



ESCOLA PARA QUÊ?

UM ESTUDO DE INSPIRAÇÃO
ARQUEOGENEALÓGICA
SOBRE AS FUNÇÕES DA
ESCOLA NOS DISCURSOS
DA UNESCO

Ana Paula Marques Pereira

Capa: Daniel Cunha
Contato: danielcunhapp@gmail.com
São Leopoldo, 2024



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL DOUTORADO

ANA PAULA MARQUES PEREIRA

ESCOLA PARA QUÊ?
UM ESTUDO DE INSPIRAÇÃO ARQUEOGENEALÓGICA
SOBRE AS FUNÇÕES DA ESCOLA NOS DISCURSOS DA UNESCO

SÃO LEOPOLDO

2024

ANA PAULA MARQUES PEREIRA

**ESCOLA PARA QUÊ?
UM ESTUDO DE INSPIRAÇÃO ARQUEOGENEALÓGICA
SOBRE AS FUNÇÕES DA ESCOLA NOS DISCURSOS DA UNESCO**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Klaus

SÃO LEOPOLDO

2024

P436e

Pereira, Ana Paula Marques.

Escola para quê? Um estudo de inspiração arqueogenealógica sobre as funções da escola nos discursos da UNESCO / Ana Paula Marques Pereira. – 2024.

371 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

“Orientadora: Profa. Dra. Viviane Klaus”.

1. Funções da escola. 2. UNESCO. 3. Neoliberalismo. 4. Arqueogenealogia. I. Título.

CDU 37.013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster Ditbenner – CRB 10/2517)

ANA PAULA MARQUES PEREIRA

ESCOLA PARA QUÊ?
UM ESTUDO DE INSPIRAÇÃO ARQUEOGENEALÓGICA
SOBRE AS FUNÇÕES DA ESCOLA NOS DISCURSOS DA UNESCO

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Klaus

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Viviane Klaus (Orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS

Prof^ª. Dr^ª. Betina Schuler
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof^ª. Dr^ª. Luciane Sgarbi S. Grazziotin
Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS

Prof. Dr. Luís Henrique Sommer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profa. Dra. Karla Schuck Saraiva
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA

Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto
Prof. Convidado

SÃO LEOPOLDO

2024

*“A qualquer distância o outro te alcança
Erudito som de batidão
Dia e noite céu de pé no chão
O detalhe que o coração atenta”
(André Negrão e Maria Gadu)*

A Daniel Lima, que segura firme a minha mão.
À Iasmim Marques, que me ensina a ser melhor.

AGRADECIMENTOS

*Só se escreve com intensidade
se vivermos intensamente.
Não se trata apenas de viver sentimentos
mas de ser vivido por sentimentos.¹*

(Mia Couto)

Na conclusão desse capítulo significativo da minha itinerância acadêmica, é com imensa gratidão que dedico esta Tese a cada pessoa e instituição que contribuiu, de maneira significativa e transformadora, para a realização desta pesquisa. Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, fonte inesgotável de inspiração e força, por guiar meus passos e iluminar meu caminho ao longo desse percurso.

À minha família, o alicerce de todo o meu ser, registro aqui a minha gratidão eterna. Em especial, à minha mãe, por ser o meu primeiro referencial de educação; à minha irmã, pelo apoio constante e admiração; a meu marido e à minha filha, que sustentaram comigo os dias desafiadores dessa jornada. Vocês são os pilares que alicerçam os meus sonhos.

À minha orientadora, Viviane, expresso meu reconhecimento e minha gratidão por me conduzir nessa orientação, me provocando e me deslocando para novas percepções acadêmicas. Seu conhecimento e sabedoria, paciência e incentivo foram fundamentais para moldar esta Tese e para o meu desenvolvimento como pesquisadora.

Ao Colégio Antônio Vieira e à RJE, instituições que financiaram junto comigo esse percurso acadêmico, acreditando em meu potencial e na entrega profissional, que fui fazendo, enquanto estive presente na Missão, meu respeitoso agradecimento.

À Tâmara, um ser humano extraordinário e profissional notável, que me deu condições para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa, expresso minha sincera gratidão.

Aos meus colegas da Prática de Pesquisa e da turma de Doutorado, agradeço pela troca enriquecedora de conhecimentos e pela colaboração que tornou essa jornada mais rica e qualificada.

¹ Mia Couto. Trechos do texto elaborado para crianças lusófonas integradas no programa interescolar “Ciência Viva”, julho de 2004, publicado em “Pensatempos” de Mia Couto. 2ª ed., Lisboa: Editorial Caminho, 2005, p. 45-49. Fonte: Mia Coutiando.

Aos meus professores do Doutorado, meu agradecimento pela sabedoria compartilhada, pelo estímulo intelectual e pelo compromisso com o crescimento acadêmico de cada doutorando.

Aos professores da minha Banca avaliadora, me sinto privilegiada por ter sido avaliada por educadores tão competentes e inspiradores. A conclusão desta Tese reflete o esforço conjunto de seus olhares competentes que generosamente dedicaram seu tempo e conhecimento à análise do texto.

Ao memorizar esse percurso e reler o meu trabalho, consigo ver cada um de vocês nessa tecitura de saberes e, por tudo isso, manifesto aqui o meu mais sincero agradecimento. Que esta conquista partilhada nos inspire a perseguir com entusiasmo o conhecimento transformador em nossas futuras jornadas.

Com profunda gratidão,

Ana Paula Marques

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

(FOUCAULT, 1984, p. 12).

RESUMO

Esta Tese traz, como tema, as funções da escola nos discursos da UNESCO, no recorte temporal, que se inicia em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, até o ano de 2022, com o último Relatório da UNESCO, intitulado Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um Novo Contrato Social para a Educação. A escolha desse tema surge a partir de reflexões sobre o papel da escola na Contemporaneidade e suas articulações com a racionalidade neoliberal, essa condição de governamentalidade que normatiza e naturaliza instituições e suas práticas sociais a partir de princípios voltados para o empresariamento dos sujeitos, que passam a ser constituídos pela lógica do capital humano. A escolha da UNESCO, como principal instituição enunciativa, pela qual se atravessam feixes de relações de saber-poder a respeito do papel social da escola, justifica-se pelo lugar de chancela e validação internacional dessa organização, que é considerada uma das principais e mais importantes referências normativas, regulamentadoras e orientadoras das políticas educacionais em todo o mundo. Considerando o tema e a hipótese inicial de que há deslizamentos conceituais e ressignificações, ao longo do tempo, em aspectos considerados caros ao contexto educacional — como “direito universal”, “cidadania”, “igualdade”, “formação integral”, “desenvolvimento humano”, “transformação social”, “educação permanente” —, apresento, nesse estudo, o seguinte problema: que discursos sobre as funções da escola são produzidos e veiculados pela UNESCO? Como essas funções vão sendo ressignificadas a partir das discontinuidades engendradas na e pela racionalidade neoliberal? E, para investigar tais problemáticas, proponho, como objetivo geral, analisar em documentos da UNESCO os discursos sobre as funções da escola. Para tanto, os objetivos específicos são: a) rastrear documentos potenciais da UNESCO para a identificação de seus discursos sobre as funções da escola; b) compor o corpus empírico da pesquisa a partir da seleção dos documentos rastreados; c) escavar e descrever as continuidades e discontinuidades dos discursos da UNESCO sobre as funções da escola; d) analisar os enunciados sobre as funções da escola, nos textos que compõem o corpus empírico, considerando as relações de saber-poder engendradas na e pela racionalidade (neo)liberal. Inspiro-me nas teorizações de Michel Foucault e de outros estudiosos que também transitaram por sua oficina de trabalho, concebendo a história como trama narrativa e o documento como monumento. Transito pelo domínio arqueológico, na medida em que busco escavar os discursos da UNESCO, descrevendo os acontecimentos a partir das condições de possibilidade. Mas também exploro o domínio genealógico, na medida em que analiso e problematizo as relações de poder dos enunciados da UNESCO e seus engendramentos na e pela racionalidade neoliberal. Para uma melhor

sistematização, os achados desta pesquisa foram organizados nas seguintes categorias de análise: 1. Educar para a Democracia e Cidadania; 2. Educação Permanente e de Uma Cidade Educativa; 3. Educar para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; Educar para o Capital Humano (aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser); 4. Educar para o Desenvolvimento Humano, Sustentável e Inclusivo; 5. Educar para a Cidadania Global e os Desafios da Transformação Social; 6. Educar para uma Sociedade Solidária e Colaborativa. E, por considerar o neoliberalismo, uma racionalidade capilarizada em todas as esferas da vida e também na educação, anoro-me em estudos de Ball, Brown, Dardot e Laval, Gadelha, Klaus, Lopes-Ruiz, Sennett, que, em convergência com as abordagens foucaultianas, me ajudam a compreender esse conjunto de saberes que fabricam um novo modo de governo dos homens, marcado pelo princípio da concorrência, do empresariamento de si mesmo, da lógica do capital humano.

