direito humano à educação consiste num exercício de extrema importância para as pesquisas contemporâneas sobre políticas educativas, em particular para as que se ocupam de compreender a complexidades dos sistemas públicos atuais.

Esta análise tem como ponto de partida o marco conceitual sobre as múltiplas dimensões do direito humano à educação, o qual já vem sendo debatido e aprofundado por pesquisas no mundo todo. Entender a educação como um direito humano fundamental implica em reconhecer que o Estado tem obrigação de respeitar, proteger e garantir sua realização em condições de universalidade, igualdade e livre de toda forma de discriminação¹.

De acordo com esse conjunto de documentos, os propósitos e objetivos da educação são o desenvolvimento da personalidade humana no sentido de sua dignidade, o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre, democrática e plural², a promoção do entendimento, da tolerância e amizade entre todas as nações e grupos étnicos, e a manutenção da paz³.

¹ Entre eles: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Culturais e Sociais (1966), Convenção da UNESCO contra a Discriminação em Educação (1960), Convenção internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), Convenção dos Direitos da Criança (1989), Protocolo de San Salvador (1998).

² Artigo 13, Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em material de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador).

³ Artigo 26, Declaração Universal de Direitos Humanos (1948); Artigo 13, Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966).

A atualização do direito humano à educação, em diferentes instrumentos internacionais que sucederam à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, mostra que a realização plena desse direito transcende o acesso à escola e envolve não só questões ligadas à aprendizagem como também ao seu sentido. Em sua Observação Geral n.º 13, sobre o Direito à Educação, o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas afirmou, em 1999, alguns critérios para a realização dos direitos educativos⁴. De acordo com esse documento, o direito à educação se realiza quando a educação está disponível, acessível, aceitável e adaptável. Disponível no sentido de que haja instituições e programas de ensino em quantidade suficiente; acessível, sem obstáculos econômicos, legais ou discriminatórios; aceitável, contando com padrões mínimos de qualidade; e adaptável em relação à flexibilidade capaz de responder às necessidades dos estudantes, nos mais diferentes contextos sociais e culturais. Essa proposta ficou conhecida, internacionalmente, como o modelo dos *4 As* (por sua sigla em inglês: *available, accessible, acceptable, adaptable*) e vem, progressivamente, sendo debatida e atualizada por autores e organismos internacionais como uma forma de se verificar a realização desse direito (TOMASEVSKI, 2006).

Assim, e como garantem as normas de direitos humanos vigentes, o Estado é responsável por elaborar e implementar a educação pública em cada país, de maneira transparente e criando condições para a participação social (CLADE, 2015), com mecanismos sólidos de prestação de contas. Finalmente, os Estados devem contar com mecanismos de reparação em casos de violações.

Ainda que as normas de direitos humanos reconheçam o direito dos pais e mães a escolherem as instituições particulares de educação para seus filhos e filhas, a premissa do Estado como garantidor do direito implica em que este não pode estar ausente no que se refere a sua responsabilidade de proteger, respeitar e realizar o direito humano à educação. Essa liberdade de escolha das famílias e comunidades não significa que o Estado possa transferir para atores privados – com ou sem fins de lucro – a responsabilidade ante a provisão da educação pública. Muito pelo contrário, tem a obrigação de construir, fortalecer e universalizar os sistemas públicos de educação (CLADE, 2014).

O lugar central do Estado tem sido tensionado pelos diversos procesos de privatização contemporâneos. Observa-se a naturalização, no âmbito discursivo e na implementação das políticas públicas, de que a provisão, gestão e conteúdo da educação escolar podem estar subordinadas à iniciativa privada. Internacionalmente, pode-se dizer que houve um significativo impulso nesse sentido quando, durante as décadas de 1980 e 1990, os países em desenvolvimento foram pressionados pelas instituições multilaterais a realizarem cortes em seus orçamentos para serviços públicos, incluindo educação (SINGH, 2014). Mais ainda, foram pressionados a atingir metas de acesso à educação que só seriam possíveis de serem alcançadas com a entrada do setor privado, gerando, assim, um ambiente de livre mercado.