Palavras-chave: Funções da escola; UNESCO; (Neo)liberalismo; Arqueogenealogia.

ABSTRACT

This thesis explores the functions of the school in UNESCO's discourses over a temporal scope that begins in 1948, with the *Universal Declaration of Human Rights*, and extends to 2022, culminating in UNESCO's latest report, titled *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. The choice of this theme stems from reflections on the role of the school in contemporary times and its articulation with neoliberal rationality—a form of governmentality that standardizes and naturalizes institutions and their social practices according to principles oriented towards the entrepreneurialization of individuals, who are thus shaped by the logic of human capital. UNESCO was chosen as the main enunciating institution, mediating knowledge-power relations regarding the social role of the school, due to its status as a global reference for validation and international endorsement. This organization is one of the most significant normative, regulatory, and guiding authorities on educational policies worldwide. Given the theme and the initial hypothesis that there are conceptual shifts and re-significations over time concerning elements central to the educational context—such as "universal right," "citizenship," "equality," "integral education," "human development," "social transformation," and "lifelong education"—this study addresses the following research problem: What discourses about the functions of the school are produced and disseminated by UNESCO? How are these functions re-signified through the discontinuities generated within and by neoliberal rationality? To investigate these issues, the general objective is to analyze UNESCO's discourses on the functions of the school in its documents. The specific objectives are: a) to trace UNESCO's potential documents to identify its discourses on the functions of the school; b) to compose the empirical corpus of the research by selecting the traced documents; c) to excavate and describe the continuities and discontinuities in UNESCO's discourses on the functions of the school; and d) to analyze the statements about the functions of the school in the texts comprising the empirical corpus, considering the knowledge-power relations engendered within and by (neo)liberal rationality. The theoretical framework is inspired by Michel Foucault's theories and other scholars who have worked within his methodological approaches, conceiving history as a narrative framework and documents as monuments. This research traverses the archaeological domain by excavating UNESCO's discourses and describing the events based on their conditions of possibility. It also ventures into the genealogical domain by analyzing and problematizing the power relations embedded in UNESCO's statements and their entanglement within and by neoliberal rationality. To systematize the findings, the research outcomes are organized into the following categories of analysis: 1. Educating for Democracy

and Citizenship; 2. Lifelong Education and the Educating City; 3. Educating to Meet Basic Learning Needs; Educating for Human Capital (learning to know, to do, to live together, and to be); 4. Educating for Sustainable, Inclusive Human Development; 5. Educating for Global Citizenship and the Challenges of Social Transformation; and 6. Educating for a Solidary and Collaborative Society. Considering neoliberalism as a rationality permeating all spheres of life, including education, this thesis is grounded in the works of Ball, Brown, Dardot and Laval, Gadelha, Klaus, Lopes-Ruiz, and Sennett. These scholars, in convergence with Foucault's approaches, provide insights into understanding this ensemble of knowledge that shapes a new mode of governance, marked by the principles of competition, self-entrepreneurship, and the logic of human capital.

Keywords: School functions; UNESCO; (Neo)liberalism; Archaeogenealogy.

RESUMEN

Esta tesis tiene como tema las funciones de la escuela en los discursos de la UNESCO, en un recorte temporal que comienza en 1948, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y se extiende hasta 2022, con el último informe de la UNESCO titulado Reimaginar nuestros futuros juntos: un nuevo contrato social para la educación. La elección de este tema surge a partir de reflexiones sobre el papel de la escuela en la contemporaneidad y sus articulaciones con la racionalidad neoliberal, una forma de gubernamentalidad que normaliza y naturaliza instituciones y sus prácticas sociales a partir de principios orientados hacia el empresariamiento de los sujetos, quienes pasan a ser constituidos bajo la lógica del capital humano. La UNESCO fue elegida como la principal institución enunciativa debido a su lugar de legitimación y validación internacional. Esta organización es considerada una de las referencias normativas, regulatorias y orientadoras más importantes de las políticas educativas a nivel mundial. Dado el tema y la hipótesis inicial de que existen desplazamientos conceptuales y resignificaciones a lo largo del tiempo en aspectos clave del contexto educativo—como "derecho universal", "ciudadanía", "igualdad", "formación integral", "desarrollo humano", "transformación social", "educación permanente"—, este estudio plantea el siguiente problema: ¿Qué discursos sobre las funciones de la escuela son producidos y difundidos por la UNESCO? ¿Cómo se resignifican estas funciones a partir de las discontinuidades generadas dentro y por la racionalidad neoliberal? Para investigar estas problemáticas, el objetivo general es analizar en los documentos de la UNESCO los discursos sobre las funciones de la escuela. Los objetivos específicos son: a) rastrear documentos potenciales de la UNESCO para identificar sus discursos sobre las funciones de la escuela; b) conformar el corpus empírico de la investigación a partir de la selección de los documentos rastreados; c) excavar y describir las continuidades y discontinuidades de los discursos de la UNESCO sobre las funciones de la escuela; d) analizar los enunciados sobre las funciones de la escuela en los textos que componen el corpus empírico, considerando las relaciones de saber-poder generadas dentro y por la racionalidad (neo)liberal. La fundamentación teórica se inspira en las teorías de Michel Foucault y de otros estudiosos que también han transitado por su taller metodológico, concibiendo la historia como una trama narrativa y el documento como monumento. Este estudio se adentra en el dominio arqueológico, ya que busca excavar los discursos de la UNESCO, describiendo los acontecimientos a partir de las condiciones de posibilidad. Asimismo, explora el dominio genealógico al analizar y problematizar las relaciones de poder presentes en los enunciados de la UNESCO y sus articulaciones dentro y por la racionalidad neoliberal. Para sistematizar los hallazgos, los

resultados de esta investigación se organizaron en las siguientes categorías de análisis: 1. Educar para la Democracia y la Ciudadanía; 2. Educación Permanente y de una Ciudad Educadora; 3. Educar para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje; Educar para el Capital Humano (aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser); 4. Educar para el Desarrollo Humano, Sostenible e Inclusivo; 5. Educar para la Ciudadanía Global y los Desafíos de la Transformación Social; y 6. Educar para una Sociedad Solidaria y Colaborativa. Dado que el neoliberalismo es una racionalidad que impregna todas las esferas de la vida, incluida la educación, este trabajo se basa en los estudios de Ball, Brown, Dardot y Laval, Gadelha, Klaus, Lopes-Ruiz y Sennett. Estos autores, en convergencia con las aproximaciones foucaultianas, contribuyen a la comprensión de este conjunto de saberes que configuran un nuevo modo de gobierno de los hombres, marcado por los principios de la competencia, el empresariamiento de sí mismo y la lógica del capital humano.

Palabras-clave: Funciones de la escuela; UNESCO; (Neo)liberalismo; Arqueogenealogía.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo do número inicial de pesquisas encontradas no catálogo da CAPES	87
Quadro 2 – Categorização temática das pesquisas selecionadas em cada descritor – análise feita pelo título	89
Quadro 3 – Categorização temática das pesquisas selecionadas para a etapa da leitura integral do estudo	92
Quadro 4 – Pesquisas selecionadas na etapa final: aspectos convergentes e divergentes a esta Tese.....	95
Quadro 5 – Declaração Universal dos Direitos Humanos	130
Quadro 6 – Aprender a ser.....	132
Quadro 7 – Boletim nº 12: Declaração de Bogotá.....	135
Quadro 8 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990)	137
Quadro 9 – Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)	139
Quadro 10 – Educação, um Tesouro a Descobrir	141
Quadro 11 – Educação para todos, o compromisso de Dakar	143
Quadro 12 – EFA Global Monitoring Report – 2002. Education for all: is the world on track?	145
Quadro 13 – Declaração de Aichi-Nagoya sobre educação para o desenvolvimento sustentável	147
Quadro 14 – Educação 2030. Declaração de Incheon e marco de ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.....	149
Quadro 15 – Relatório de monitoramento global da educação 2016	151
Quadro 16 – Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem	153
Quadro 17 – Relatório Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.	155
Quadro 18 – Categorias Analíticas (acontecimento) – quadro sintético	160
Quadro 19 – Categorias Analíticas (acontecimento) – principais temas explorados na análise	320
Quadro 20 – Os documentos mapeados ao longo da empiria	344