Um ator chave, naquela época, foi o Banco Mundial, organismo que há décadas – mais precisamente há meio século – vem disseminando o arcabouço político ideológico do que acredita ser a *educação para o desenvolvimento* - e promovendo-a através de medidas e

⁴ Durante o 21º período de sessões, e acolhendo a sugestão da então relatora especial da ONU para o direito à educação, Katarina Tomasevski, que foi a pioneira a ocupar esse cargo, com mandato que se estendeu de 1998 a 2004.

políticas concretas em diversos países. Como lembra Robertson (2012, p. 288), “é quem propôs políticas neoliberais para a educação como um grande experimento, envolvendo pagamento por serviços públicos, a privatização de mais atividades educacionais e uma conexão direta entre financiamento e rendimentos mensuráveis”.

Passadas mais de duas décadas, um olhar para o cenário contemporâneo mostra que as expressões das tendências privatizadoras cresceram, sendo, agora, mais difusas e complexas, envolvendo fenômenos que extrapolam o crescimento desmesurado da oferta por parte do setor privado e seu consequente tratamento como um negócio. O conjunto que, atualmente, ocupa o centro das preocupações da sociedade civil que defende a educação como um direito humano, e que também vem sendo objeto de uma série de novos estudos, engloba lógicas sutis que, pouco a pouco, vão resultando no enfraquecimento do público e no enaltecimento do setor privado (CLADE, 2014; ROBERTSON; VERGER, 2012), promovendo práticas e valores que terminam por orientar e transformar a educação em bem de mercado a partir do próprio processo pedagógico, com base em princípios gerencialistas, individualistas e competitivos. Como dizem Ball e Yodell (2007):

As diversas formas de privatização na e da educação pública modificam a maneira como se organiza, se gestiona e se oferece educação, a maneira como se definem os programas de estudos, a maneira como se avaliam os resultados dos alunos e, por último, a maneira como se julgam os estudantes, os professores, os centros docentes e as comunidades locais (BALL e YODELL, 2007).

Em busca de uma categorização para os fenômenos múltiplos que terminam por resultar na privatização de e na educação, Ball e Yodell (2007) diferenciaram as formas de *privatização exógenas*, aquelas que consistem na presença direta do setor privado no sistema público, daquelas *endógenas*, ou seja, os fenômenos que consistem na importação de lógicas e valores do setor privado pelo setor público.

As primeiras funcionam como uma importante lente analítica para entender, em particular, a expansão da presença do setor privado na educação pública. Com relação à oferta educativa, o fenômeno é observado, especialmente, nos níveis não cobertos de maneira universal pelo setor público. Na região da América Latina e Caribe, por exemplo, isso fica explícito na oferta da educação para a primeira infância e no ensino superior. Nessa categoria também estão incluídas as *parcerias público-privadas*, a subcontratação de serviços no interior dos sistemas educativos, bem como os negócios e vendas que se realizam dentro dos sistemas públicos e suas implicações. Ao mercado de livros didáticos, há décadas instalado dentro dos sistemas educativos, por exemplo, somam-se novos tipos de negócios, como a oferta de *pacotes educativos* completos, incluindo materiais digitais, orientações pedagógicas, *hardwares* e *softwares* educativos, procedimentos de avaliação.

Na segunda categoria, a chamada privatização endógena, estariam fenômenos relacionados à apropriação de lógicas do setor privado pelo poder público. Ball e Yodell (2007) lembram que o funcionamento como uma empresa seria o principal mecanismo de privatização encoberta da educação, de maneira que os sistemas educativos passariam a funcionar como *quase-mercados*, com base em critérios como seleção de estudantes, eficientismo e, em particular, política de resultados.

Merece menção, nesse ponto, a condicionalidade da assignação de recursos de acordo com indicadores de eficiência: em diversos sistemas educativos, observa-se que as localidades ou unidades que mostrem bons resultados contam com mais recursos públicos. Como consequência inevitável, nota-se uma maior competição entre localidades e mesmo entre unidades. A ideia de bônus como recompensa não ficou restrita ao âmbito das instituições, foi também incorporada à política docente em vários países, de maneira que aqueles que apresentam melhor performance contam com uma remuneração maior, uma espécie de prêmio. Ao mesmo tempo, os que estão classificados no outro extremo são castigados. O binômio prêmio-castigo, também no âmbito individual, não poderia ser mais emblemático de uma apropriação plena dos valores competitivos de mercado pelos sistemas de educação.