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – 1947/Áustria: a UNESCO nasceu das cinzas da guerra para construir a paz	58
Figura 2 – 1950/Itália: Maria Montessori, fundadora da abordagem de educação centrada na criança.....	60
Figura 3 – 1950/Itália: UNESCO sinaliza e registra a escala do analfabetismo	61
Figura 4 – 1967/México: formação de professores técnicos crucial para países em desenvolvimento.....	64
Figura 5 – 1967/Irã: desenvolvimento de habilidades e alfabetização andam de mãos dadas	66
Figura 6 – 1971/Sede da UNESCO: o Relatório Faure muda os rumos da educação.....	68
Figura 7 – 1971/Tunísia: a televisão estreia como auxiliar de ensino.....	69
Figura 8 – 1982/França: as novas tecnologias inauguram uma nova era para a educação.....	72
Figura 9 – 1996/Sede da UNESCO: o Relatório Delors apresenta quatro pilares da educação	74
Figura 10 – Os Oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) assumidos na Organização das Nações Unidas (ONU), em 2000	76
Figura 11 – 2016/Japão: educação para o Desenvolvimento Sustentável.....	78
Figura 12 – 2015/Sede das Nações Unidas: uma cúpula para estimular ações em educação .	79
Figura 13 – 2017/Canadá: Unidos pela Educação para a Cidadania Global	81
Figura 14 – Campanha UNESCO 2020-2021	82
Figura 15 – Eixos estruturantes	88
Figura 16 – Eixos temáticos revisitados	93
Figura 17 – Itinerância feita ao longo do Estado da Arte.....	106
Figura 18 – The Universal Declarations of Human Rights	129
Figura 19 – Capa de Apprendre à être	131
Figura 20 – Capa de Proyecto principal de educación: en América Latina y El Caribe	134
Figura 21 – Capa de Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990).....	136
Figura 22 – Capa de Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética).....	138

Figura 23 – Capa de Educação: um tesouro a descobrir.....	140
Figura 24 – Capa de Educação para todos: o compromisso de Dakar	142
Figura 25 – Capa de EFA Global Monitoring Report – 2002. Education for all: is the world on track?.....	144
Figura 26 – Capa de Declaração de Aichi-Nagoya sobre educação para o desenvolvimento sustentável.....	146
Figura 27 – Capa de Educação 2030. Declaração de Incheon e marco de ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4	148
Figura 28 – Capa de Relatório de monitoramento global da educação 2016. Resumo. Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos.	150
Figura 29 – Capa de Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem	152
Figura 30 – Capa de Relatório Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.....	154

LISTA DE SIGLAS

AIDS	<i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i> (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
AT	Análise transacional
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAD	Comitê de Assistência ao Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECG	Educação para a Cidadania Global
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
EUA	Estados Unidos da América
FLACSI	Federação Latino-Americana dos Colégios Jesuítas
FMI	Fundo Monetário Internacional
GCED	Educação para a Cidadania Global
GEFI	Global Education First Initiative
GEM	Relatórios de Monitoramento de Educação Global
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i> (Vírus da Imunodeficiência Humana)
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000)
ODS	Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (2015)
OEA	Organização dos Estados Americanos
OI	Organizações Internacionais
ONG	Organização não Governamental

ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNL	Programação Neurolinguística
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPE	Projeto Principal de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRELAC	Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
PROEDUC	Programa de Reforma Educacional do Banco Mundial
PROFNCE	Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SAEB	Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil
SBECE	Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação
TPE	Movimento Todos pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO – ESCOLA PARA QUÊ? REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE	24
2	AS ITINERÂNCIAS E AS IMPLICAÇÕES QUE ME CONSTITUEM.....	32
2.1	DE COMO FOI A MINHA INFÂNCIA E A PRIMEIRA ESCOLARIDADE	34
2.2	DE COMO ME TORNEI PROFESSORA E POR QUAIS CAMINHOS TRANSITEI	35
2.3	DE COMO NASCE O DESEJO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA	36
2.4	DE COMO ME TORNEI MESTRE EM GESTÃO EDUCACIONAL E DIRETORA ACADÊMICA	37
2.5	DE COMO APORTEI NO DOUTORADO E O QUE ME MOBILIZOU	39
3	O QUE MOBILIZA ESTE ESTUDO	41
3.1	TEMA, PROBLEMA, HIPÓTESES, OBJETIVOS, EPISTEMES	44
3.2	A UNESCO COMO INSTITUIÇÃO ENUNCIADORA POTENCIAL NOS REGIMES DE VERDADE SOBRE AS FUNÇÕES DA ESCOLA.....	46
3.3	O ESTADO DA ARTE EM DUPLO VIÉS: DA REVISÃO DE LITERATURA DESTE CAMPO DE PESQUISA AO MAPEAMENTO DE DOCUMENTOS POTENCIAIS PARA A EMPIRIA	84
3.3.1	O Percurso do Estado da Arte	85
3.3.2	O que torna este Estudo Inédito	94
4	AS ITINERÂNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	108
4.1	A HISTÓRIA COMO TRAMA E AS FERRAMENTAS ARQUEOLÓGICAS E GENEALÓGICAS	110
4.2	COMPOSIÇÃO DA EMPIRIA: DO RASTREAMENTO DE DOCUMENTOS POTENCIAIS À SELEÇÃO PARA O CORPUS EMPÍRICO	118
4.2.1	Da primeira porta de entrada documental.....	119
4.2.2	Da seleção dos documentos da primeira porta de entrada	120
4.2.3	Do surgimento da segunda porta de entrada documental	121
4.2.4	Do percurso metodológico para a seleção dos documentos que compuseram o corpus empírico.....	125
4.3	O GARIMPO DOS ENUNCIADOS E OS ACHADOS EMPÍRICOS	157
5	A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E SUA CAPILARIZAÇÃO NA ESFERA EDUCACIONAL: SUA CONSTITUIÇÃO, SEUS REGIMES DE VERDADE E PROCESSOS DE NATURALIZAÇÃO	162

5.1	OS FIOS TEÓRICOS QUE TECEM A ANÁLISE DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL	165
5.2	O NEOLIBERALISMO: NOTAS SOBRE SUA CONSTITUIÇÃO E SUA CAPILARIDADE EM TODAS AS ESFERAS DA VIDA	168
5.3	A EDUCAÇÃO E A ESCOLA DO TEMPO PRESENTE E SEUS ENGENDRAMENTOS NA E PELA RACIONALIDADE (NEO)LIBERAL	183
6	ENFIM, ESCOLA PARA QUÊ?	190
6.1	A CRIAÇÃO DA ESCOLA COMO MAQUINARIA DA SOCIEDADE DISCIPLINAR	193
6.2	DE SEU VALOR DEMOCRÁTICO E CIDADÃO AOS ENREDAMENTOS (NEO)LIBERAIS: ENTRE CONTINUIDADES, DESLIZAMENTOS E RUPTURAS	200
6.2.1	Para aprender a ser: a escola como parte de um sistema educacional diversificado e permanente	207
6.2.2	Para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem: os atravessamentos com os imperativos do capital humano	229
6.2.3	Para aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser: uma formação para o capital humano	255
6.2.4	Para o desenvolvimento humano, sustentável e inclusivo: a ambivalência dos propósitos educativos	277
6.2.5	Para uma cidadania global: os desafios da transformação social	295
6.2.6	Para a constituição de uma sociedade solidária e colaborativa: as brechas nas ruínas do neoliberalismo	301
7	PARA CONCLUIR	317
	REFERÊNCIAS	325
	REFERÊNCIAS DO CORPUS EMPÍRICO	341
	REFERÊNCIAS DA EMPIRIA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	342
	APÊNDICE – QUADRO COM TODOS OS 41 DOCUMENTOS MAPEADOS AO LONGO DA EMPIRIA	343



1.

INTRODUÇÃO

ESCOLA PARA QUÊ?

REFLEXÕES SOBRE O
PAPEL DA ESCOLA NA
CONTEMPORANEIDADE

*Não escrevo um livro para que seja o último.
Escrevo para que os outros livros sejam
possíveis, não necessariamente escritos por mim.*
(FOUCAULT, 1994, p. 162).

A educação e a escola, como sua instituição formal, vêm passando historicamente por intensas transformações alicerçadas em práticas discursivas e dispositivos² articulados às racionalidades (neo)liberais³ que são constitutivas de modos de ser e de estar no mundo. O ideal republicano de educação, constituído por discursos de formação para a democracia, cidadania e valorização de saberes muito além dos utilitaristas, pautados em valores humanistas de emancipação e compromisso com justiça social, foi sendo substituído, nas últimas décadas do século XX, por uma concepção de formação de “capital humano”: uma formação que está pautada na lógica da concorrência e no empresariamento de todas as esferas da vida.

Nesse novo contexto de capital humano — em que o trabalho é concebido como uma “conduta econômica praticada, construída, racionalizada, calculada por aquele que trabalha” (LAZZARATO, 2008, p. 49), exigindo-se uma ética performática e competitiva, em que o sucesso é compreendido como uma responsabilidade individual dos sujeitos —, os discursos que defendem investimentos em uma educação permanente tornam-se uma prática naturalizada.

A educação⁴ passa a ser um espaço de formação de “neossujeitos” (DARDOT; LAVAL, 2016), produzindo indivíduos empreendedores, competentes e competitivos, proativos,

² O dispositivo é abordado nesse projeto como uma “rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito”. Estabelece a natureza do nexos entre esses elementos heterogêneos e tem função estratégica. (CASTRO, 2016, p. 124)

³ Considerando o recorte temporal proposto nessa pesquisa, que analisa as condições de possibilidade de constituição de um modo de ser fordista e a sua transformação para uma racionalidade neoliberal, este estudo, em algumas passagens do texto, utilizará o termo “(neo)liberalismo” e suas derivações linguísticas, referenciando, nesses casos, as duas racionalidades (liberalismo e neoliberalismo) e o seu processo de continuidades e discontinuidades, ao longo do tempo.

⁴ Como o tema dessa pesquisa volta-se para as funções da escola nos discursos da UNESCO, a abordagem à educação limita-se, aqui, sempre à educação formal, ou seja, a educação institucionalizada por meio da escola, com um currículo sistematicamente planejado a partir de legislações educacionais: “a educação formal é aquela que se processa no sistema educacional regular.” (SILVA, 2011, p. 104). A UNESCO explora tanto questões da educação formal quanto questões da educação não formal, que, para ela, trata-se de “atividades de aprendizagem tipicamente organizadas fora do sistema educacional formal”, cobrindo as “atividades educacionais que visam alfabetização de adultos, educação básica para crianças e jovens que não frequentam a escola, habilidades para a vida, habilidades de trabalho e cultura geral” (SILVA, 2011, p. 104). Essa pesquisa faz uma arqueologia apenas dos discursos da UNESCO voltados para a educação formal. Logo, toda referência à educação nesse texto está diretamente ligada à educação prevista no espaço da escola, como uma prática social

flexíveis, polivalentes e sempre motivados, numa busca incessante de superação de si e do outro em todas as instâncias da existência. A prática discursiva recorrente é que o investimento no capital humano gera crescimento econômico, inovação na esfera produtiva e invenção que contribui para o desenvolvimento social e econômico dos países. (LÓPEZ-RUIZ, 2007).

Nessa perspectiva, a escola, como um *lócus* institucional de formação dos sujeitos, é pressionada no sentido de se comprometer com o desenvolvimento de competências, habilidades e aptidões para a constituição do capital humano desses neossujeitos, que, tomando a si mesmos como pecúlios, buscam

[...] entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo — ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício — e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam. (GADELHA, 2009, p. 177).

Assim, em tempos de valorização do capital humano, em que o arcabouço de habilidades e competências precisa responder, com eficácia e eficiência, à capacitação de sujeitos que saibam lidar com as volatilidades do mundo globalizado, emerge o desejo de compreender como a escola vai sendo, na Contemporaneidade, fabricada nessa teia discursiva, que responsabiliza os sujeitos por sua própria formação e transforma a educação escolarizada a partir do fenômeno do empresariamento.

Nessa perspectiva, o neoliberalismo é concebido não como mais uma ideologia ou um sistema econômico, mas como uma racionalidade, como condição de governamentalidade, como a nova razão de mundo, que normatiza e naturaliza instituições e suas práticas sociais a partir de princípios voltados para a concorrência e a competitividade (LAVALL, 2004). Inevitavelmente, a escola também será uma instituição capturada por essa lógica existencial da Contemporaneidade.

E, nesse contexto, os discursos produzidos e veiculados pela UNESCO, por se tratar de um organismo internacional de grande relevância e influência nas políticas educacionais em todo o mundo, tornam-se objetos de estudo profícuos para o entendimento da constituição dessa razão educacional, que reitera a concepção de responsabilização dos atores da educação — escola, professores, alunos e suas famílias —, ao mesmo tempo em que vai eximindo do Estado essa responsabilidade. Surge, daí, a necessidade de entender como as suas formações discursivas foram se naturalizando, normatizando as práticas educacionais, e que discursos

engendrada na e pela racionalidade (neo)liberal que produz subjetividades, ao mesmo tempo que é produzida por elas, em cada formação histórica.

sobre as funções da escola foram e vão sendo constituídos nesse processo, a partir da segunda metade do século XX.

Dessa forma, o tema proposto para esta pesquisa versa sobre *as funções da escola nos discursos da UNESCO*. E, para desenvolver esse tema, o problema proposto traz a seguinte questão: *que discursos sobre as funções da escola são produzidos e veiculados pela UNESCO? Como essas funções vão sendo resignificadas a partir das descontinuidades engendradas na e pela racionalidade (neo)liberal?*

Como hipótese principal para esse problema, considero *a possibilidade de deslizamentos conceituais em temas que são caros à educação* — como “direito universal”, “cidadania”, “igualdade”, “formação integral”, “desenvolvimento humano”, “transformação social”, “educação permanente”. Parto da pressuposição de que esses termos vão sendo resignificados ao longo do tempo.

Diante do problema apresentado, o objetivo principal deste estudo é *analisar, em documentos da UNESCO, os discursos sobre as funções da escola*. Para isso, proponho-me a escavar os seus enunciados, em suas continuidades e descontinuidades, num recorte temporal que vai dos anos de 1948, por ocasião da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, ao ano de 2022, com o Relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”⁵, analisando as relações dessas descontinuidades com a racionalidade (neo)liberal.

Quanto aos objetivos específicos, proponho-me a: a) *rastrear documentos potenciais da UNESCO para a identificação de seus discursos sobre as funções da escola*; b) *compor o corpus empírico da pesquisa a partir da seleção dos documentos rastreados*; c) *escavar e descrever as continuidades e descontinuidades dos discursos da UNESCO sobre as funções da escola*; d) *analisar os enunciados sobre as funções da escola, nos textos que compõem o corpus empírico, considerando as relações de saber-poder engendradas na e pela racionalidade (neo)liberal*.

A UNESCO — uma das agências da ONU, criada para contribuir com a paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural por meio da educação, da ciência, da cultura, da comunicação e da informação — se consolidou como um organismo internacional de relevância para as políticas e reformas educacionais, durante o processo de expansão mundial do (neo)liberalismo. Ao longo de sua história, foi constituindo práticas que colocavam a educação como um dos principais fatores de desenvolvimento humano, social e econômico. Por esse motivo, esta Tese considerou o potencial dos discursos produzidos e

⁵ A análise documental proposta abará tanto os textos produzidos pela própria UNESCO quanto aqueles que são encomendados e chancelados por ela e se encontram em seus acervos documentais. Vale também ressaltar que o recorte temporal aqui proposto resulta do processo de uma empiria que se iniciou no Estado da Arte.

veiculados no contexto da UNESCO como objeto de pesquisa, visto que se trata de uma instituição enunciadora validada mundialmente e com grande influência, reconhecimento e capilaridade nas políticas educacionais de todos os países membros, a partir de sua criação, em 1945.

Referenciando-se sempre na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH)⁶, que, em seu Art. 26º, afirma que toda a pessoa tem direito à educação, que, por sua vez, deve ser gratuita e obrigatória, para a “plena expansão da personalidade humana” e o “reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais” (ONU, 1948, Art. 26º), a UNESCO foi constituindo historicamente seus ditos sobre a função da escola. E, como ela mesma se referencia primeiramente na DUDH (ONU, 1948), esse documento será o corte temporal inicial da análise.

Nesse movimento investigativo, a análise aqui proposta será transversalizada por uma abordagem hipercrítica. Isso significa que este estudo estará desancorado de qualquer entidade subjetiva *a priori*. Será no mundo concreto — do que é enunciável/dizível e do que é visível — que essa crítica vai buscar as condições de possibilidade dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofreram. Ela se sustenta no provisório, no acontecimento, no imanente, no mutável, assim como deve ser a própria história. Terá sempre em mente que nenhuma questão tem resposta definitiva, definida e acabada. Ela não vai forçar respostas, nem acusar ou lastimar os fenômenos sociais e educacionais descritos. Não vai pressupor, de antemão, uma verdade ou um mundo melhor. (FOUCAULT, 2014).