Como consequência da necessidade de medir o desempenho de estudantes, professores e escolas, notou-se um aumento significativo da presença de testes estandarizados de conteúdos, ou seja, aqueles exames cujos resultados pudessem gerar comparações entre estudantes, entre unidades educativas, cidades e até mesmo entre países. Assim, um novo ator a considerar-se nesse cenário são as empresas e fundações que se ocupam da produção dessas avaliações em grande escala, em particular para nossa análise, as de natureza internacional. Tal como ocorre no âmbito nacional, elas produzem não só as provas, mas todo o pacote de preparação que deve ser comprado pelas escolas para que possam preparar-se para um melhor desempenho.

A essas duas categorias já mais amplamente disseminadas, a *exo* e a *endoprivatização*, uma outra é necessária para um arcabouço de análise que dê conta das formas complexas como se expressa a participação do setor privado na educação, atualmente. Essa terceira inclui a participação do setor privado nos processos de tomada de decisão no que se refere à política educativa, o que Ball e Youdell (2007) chamam de privatização da política e a CLADE (2014) chamou de governança corporativa.

Nos âmbitos nacionais, uma das notáveis expressões desse fenômeno são as redes empresariais que atuam pela educação pública, fenômeno já observado em diversos países da América Latina e Caribe e objeto de atenção de novas pesquisas (CLADE, 2014). Internacionalmente, foi criada a *Global Business Coalition for Education*, que, segundo sua própria definição, “une o setor privado para acelerar o progresso na oferta de educação de qualidade para todas as crianças e jovens do mundo”⁵.

Uma série de documentos da rede trata de convidar o setor privado a participar mais na educação pública, sob o argumento de que esta “promove crescimento econômico, sociedades estáveis, comunidades saudáveis e facilita a existência de negócios”, destacando ainda que a “educação estimula inovação e aumenta as habilidades dos empregados, o potencial de compra de consumidores e a prosperidade das comunidades onde os negócios operam”.

Tal como nos âmbitos internos, no plano internacional isso ocorre de maneira muito diversa; muitas vezes, difusa e não facilmente identificável. Em geral, há um grau de

⁵ Excertos da página oficial da organização, na seção *Quem Somos*. Disponível em <<http://gbc-education.org/about-us/>>. Acesso em 1 de Mar. 2015.
Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 25, n.50/ p. 402-414/ Set.-Dez. 2015.

influência dos grupos corporativos transnacionais nos países e sua participação direta nas negociações daquilo que, posteriormente, será um compromisso dos Estados.

Susan Robertson (2012) chama tal fenômeno de *consultocracia*, ou seja, um conjunto de *consultores* que informam os governos, influenciando assim as políticas e práticas. As mais significativas dessas consultorias, lembra a autora, são lideradas por grandes multinacionais, como é o caso da McKinsey ou KPMG. Oferecem desde o desenho de pesquisas e programas para governos, até uma fórmula de gerenciamento e assessoria legal. A autora lembra que tal consultocracia existe dentro do que ela chama de *Educapitalismo de livre Mercado*: um ambiente cujos valores são a competição, o empreendedorismo e a eficiência e de onde os investidores podem se retirar a qualquer momento a depender dos riscos que apareçam (ou seja, extremamente instável).

Obviamente, a preocupação reside no fato de serem atores com interesses privados – com ou sem fins de lucro. A face pública desses atores varia: às vezes, aparecem tal como o nome da corporação, e, outras vezes, pertencendo a alguma rede, e também como filantrópicos, como é o caso da *Walmart Foundation*, *Gap for Education*, *Bill & Melinda Gates Foundation*, entre muitas outras. Diferentemente do papel exercido pelas fundações que se ocupavam da educação nas décadas passadas, diz Robertson (2012), agora cobram voz na política e, efetivamente, fazem incidência na construção de novas agendas.

Vale lembrar que tais valores (competição, empreendedorismo e eficiência) vem, há mais de uma década, sendo explicitados nos documentos do Banco Mundial. Em 1999, o documento *Estratégia para o setor Educacional*, de autoria do banco, já dizia que os governos estariam tornando-se menos os provedores de bens e serviços e mais os facilitadores e reguladores da atividade econômica. O desafio para o setor de educação, segundo o documento, é claro: “criar aprendizes que sejam, por um lado, empreendedores, ágeis e dispostos a aceitar riscos, e, por outro lado, que sejam engajados no setor privado” (WORLD BANK, 1999).

Mais recentemente, ao lançar o documento *Aprendizagem para todos: Investimento no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento*, conhecido como *Estratégia 2020 para a educação*, o organismo redefine o sentido de um sistema de educação para que agora inclua o setor privado (lucrativo ou não) como ator-chave por dentro, e não mais por fora do sistema de educação.

Assim, propõe um conjunto de estratégias educativas que serviria de base para as agendas nacionais, na qual o propósito da educação é claro: uma “ferramenta para que crianças e jovens adquiram as aptidões e conhecimentos necessários para conseguir um emprego produtivo no mercado de trabalho do século XXI” (WORLD BANK, 1999). Não existe dimensão ampla formativa do ser humano para participação política e cidadã, para a convivência em sociedade, para a preservação bens naturais, entre outras dimensões presentes nos inúmeros pactos e tratados que abordam o direito humano à educação.

Importante notar, no referido documento, o deslocamento do conceito de *Educação para Todos* para *Aprendizagem para Todos*. A argumentação gira em torno do fato de que, como não estão sendo observados os resultados esperados, o norte das políticas educativas deveria ser a promoção de aprendizagens mínimas e mensuráveis de lectoescritura e

Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 25, n.50/ p. 402-414/ Set.-Dez. 2015.

matemática. E citam como casos exitosos a implementação de programa de *vouchers* que permitiram o acesso de grupos menos favorecidos à escola em Bangladesh, Etiópia e Jordânia; o oferecimento de bolsas de estudos na Nigéria, dadas em função do desempenho acadêmico em provas, entre uma série de outros exemplos de como um sistema eficaz de busca por resultados mensuráveis pode ser o caminho, e as parcerias público-privadas a estratégia do sucesso (WORLD BANK, 2011).

A proposta foi alvo de uma série de críticas da sociedade civil, que nela enxergavam uma tendência a um reducionismo extremo no propósito da educação plasmado nas normas nacionais e internacionais de direitos humanos (ROBERTSON, 2012; CROSO, 2012). Falavam em aprendizagem para todas as crianças e jovens, para que possam ter uma vida saudável e produtiva, conseguir emprego e contribuir com a sociedade – e, sintomaticamente, não falavam em pessoas adultas, não falavam em inclusão, questões que não cabem na lógica produtivista de custo-benefício. As críticas também abordavam o foco exclusivo nos resultados em detrimento do processo e das condições de aprendizagem e daquilo que não se pode medir.

Se nos anos 1980 e 1990 um documento com tal natureza poderia ter um impacto direto nos empréstimos e acordos bilaterais envolvendo o Banco, com condicionalidades e uma concepção de educação imposta, atualmente essa relação é mais complexa e difusa, envolvendo atores múltiplos. As lógicas privatistas são pulverizadas na voz de múltiplos atores nos espaços decisórios no âmbito internacional, aumentando o desafio de identificá-las, de resistir e construir outro referencial. A construção da nova agenda de educação e desenvolvimento para o Pós 2015 ilustra bastante essas disputas e tensões contemporâneas.

3. Agenda de Educação e Desenvolvimento Post 2015: uma visão de educação em disputa

No âmbito das Nações Unidas, encontra-se em construção uma nova agenda global a ser acordada pelos Estados, com metas e prioridades para o desenvolvimento mundial – incluindo a educação –, debate que nos últimos anos vem envolvendo governos, agências multilaterais, organizações da sociedade civil e, também, o setor privado. A análise das negociações sobre educação deve incluir os dois âmbitos de negociações que ocorrem separadamente, porém em diálogo e inter-relacionados – a definição da agenda de Educação para Todos (EPT) e a definição dos novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), a qual inclui um tópico sobre educação.

O primeiro processo, coordenado internacionalmente pela UNESCO através de sua sede em Paris, faz parte do acordo internacional de Educação para Todos, estabelecido pela Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e reafirmado em Dakar, Senegal, em abril de 2000. O segundo, coordenado diretamente pelo escritório das Nações Unidas em Nova York, vem em decorrência dos Objetivos de

Desenvolvimento do Milênio (ODM) estabelecidos também no ano 2000⁶. Ambas as agendas – uma que trata exclusivamente de educação e a outra que aborda o desenvolvimento incluindo educação entre seus tópicos – estabeleciam metas acordadas pelos Estados, cujo prazo de cumprimento é o ano de 2015 (CLADE, 2013b). Com a proximidade da data, a comunidade internacional intensificou, nos últimos dois anos, um processo de avaliação e criação de novos acordos que substituirão os atuais: quais são as prioridades e compromissos que os Estados-membros devem adotar para a educação, a partir de 2015?