Para isso, me referenciarei nas teorizações foucaultianas, propondo uma análise de inspiração arqueogenealógica de documentos da UNESCO, a fim de escavar e descrever seus ditos sobre as funções da escola — suas regularidades e transformações ao longo do recorte temporal proposto —, analisando e problematizando as relações de saber e poder imbricadas à racionalidade (neo)liberal.

O percurso teórico-metodológico proposto para essa pesquisa será desenvolvido, então, a partir da compreensão da teoria como uma *caixa de ferramentas*, de acordo com as reflexões de Veiga-Neto (2006), no artigo *Na oficina de Foucault*. Aproprio-me das teorizações foucaultianas em partes, conforme a utilidade de suas ferramentas conceituais (VEIGA-NETO, 2006) para este estudo.

Segundo Veiga-Neto (2009, p. 5), é possível apenas respirar “cuidadosamente a atmosfera que envolve sua oficina” ou utilizá-lo

⁶ A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento marco na história mundial que estabeleceu, pela primeira vez, normas comuns de proteção aos direitos da pessoa humana, a serem seguidas por todos os povos e todas as nações. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais, a DUDH foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia.

[...] aqui, ali e em muitos lugares; mas não necessariamente sempre. É claro que ao fazermos isso estaremos contrabandeando, às vezes perigosamente, para dentro de seu discurso o que a ele não pertence ou fazendo dele aquilo que ele não foi ou não quis ser. No desenrolar desse processo é que surge a fidelidade infiel a Foucault. (VEIGA-NETO, 2009, p. 5).

Transitar na oficina de Foucault, olhando com atenção as ferramentas dispostas em sua bancada de trabalho, é utilizá-las considerando as especificidades do objeto que será trabalhado, buscando constituir uma análise que, com o rigor necessário aos seus conceitos e referenciais, possa brincar⁷ novos usos de suas ferramentas na justa medida demandada pelo meu objeto de pesquisa. E, ao entrar nessa oficina, debruçar-me sobre a sua bancada de trabalho e me referenciar em seu ferramental teórico, assumo uma abordagem “não-representacionista, não-essencialista e não-funcionalista” (VEIGA-NETO, 2009, p. 85) em relação ao objeto de pesquisa, ao longo da empiria.

Nessa perspectiva teórico-metodológica, enquanto a Arqueologia contribuirá para o garimpo, a descrição e análise dos enunciados, ajudando na identificação das regularidades, rupturas e descontinuidades, nos discursos da UNESCO sobre as funções da escola, a Genealogia contribuirá para o entendimento das estratégias, táticas e sujeições utilizadas a partir das práticas discursivas e não discursivas (emergentes no próprio discurso), observando como se constroem as relações entre o poder e o saber constituído pela UNESCO.

Esta Tese organiza-se em seis capítulos, incluindo esta introdução. Além disso, traz uma seção com considerações finais, intitulada *Para Concluir*. O segundo capítulo traz um relato das vivências que foram me constituindo acadêmica e profissionalmente no âmbito da Educação, desde experiências antigas que me mobilizaram, me alteraram e me implicaram, num processo complexo e articulado entre teorizações e práticas.

⁷ A bricolagem aqui proposta trata de um método investigativo em que o pesquisador, como um bricoleur, “avança do texto como porta de entrada (doravante POETA) e entretece pelo campo. [...] Uma vez iniciado o processo, os elementos da complexidade levam o bricoleur adiante. As referências que surgem a seguir possibilitam que ele avance de maneira aleatória, às vezes rumo a áreas conhecidas, outras vezes em direção a territórios desconhecidos. Embora as escolhas e as direções venham a variar com cada bricoleur, o padrão emergente evolui como o efeito-borboleta da complexidade. Para completar a jornada, o bricoleur enfrentará vários princípios da complexidade: auto-organização, condições longe do equilíbrio, realimentação, aleatoriedade, espontaneidade e bifurcações. Enquanto se avança no campo, certas características da complexidade estarão presentes e produzirão uma estrutura única a cada bricoleur.” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 128). Seguindo a lógica dessa concepção, Kincheloe (2007, p. 102), autor que ajuda a pensar na bricolagem, lembra que o ato de pesquisa rigorosa envolve: – conectar o objeto de investigação aos muitos contextos em que ele está inserido; – apreciar o relacionamento entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado; – conectar a produção de sentido à experiência humana; – usar formas textuais de análise ao mesmo tempo em que não se perde de vista que os seres humanos que vivem e respiram são as entidades em torno das quais e com as quais o sentido está sendo produzido; – construir uma ponte entre essas formas de visão e ação informada.

No terceiro capítulo, explico e detalho as questões que me mobilizam como pesquisadora e aproveito para reiterar o tema, o problema de pesquisa, os objetivos, as hipóteses e as teorizações que norteiam este estudo. Na segunda seção deste capítulo, apresento a UNESCO, detalhando como ela se tornou uma instituição enunciadora potencial nos regimes de verdade sobre as funções da escola. E, na terceira seção, relato o percurso feito no Estado da Arte, analisando a sua proficuidade, tanto para o reconhecimento do que já foi produzido nesse campo de pesquisa — as lacunas, potencialidades e ineditismo deste estudo —, quanto para o rastreamento de documentos potenciais para a empiria aqui proposta.

O quarto capítulo traz os referenciais teórico-metodológicos nos quais minha pesquisa está ancorada. Apresento, a partir das inspirações foucaultianas nos procedimentos arqueológicos e genealógicos da análise histórica documental, as principais concepções que norteiam o percurso investigativo. Além disso, descrevo o processo de composição da empiria, detalhando desde o rastreamento de documentos potenciais até a seleção para o corpus empírico. Ainda nesse capítulo, detalho como, metodologicamente, fiz o garimpo dos enunciados e como categorizei os achados empíricos, que serão analisados no sexto capítulo.

O quinto capítulo aprofunda o estudo sobre a racionalidade neoliberal e sua capilarização na esfera educacional, analisando e problematizando as práticas discursivas engendradas nessa “nova razão do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016) e as suas naturalizações. No início desse capítulo, apresento referenciais teóricos que dão aporte ao estudo sobre essa racionalidade e como ela se capilariza nas diversas esferas da vida, inclusive na educação.

O sexto capítulo, intitulado *Enfim, Escola para quê?*, traz, a partir de um breve relato da constituição da escola como uma maquinaria da Modernidade, uma descrição e análise dos principais acontecimentos, suas continuidades e seus deslizamentos e transformações, a partir do ano de 1948 até a Contemporaneidade, problematizando as relações de saber-poder engendradas na e pela racionalidade (neo)liberal. Esse capítulo organiza-se em duas seções: a primeira delas, como já dito, aborda *a criação da escola como maquinaria da sociedade disciplinar*; a segunda seção, intitulada *De seu valor democrático e cidadão aos enredamentos (neo)liberais: entre continuidades, deslizamentos e rupturas*, traz a análise dos principais acontecimentos garimpados nos documentos que compõem o *corpus* empírico, desdobrando-se, a partir da identificação das principais discontinuidades, em seis subseções, que descrevem e analisam as categorias já apresentadas no final do quarto capítulo, desdobrando-as em temas e subtemas.

Para finalizar, apresento a seção *Para Concluir*, que traz algumas considerações finais sobre o tema, além de um quadro, recapitulando, de forma sistemática, os principais achados acontecimentais deste estudo.

Esta Tese se propõe a ser mais um espaço investigativo e também de reflexão sobre os caminhos construídos ao longo do processo acadêmico. Não tem pretensão de ser um produto fechado ou acabado. Ao contrário, como propõe Foucault (na epígrafe deste capítulo), é mais uma atividade, uma maneira de pensar as coisas e a história, dentre tantas outras, que vai se constituindo no processo.

Reconheço que esse é um movimento investigativo em que a autoria, longe de ser uma concepção metafísica e universal, vai se constituindo ao longo da escrita, como uma operação crítica complexa e raramente justificada (FOUCAULT, 1983). A autoria nesta investigação, para além do nome próprio que assina esse texto, constitui-se a partir de determinadas regras, que delimitam o campo das *epistemes* e teorizações que me referenciam, das proposições estilísticas coerentes à função enunciativa desse texto, da historicidade que me atravessa, dos feixes de acontecimentos por mim identificados. Ao mesmo tempo, e de forma complementar a essa construção autoral, fui me constituindo no processo de elaboração do próprio texto, que se caracteriza pela pluralidade de vozes, na medida em que é fruto de toda uma rede de saberes já constituídos sobre esse campo de pesquisa.