Dado que são, ambas, negociações que envolvem um conjunto heterogêneo de atores, não faltam disputas em torno do sentido da educação proposto e sua relação com as lógicas privatistas, anteriormente mencionadas. Seleccionamos, para este fim, alguns documentos intermediários já disponíveis⁷, de maneira a fazer uma leitura direcionada para as questões relacionadas ao objetivo deste artigo e prioritariamente relacionados ao âmbito de definição dos ODS.

É importante um preâmbulo, destacando que nem todas as disputas relativas à privatização da educação se resolvem no setor educativo - e no âmbito internacional isso é muito notável quando se observa um conjunto de corporações pressionando por mudanças na forma de governança global (CLADE, 2013b). O informe do Fórum Mundial Econômico, chamado *Global Redesign*, propõe um *melhor gerenciamento do mundo*, o qual ocorreria por meio de uma coalizão de corporações multinacionais, Estados, através das Nações Unidas, e organizações da sociedade civil selecionadas.

Essa movimentação mais transversal no âmbito das negociações internacionais, de maneira geral, e das Nações Unidas, em particular, exerce influência direta na construção da nova agenda de desenvolvimento que estabelecerá os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis. No ano de 2013, o Secretário Geral da ONU apresentou o que seria o primeiro relatório base para a nova agenda.

Esse documento informa que teve a influência direta de três grupos, os quais foram chamados a aportar, oficialmente, com recomendações para a agenda Pós 2015. O primeiro deles é o *High Level Panel of Eminent Persons on the Post 2015 Development Agenda*, formado por 27 pessoas, com representação de CEOs de grandes corporações. Seu informe foi realizado a partir da consulta a “250 diretores de corporações, que juntas geral US\$ 8 trilhões” (CLADE, 2013b). O segundo é a *Sustainable Development Solutions Network*, estabelecida para encontrar soluções nas escalas locais e global para o desenvolvimento no Post 2015 (um de seus doze grupos temáticos visa redefinir o papel do setor privado no desenvolvimento sustentável). E o terceiro o *Global Compact*, formado por um total de 7000 empresas, entre elas Bayer, Coca Cola, Vale e Heineken (CLADE, 2013b).

⁶ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, além da revisão dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs, 2000), incluem, também, os acordos da Conferência sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), que ocorreu no Rio de Janeiro, em junho de 2012, e estabeleceu a criação de um conjunto de objetivos de desenvolvimento sustentáveis. No âmbito das Nações Unidas decide-se, então, unir ambos processos num único.

⁷ As versões finais desses documentos foram acordadas pelos ministros de educação no Fórum Mundial de Educação convocado pela UNESCO em parceria com outras agências internacionais (realizado em Maio de 2015, República da Coreia) e aprovadas pelos Chefes de Estado na 70ª Assembleia Geral das Nações Unidas juntamente com o conjunto dos demais Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (em setembro de 2015, em Nova York, EUA).

Uma análise dos três documentos mostra muitas características em comum. Como um primeiro traço notável, pedem mais presença do setor privado na estrutura de governança global, seguindo a tendência de buscar um lugar mais privilegiado para as corporações que mencionamos anteriormente. Outra característica presente nesse conjunto é a abordagem do desenvolvimento sustentável, sem questionar, em momento algum, as causas das injustiças e da desigualdade. Aceita-se, com naturalidade, a proposta de erradicação da pobreza extrema, contudo, sem questionar porque é gerada (CLADE, 2013b).

Também, presente nesse conjunto de documentos está uma visão próxima sobre o papel do Estado: o cenário proposto seria de intervenção estatal mínima, em que os negócios e a tecnologia seriam os protagonistas do desenvolvimento, num paradigma diametralmente oposto ao dos direitos humanos, em que o Estado deve garantir a realização de direitos em democracias fortalecidas com participação social. Finalmente, nota-se, nesse conjunto, a preponderância de sociedades modernas, urbanas e globais, reforçando uma visão positivista de progresso e negando a diversidade de povos e modelos como o *buen vivir*, em que o ser humano não é, necessariamente, um consumidor (CLADE, 2013b).

De maneira condizente com esse arcabouço conceitual, os primeiros debates sobre a educação na agenda de desenvolvimento respondiam a uma retórica instrumentalista, em que a educação responde, portanto, às necessidades produtivistas e de mercado. A tônica do debate⁸ estava sobre os resultados mínimos e mensuráveis de aprendizagem em lectoescritura e matemática. Falava-se em educação *pagável*, e não gratuita como afirmam as declarações de Direitos Humanos. Não se abordava alfabetização e educação de adultos, inclusão ou responsabilidade estatal.

Numa etapa posterior da construção da agenda, já foi possível notar uma resistência maior e disputas mais evidentes sobre a futura meta que trataria de educação. Com o estabelecimento do chamado Grupo de Trabalho Aberto, um grupo formado por 30 Estados-membros designado a oferecer uma proposta para a Assembleia Geral das Nações Unidas, foi possível acompanhar a evolução da redação do documento base⁹, já que cada etapa foi publicizada e que cada uma de suas treze sessões contavam com a possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.

Assim, diversas organizações, como é o caso da Campanha Mundial pela Educação, ou dos sindicatos de docentes, lançaram mão de estratégias múltiplas para que o novo texto refletisse uma perspectiva mais ampla de educação como um direito humano, como resposta a consultas presenciais e eletrônicas abertas, apresentação de documentos, promoção de debates paralelos às sessões de discussão e, em particular, articulação com as delegações dos governos que participavam oficialmente do processo¹⁰. Um exemplo concreto foi o

⁸ Exemplo emblemático dos debates na fase inicial das negociações foi a Consulta Temática de Educação, que ocorreu nos dias 19 e 20 de Março de 2013, em Dakar, Senegal, disponível em http://www.unesco.org/new/en/dakar/about-this-office/single-view/news/global_experts_call_for_lifelong_learning_as_the_cornerstone_of_development/#.VQDWenDVfKM

⁹ O GTA foi estabelecido em janeiro de 2013, e os Estados-membros decidiram estabelecer uma rotação de maneira a ampliar a participação no processo, isso significa que a maioria das trinta representações foram divididas por grupos de países.

¹⁰ Parte dessas estratégias é narrada na publicação *La incidencia política de la sociedad civil por el derecho humano a la educación: relatos y aprendizajes desde América Latina y el Caribe (V2)* (CLADE, 2013a). Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 25, n.50/ p. 402-414/ Set.-Dez. 2015.

lançamento do posicionamento público, no documento intitulado *O Direito Humano à Educação na Agenda de Desenvolvimento Pós 2015*¹¹ (CAMPANHA MUNDIAL PELA EDUCAÇÃO et al., 2013), durante a 68ª Assembleia Geral das Nações Unidas, o qual era assinado por 22 organizações e destacava dez pontos necessários para que a narrativa, as metas e os indicadores dessa nova agenda estivessem em consonância com a agenda de direitos humanos.

Após esse esforço de resistência e das negociações textuais em reuniões por um período de quase dois anos, tem-se um conjunto de metas que, certamente, vão além dos debates reducionistas que prevaleciam no início do processo. O título do objetivo, no início de 2015, antes ainda da aprovação final¹², passou a ser: *Garantir educação inclusiva, de qualidade e com equidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas*¹³. Na narrativa provisória¹⁴ das metas a serem alcançadas pelos Estados até o ano de 2030, incluiu-se o compromisso de os Estados assegurarem educação primária e secundária obrigatória, gratuita e de qualidade para todos, o compromisso com alfabetização e educação de jovens e adultos, além da garantia de que todos adquiram conhecimento e habilidades necessárias para a promoção do desenvolvimento sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, cultura de paz e não violência, cidadania global, apreciação da diversidade cultural. Finalmente, as metas instam os Estados a promoverem ambientes educativos seguros e livres de violência.

Nos parece importante notar, ainda, a afirmação do princípio da gratuidade para os níveis da educação primária e secundária, assegurando educação gratuita e de qualidade, ainda que não se explicita o que se entende por qualidade. Um dos elementos fundamentais na resistência aos processos de privatização é cumprimento desse princípio da gratuidade, e a reafirmação do mesmo, num cenário que sofria ameaça de retrocesso, é relevante.

4. Considerações finais

Ao buscar compreender como a governança corporativa vem se manifestando no cenário internacional e, em particular, na construção da nova agenda de desenvolvimento e educação para o Pós-2015, percebemos um ambiente de disputas sobre o entendimento do sentido da educação.