Que esta pesquisa possa, então, também ampliar e enriquecer outras discussões a respeito dos discursos sobre a escola, trazendo novas possibilidades e leituras e contribuindo para novos estudos e produções, não necessariamente escritos por mim. Como sabiamente nos ensinava Corazza, desejo que este estudo possa ser “uma flecha, que um pensador atira, assim como no vazio, para que outro a recolha e possa, por sua vez, também enviar a sua, agora em outra direção”. (CORAZZA, 2002, p. 2).

Inspirada na epígrafe de Foucault, que nos convida a pensar na escrita como um processo labiríntico que se engendra nas dispersões de outros tantos discursos, de outros tantos e múltiplos “sujeitos”, desejo, então, que esta pesquisa possa contribuir para muitas outras reflexões e estudos sobre como a escola vem sendo constituída e validada na lógica do empresariamento e do capital humano.



2.

AS ITINERÂNCIAS

E AS IMPLICAÇÕES QUE
ME CONSTITUEM

*Nós somos fabricados
por histórias, teias,
por relações com os outros.
Nós nos tornamos mais
humanos na medida em que
nos descentramos.*
(COUTO, 2020).

A produção e a itinerância acadêmica de um pesquisador não estão dissociadas das suas (con)vivências pessoais, nos mais diversos âmbitos de sua existência. As experiências, nas diversas esferas da vida, se entrelaçam num processo contínuo compósito de mútua implicação e influência. O sujeito autor de um texto, na perspectiva foucaultiana, só existe na tensão e inter-relação de todas as práticas que lhe atravessam e o constituem. Assim, os caminhos desse percurso investigativo também são parte dos entrelaçamentos das vivências, que, ao longo de minha história, foram e vão me constituindo como pesquisadora e que vão me implicando com o objeto de pesquisa aqui apresentado.

Por caminhar com Foucault, entendo que a minha autoria nesse texto é o resultado de um entrecruzamento contínuo e complexo de todas as práticas que me atravessam, em todas as esferas de minha vida, ao longo da minha caminhada. Para além de um sujeito falante que pronuncia ou escreve esse texto, a minha autoria deve ser aqui entendida como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. (FOUCAULT, 2002).

Dessa forma, ao cartografar minhas itinerâncias, revisitando lugares, pessoas, vivências que contribuíram para o que hoje sou, acadêmica e profissionalmente, vou articulando os fios de tudo o que me atravessou e me constitui como sujeito. Nessa rede complexa, vou entrelaçando o que me mobiliza, me implica, me constitui e me direciona para o tema proposto, na busca, a partir de problematizações do contexto educacional contemporâneo, de caminhos possíveis para uma educação que esteja comprometida com a democracia, a equidade, o interculturalismo e a valorização do princípio do comum.

2.1 DE COMO FOI A MINHA INFÂNCIA E A PRIMEIRA ESCOLARIDADE

Na minha infância o imaginário da escola e da educação esteve sempre muito presente. Minha mãe, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola estadual na Bahia, foi minha grande e primeira motivadora para que, desde muito cedo, eu desejasse ser educadora. A convivência com a elaboração de planos, análise de material didático, contato com suportes educacionais, manuseio cotidiano de estêncil com matriz e mimeógrafo e o cheiro inconfundível no papel reproduzido, a preparação de lembrancinhas e decoração para dias especiais, as músicas infantis e as histórias, tudo isso povoou meu inconsciente em relação ao magistério e foi consolidando meu desejo de ser professora.

Desde muito cedo, sempre atenta e disponível ao trabalho de preparação das aulas que minha mãe fazia em casa, eu vivenciava os seus métodos e etnométodos pedagógicos, como uma espectadora encantada com todo aquele fazer. Por acompanhá-la com frequência ao seu local de trabalho, enquanto aguardava fazer a idade escolar necessária para a minha alfabetização, experimentava a coexistência de quem presenciava os bastidores da sala de aula e se tornava um de seus aprendizes assistindo as suas aulas. Nessas vivências e deslocamentos de lugares (filha, aluna, mãe, educadora), eu desenvolvi uma percepção e uma implicação profunda com questões educacionais e pedagógicas.

À medida que avançava minha escolaridade e ia me implicando, cada vez mais, com a minha aprendizagem, ia também me dando conta dos desafios e das incongruências entre o que se ensinava e o que eu aprendia. Nesse processo educacional de autoconhecimento, conquistas, frustrações e descobertas, me identificava cada vez mais com o mundo da escola.

Com o tempo, a sistematização dos meus estudos só se consolidava através de uma sala de aula imaginária: com giz e quadro negro, na intimidade do meu quarto, imaginava os alunos, dava aulas, tirava dúvidas, organizava uma sequência lógica de explanação do conteúdo, construía mapas mentais.

Isso foi, de forma intuitiva, refinando minha implicação com caminhos possíveis para uma aprendizagem significativa. Num processo comprometido com a minha própria aprendizagem, eu ia adequando e diversificando os caminhos para tornar o conhecimento mais acessível, claro e significativo. Fui descobrindo que eu só conseguia aprender se houvesse um contexto real que pudesse me mobilizar para as aprendizagens necessárias.

E essa foi uma das minhas primeiras constatações sobre o processo de ensino e de aprendizagem a que cheguei por meio de minha própria experiência e que continuo defendendo, como educadora e pesquisadora.

2.2 DE COMO ME TORNEI PROFESSORA E POR QUAIS CAMINHOS TRANSITEI

Toda essa vivência me deu a certeza de que eu faria magistério, mesmo com ressalvas de meu pai, que considerava uma profissão não valorizada em nosso país. Fui, então, buscar um curso de magistério para concluir minha educação básica e pude aprender com professoras experientes na área de metodologia e didática, o que me permitiu sistematizar um conhecimento que já me mobilizava de forma empírica, ao longo de minha infância e adolescência.

Mas, para além desses recursos metacognitivos, essa formação me permitiu principalmente compreender o papel social do professor, no desenvolvimento de pessoas que possam responder como sujeitos críticos, ativos e independentes, implicados com o meio sociocultural em que estão inseridos. Como nos diz Campos (2007), entendi, nesse processo formativo, que a profissão docente implica “pensar e pensar-se como docente não só ocupado com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais [...]”. A docência é uma profissão com profundo sentido e compromisso humano”. (CAMPOS, 2007, p. 17).

Ao final do curso, em 1992, fui convidada a seguir como professora efetiva da escola onde me formei. Como não havia vaga para regente, em seu quadro dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assumi como professora de Educação Artística nos anos finais do Ensino Fundamental e Literatura Infantil e Língua Portuguesa, no curso de Magistério, o mesmo curso que havia acabado de concluir. Isso acabou por me direcionar para o curso de Letras Vernáculas na Universidade Católica de Salvador, e, após a sua conclusão (1997), já lecionando no Ensino Médio de duas escolas confessionais de grande porte em Salvador, dei continuidade à minha formação através do Curso de Especialização em Língua e Literatura Vernáculas, pela Universidade Federal da Bahia.

As minhas vivências da prática da sala de aula e inquietação com a aprendizagem significativa dos estudantes ampliaram em mim um desejo de formação continuada: estar em sala de aula “transmitindo” o conteúdo era sempre muito pouco e superficial, pensar metodologicamente no ensino da língua, buscando caminhos para torná-la acessível ao cotidiano do estudante, era questão emergente, constante e necessária.

As minhas próprias formações foram me permitindo também desenvolver processos formativos e consultorias para professores da Educação Básica, convidando-os a pensar a língua como uma prática social, com interações múltiplas e contextualizadas, que deveria ser sistematizada a partir de eixos de ensino que valorizassem sempre o seu uso, a sua prática, em todas as suas

dimensões. Nessa caminhada formativa, me apropriei da Análise do Discurso como principal referencial teórico para a concepção de língua e o seu ensino na Educação Básica.

Ao longo de 22 anos de ensino de Língua Portuguesa, pude compreender, a partir dos múltiplos referenciais sobre educação, muito além da sistematização apenas da língua, que a competência do ensino e da aprendizagem está diretamente ligada ao comprometimento acadêmico e mobilização pessoal de formação, a leituras específicas e a uma revisitação do que hoje se concebe como ensino de língua portuguesa.

2.3 DE COMO NASCE O DESEJO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

No contexto de reflexões, consultorias e formações de professores que vinha desenvolvendo, o Colégio Antônio Vieira, instituição em que atuei como diretora acadêmica até o ano de 2023, me convidou, no ano de 2010, para coordenar a elaboração e implementação do Projeto de Ensino da Língua Portuguesa.