Notou-se que, sobretudo no início das negociações da nova agenda, houve uma tentativa de deslocamento da afirmação da educação como um direito humano para o primado da educação como um instrumento de formação de capital humano, exclusivamente. A leitura dos documentos vigentes até o momento mostrou a incorporação de elementos que extrapolam essa visão reducionista, ainda que não se trate de uma garantia sólida como o conjunto de documentos do Direito Internacional dos Direitos Humanos, já ratificados pelos Estados.

¹¹ Assinam o documento: Campanha Mundial pela Educação (CME), Conselho Internacional de Educação de Pessoas Adultas (ICAE) e Internacional da Educação, junto CLADE e outras, totalizando 22 ao todo.

¹² Que ocorreu durante a 70ª Assembleia Geral das Nações Unidas, em setembro de 2015.

¹³ Tradução das autoras, versão em português ainda não disponível.

¹⁴ Proposta final do Grupo de Trabalho Aberto a ser apresentada ao conjunto da Assembleia Geral das Nações Unidas, disponível em <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgsproposals>
Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 25, n.50/ p. 402-414/ Set.-Dez. 2015.

Finalmente, resta saber como será, nos âmbitos nacionais e locais, o desfecho no plano internacional e a expressão dos novos acordos Pós 2015. Em todo caso, até o momento, o conjunto de documentos expressa o processo de disputa na política de produção, mencionado por Baxi (2006) quando se refere aos contextos de dominação e resistência à dominação. São notáveis os atores que clamavam por mais espaço ao setor privado nas definições e no teor na nova agenda de educação Pós 2015. Por outro lado, as vozes de resistência também se fizeram notar, evitando fortes retrocessos sob o ponto de vista do primado do direito humano à educação.

Referências

BALL, S.; YODELL, D. H. Privatización encubierta en la educación pública. In: CONGRESO MUNDIAL INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN, 5, Bruselas, 2007. Londres: Instituto de la Educación de la Universidad de Londres, 2007. Disponível em: http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 1 Mar. 2015.

BAXI, U. Politics of Reading Human Rights: inclusion and exclusion within the production of Human Rights. In: MECKLED-GARCIA, S.; ÇA, B. (Orgs.). **The Legalization of Human Rights**. Multidisciplinary perspectives on human rights and human rights law. New York: Routledge, 2006. P. 182-200.

CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO - CLADE. **La incidencia política de la sociedad civil por el derecho humano a la educación**: relatos y aprendizajes desde América Latina y el Caribe (Vol. 2). São Paulo: Portal CLADE, 2013a. Disponível em: <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/publicaciones/clade/publicaciones-tematicas.html>. Acesso em: 1 Mar. 2015.

CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO - CLADE. **Mapeo sobre Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe**. São Paulo: CLADE/Open Society Foundations, 2014.

CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO - CLADE. **El Derecho Humano a la Educación en la Agenda de desarrollo Post-2015**. São Paulo: CLADE, 2013b. Disponível em <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/publicaciones/clade/posicionamientos-publicos.html> . Acesso em: 1 mar. 2015.

CAMPANHA MUNDIAL PELA EDUCAÇÃO et al. El Derecho Humano a la Educación en la Agenda de desarrollo Post-2015. Disponível em <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/publicaciones/clade/posicionamientos-publicos.html> . Acesso em: 1 mar. 2015.

CROSO, C. É preciso Pensar. **Rev. Educação**, São Paulo, n. 173, 2012. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/173/e-preciso-pensar-235009-1.asp>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **A life of dignity for all: accelerating progress towards the Millennium Development Goals and advancing the United Nations development agenda beyond 2015**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <<http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/A%20Life%20of%20Dignity%20for%20All.pdf>> . Acesso em: 1 mar. 2015.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 do Banco Mundial. **Revista Bras. de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p-283-302, ago. 2012.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n.121, p.1133-1156, Dez. 2012.

SINGH, K. Report of the Special Rapporteur on the right to education. Geneve: United Nations Human Rights, 2014. s/p. Disponível em: <http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?si=A/69/402> . Acesso em: 1 mar. 2015.

TOMASEVSKI, K. **Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme**. Nijmegen, Netherlands: Wolf Legal Publishers, 2006.

WORLD BANK. **Learning for All Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development**. Washington: The World Bank Group Education Strategy 2020, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_1_2_2011.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2015.

WORLD BANK. **Education sector strategy**. Washington: The World Bank Group, 1999.

Recebido em: 29/03/2015

Aprovado para publicação em: 08/09/2015

Publicado em: 22/12/2015