No ano de 2014, fui convidada pela Instituição para assumir a coordenação pedagógica da 3ª série do Ensino Médio. Esse desafio me mobilizou para reflexões sobre uma gestão educacional corresponsável e participativa, compreendendo os processos organizacionais a partir de uma visão sistêmica e multirreferencial⁸, capaz de atender às demandas sociais em sua mais complexa realidade, respeitando o contexto, a experiência, a ação, reflexão e avaliação dos processos pedagógicos e dos atores envolvidos. Como coordenadora pedagógica, uma das minhas principais funções foi a formação continuada de professores em serviço.

Foi nesse contexto que passei a refletir sobre o quanto as políticas educacionais contemporâneas se constituem a partir da lógica de mercado, de modo que a meritocracia, a performatividade e o desenvolvimento de competências passam a ser temas centrais nos cotidianos educacionais. E, na medida em que se abordam questões de conhecimentos voltados para competências, habilidades, destrezas, ocorre uma aproximação à lógica da medição, comparação, competição, demarcação, elementos constitutivos da concepção do capital humano que têm ou não

⁸ Aprofundei o conceito de multirreferencialidade no Mestrado, ancorando-me no referencial teórico de Jacques Ardoino, que a concebe como uma abordagem analítica de “fenômenos sociais relativos à educação através de um olhar plural, conjugando (ou bricolando) diversas perspectivas sobre o mesmo tema. “A construção do conhecimento, nessa episteme, está intimamente ligada à complexidade e à heterogeneidade que permeiam as práticas sociais.” (PEREIRA, 2018, p. 52). Segundo Ardoino (1998, p. 4), “as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos.”

valor, no e para o mercado, ou seja, dos componentes de capital humano que mereceriam ou não ser objeto de investimentos por parte dos indivíduos. (LÓPEZ-RUIZ, 2004).

Todas essas reflexões instigaram-me a novos estudos, me mobilizando a atividades investigativas a fim de encontrar, academicamente, brechas, alternativas e propostas de intervenção para uma educação ainda comprometida com a cidadania, a emancipação social e a democracia.

Convidada a fazer um artigo para o SBECE, em Canoas-RS, em 2015, em coautoria com o Professor José Teixeira Neto (2014), ampliei minhas pesquisas na área de Currículo, Multirreferencialidade, Estudos Culturais, procurando aprofundar leituras e produzir textos, que me ajudassem a compreender os fenômenos educacionais como práticas marcadas por relações de saber e poder.

Minhas inquietações me levaram a fazer disciplinas na área de Educação, Currículo e Processos Tecnológicos, como aluna especial, no Mestrado da Universidade Estadual da Bahia. As aulas reiteraram algumas de minhas percepções em relação à importância de se considerar a complexidade, heterogeneidade e multirreferencialidade no contexto educativo e me permitiram novas incursões investigativas e novas caminhadas acadêmicas no campo de currículo, inovações tecnológicas e (multi)letramentos, sempre com o olhar atento para uma educação contaminada e engendrada pela racionalidade neoliberal.

2.4 DE COMO ME TORNEI MESTRE EM GESTÃO EDUCACIONAL E DIRETORA ACADÊMICA

Nesse percurso, surgiu em 2016 a oportunidade de participar do processo seletivo para o Mestrado Profissional em Gestão Educacional da UNSINOS, na primeira turma da Rede Jesuíta de Educação (RJE)⁹. Já totalmente envolvida com o tema de currículo e com uma problematização sobre quais seriam as possibilidades de constituição de currículos multirreferenciais, comecei a traçar os caminhos investigativos para a construção da minha Dissertação, que também foi orientada pela Professora Viviane Klaus.

⁹ Desde o ano de 2014, a Rede Jesuíta de Educação Básica (RJE) vem se estruturando com programas, projetos e ações que tematizam as aprendizagens na perspectiva da educação integral. Nesse contexto, o Programa de Formação Continuada da RJE, vigente desde meados de 2016, propõe a formação e qualificação de profissionais, em alinhamento com os objetivos do Planejamento Estratégico da Rede. Uma de suas principais parcerias é com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), que, dentre outras frentes formativas, oferece o Mestrado Profissional em Gestão Educacional, contribuindo para a capacitação de gestores educacionais e a produção de novos conhecimentos nessa área.

Em tal processo acadêmico e investigativo aprendi que “não há pior inimigo do conhecimento do que a terra firme”. (RIBEIRO, 1999). Trata-se de uma experiência transformadora, que vai se constituindo ao longo do percurso. Exige do sujeito pesquisador dobrar-se sobre as teorizações e metodologias, mas também sobre si mesmo, buscando a melhor forma de expressar, além de suas análises e explicações, suas bacias semânticas e territórios, seus contornos e operações, seus processos e arranjos, seus etnométodos, seus dispositivos e agenciamentos. (CORAZZA, 2002).

Por uma implicação com a Multirreferencialidade de Jacques Ardoino, em razão da minha caminhada profissional em uma instituição educacional¹⁰ que defende currículos multirreferenciais em seu Projeto Político-Pedagógico e de minha antiga inquietação de como se colocam em prática essas concepções curriculares, minha Dissertação investigou os caminhos possíveis para a constituição de tais currículos.

Para isso, partindo do método da pesquisa bibliográfica e de um posicionamento investigativo multirreferencial, mapeei autores curriculistas que tivessem algum ponto de aproximação com as teorizações da Multirreferencialidade. Com o rigor metodológico necessário, fiz uma bricolagem de suas principais ideias e estudos sobre currículo, que pudessem contribuir para responder ao meu questionamento sobre os caminhos possíveis de constituição de currículos multirreferenciais. Os principais autores que compuseram essa bricolagem foram: Antônio Flávio Moreira (2000, 2010a, 2010b); Alfredo José da Veiga-Neto (1995, 1998, 2004, 2005, 2010); Nilda Alves (2002); Roberto Sidnei Macedo (2002, 2012) e Tomaz Tadeu da Silva (1999).

O produto da Dissertação, considerando que se tratou de um Mestrado Profissional, resultou em seis categorias de análise¹¹ e ressoou na instituição educacional em que atuei até

¹⁰ O Colégio Antônio Vieira traz em seu PPP o seguinte fragmento, considerando a Multirreferencialidade de Jacques Ardoino como um de seus marcos teóricos educacionais: “Outro fundamento a ser considerado neste contexto é a **multirreferencialidade** do conhecimento. Esta perspectiva constitui-se numa ruptura com a fragmentação do conhecimento, de base positivista, e conduz à aplicação de um novo princípio organizador das disciplinas, bem como à reformulação das estruturas pedagógicas do seu ensino, resguardando-se o horizonte epistemológico dos mesmos. Diante da inquestionável presença da heterogeneidade e da complexidade nas práticas educacionais, os currículos são concebidos como documentos de identidade que, conectados com as mudanças culturais do tempo presente, exploram novas linguagens e múltiplos procedimentos, dialogando o singular com o universal, sem perder de vista a implicação, autorização e alteração dos atores envolvidos no processo”. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2022).

¹¹ A Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão Educacional apresentou, como produto da investigação, seis pressupostos, considerados fundamentais na constituição de currículos multirreferenciais. São eles: 1. A historicidade dos currículos; 2. Currículos como sistemas abertos auto-organizadores e eco-organizados; 2.1 Currículos como redes de saberes; 2.2 Currículos que propõem a inter e transdisciplinaridade como potenciais para a constituição de redes de saberes; 3. Currículos como tempos/espços da experiência; 4. Reorganização de tempos/espços de ensino e de aprendizagem; 4.1 Currículos como fetiches: tempos/espços híbridos; 5. Currículos multiculturais; 6. Currículos implicados com a transformação e emancipação social.

2023, por meio de formações docentes, de proposições de atualizações da arquitetura curricular e de referenciais no Projeto Político-Pedagógico, em seu processo de atualização.

Durante o percurso de constituição da Dissertação, no ano de 2018, fui nomeada diretora acadêmica do Colégio Antônio Vieira, o que demandou uma ampliação do olhar sistêmico de gestão educacional. Para além de um segmento ou de uma série, era preciso compreender o projeto educacional da Instituição em sua amplitude, complexidade sistêmica e heterogeneidade, em interface com outros âmbitos da gestão, com os direcionadores institucionais da RJE, com o contexto sociocultural, político e econômico, além da realidade educacional local e global.

2.5 DE COMO APORTEI NO DOUTORADO E O QUE ME MOBILIZOU

Todo esse processo acadêmico estava para além da entrega de mais um trabalho acadêmico. Atravessava minha própria existência nas múltiplas referências que me constituem, inclusive a profissional. E, num processo contínuo de inacabamento reflexivo e crítico, após o mapeamento das categorias de análise que podem constituir currículos multirreferenciais — como produto de minha dissertação —, passei a problematizar como escolas, como o Colégio Antônio Vieira, implicadas com projetos de formação integral conseguem implantar e fazer a gestão de tais currículos, no contexto da racionalidade neoliberal e do empresariamento educacional.

Alterada e mobilizada por reflexões trazidas por minha orientadora e pelos colegas da Prática de Pesquisa, assumindo caminhar com Foucault e todas as implicações dessa escolha, a problematização deste projeto passou, então, a questionar que discursos sobre as funções da escola são produzidos e veiculados no contexto da UNESCO e como essas funções vão sendo ressignificadas a partir das descontinuidades engendradas à racionalidade neoliberal. Para explorar esse problema, assumindo uma abordagem foucaultiana, me proponho a fazer um estudo de inspiração arqueogenealógica, através da análise de documentos da UNESCO.

Inspirada nas teorizações foucaultianas, vou buscando os caminhos possíveis de como “sair-se do que se é, para criar outros possíveis de ser”. (CORAZZA, 2002, p. 2). Vou tecendo o que vai me constituindo pessoal, profissional e academicamente, cruzando os fios multirreferenciais com os quais vou dialogando nesse processo autoral de múltiplas experiências. E, nessa teia complexa, de muitas vozes misturadas à minha, vou construindo meu percurso acadêmico e sistematizando o meu fazer investigativo, os processos teórico-

metodológicos desse fazer, enfim, tudo aquilo que vai me movendo para pesquisar desse jeito e não de tantos outros possíveis.

O próximo capítulo explora como cheguei ao tema e problematização dessa pesquisa, aprofundando o argumento sobre a escolha da UNESCO, como uma instituição enunciadora potencial nos saberes sobre as funções da escola, a partir do mapeamento de acontecimentos que foram delineando estrategicamente o poder dessa instituição nas políticas educacionais ao longo do tempo. Ainda nesse capítulo, abordo sobre o Estado da Arte e sua dupla função nessa pesquisa: de um lado, a importância da revisão de literatura nesse campo de pesquisa e, do outro lado, o seu potencial no mapeamento do primeiro conjunto documental para a empiria.



3.

**O QUE
MOBILIZA**

ESTE ESTUDO

Somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações. Mas, o que pode nos levar a este estado? [...] um determinado estado de paixão; espaços vazios a conhecer e enunciar; uma grande curiosidade por distender o elástico dos significantes e dos significados e ver onde outros sentidos podem fazer sua morada, mesmo que provisória.
(CORAZZA, 2002, p. 6).

Conforme já mencionado, o interesse pelo tema proposto neste estudo ganha contornos, inicialmente, através de implicações pessoais, profissionais e acadêmicas, geradas a partir da defesa da Dissertação de Mestrado e também de novas e atuais interlocuções com minha orientadora e o grupo da prática de pesquisa, que aprofunda reflexões sobre o gerencialismo e empresariamento da Educação, analisando e problematizando as influências da racionalidade neoliberal, numa abordagem foucaultiana¹².

Numa sociedade, em que o “mercado determina mais diretamente as mudanças da escola” (LAVAL, 2004, p. 7), torna-se um desafio fugir dos imperativos de eficácia impostos a essa instituição, que, cada vez mais, precisa atender às demandas das políticas públicas, imbricadas ao contexto de mundialização e financeirização do capital — fenômenos que sintetizam o contexto socioeconômico no qual se deu a exigência da modernização administrativa e as reformas educacionais. (LAVAL, 2004).

Esse contexto de indústria do saber desconsidera a heterogeneidade e complexidade das práticas educacionais, que, por sua vez, demandam a constituição de currículos que, “conectados com as mudanças culturais do tempo presente, explorem novas linguagens e múltiplos procedimentos, dialogando o singular com o universal, sem perder de vista a implicação, autorização e alteração dos atores envolvidos no processo”. (PEREIRA, 2018, p. 133).

Nessa trama discursiva, em que a educação se vincula a uma questão de capital humano, cuja responsabilidade passa a ser de cada indivíduo, torna-se um desafio a constituição de projetos educacionais que reconhecem antropológicamente o valor cultural da escola.

¹² Esse Grupo de Pesquisa, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Viviane Klaus, foca em estudos e discussões sobre o contemporâneo e o fenômeno do empresariamento da educação, buscando compreender os engendramentos da racionalidade neoliberal na esfera educacional em suas múltiplas e complexas dimensões e áreas.

A ideia de investigar as influências da racionalidade neoliberal na esfera da educação se manteve, mas surgiram novos contornos de problematização: afinal, como vão se constituindo os ditos sobre as funções da escola? Quais as suas (res)significações ao longo do tempo? O que é novo e o que se mantém nos discursos sobre as funções da escola? De onde provêm e como emergem tais ditos? Quais as condições que tornaram esses saberes¹³ possíveis e não outros? Quais as relações entre essas práticas discursivas e as lógicas neoliberais? Como esses discursos ressoam nos projetos educativos que defendem uma formação integral, democrática e emancipatória?

Algumas leituras sobre essa governamentalidade neoliberal e seus dispositivos ampliaram minha percepção sobre a frequência, a sistemática, a força e as influências dos discursos das organizações internacionais e suas intervenções nas políticas educacionais dos países do mundo inteiro. Dessa constatação, os questionamentos apresentados anteriormente passaram a incluir reflexões sobre a influência de tais organismos nas políticas educacionais e suas relações de saber-poder com a racionalidade neoliberal.

Ao longo do Estado da Arte, a partir de uma imersão em pesquisas que abordavam a temática da racionalidade neoliberal e a influência desses organismos nas políticas educacionais, constatei a proficuidade dos documentos da UNESCO e da CEPAL (como uma frente regional latino-americana, vinculada a própria UNESCO e ONU) para o estudo sobre essas práticas discursivas. A partir daí, houve um reconhecimento da UNESCO como uma instituição enunciativa potencial sobre o que pretendo analisar nesta Tese.

Partindo dos movimentos e deslocamentos aqui descritos, esse capítulo se estrutura em três seções. A primeira delas retoma, de forma mais explícita, o tema, o problema, a principal hipótese deste estudo e os objetivos geral e específicos. A segunda seção justifica o potencial discursivo da UNESCO como uma importante e legitimada instituição enunciativa que muito influencia na constituição das políticas públicas no mundo, mapeando e analisando os principais acontecimentos que constituem e validam essa organização no cenário das relações internacionais. A terceira seção detalha todo o processo do Estado da Arte, tanto no movimento feito para a revisão de literatura quanto no rastreamento de documentos que pudessem compor o material empírico inicial dessa pesquisa.

¹³ Para Foucault, o saber é constituído por delimitações das relações entre: 1. aquilo que se pode falar em uma prática discursiva (o domínio dos objetos); 2. o espaço em que o sujeito pode situar-se para falar dos objetos (posições subjetivas); 3. o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados, em que os conceitos aparecem, são definidos, aplicam-se e se transformam; 4. as possibilidades de utilização e de apropriação dos discursos (AS, 238). Trata-se do “conjunto assim formado a partir do sistema de positividade e manifestado na unidade de uma formação discursiva é o que se poderia chamar um saber”. (CASTRO, 2016, p. 394).

3.1 TEMA, PROBLEMA, HIPÓTESES, OBJETIVOS, EPISTEMES

A partir, então, de todo o percurso já detalhado no processo de constituição do objeto de pesquisa, o tema desta Tese trata *das funções da escola nos discursos da UNESCO, no recorte temporal de 1948 a 2021*.

E, partindo desse tema, mobilizada pelas questões apresentadas anteriormente, busco investigar o seguinte problema: *que discursos sobre as funções da escola são produzidos e veiculados pela UNESCO? Como essas funções vão sendo ressignificadas a partir das descontinuidades engendradas na e pela racionalidade (neo)liberal?*

A partir desse problema, considero a possibilidade de *deslizamentos conceituais em temas que são caros à educação* — como “direito universal”, “cidadania”, “igualdade”, “formação integral”, “desenvolvimento humano”, “transformação social”, “educação permanente”, “cidadania global”, entre outros. Pressupõe-se que esses termos vão sendo ressignificados ao longo do tempo, conforme as condições de possibilidades e as subjetivações da racionalidade neoliberal.

Com Foucault (2020, p. 178), que considera a possibilidade de encontrarmos performances verbais idênticas do ponto de vista da estrutura linguística, mas diferentes enunciativamente, pressuponho que termos tão caros e recorrentes no âmbito da educação, desde (ou mesmo antes) da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), vão se transformando enunciativamente, ao longo do tempo.

Tal hipótese potencializa o problema dessa pesquisa, na busca do entendimento, da análise e da problematização sobre quais são os discursos sobre as funções da escola que vão se constituindo e sendo veiculados no contexto da UNESCO, no percurso temporal proposto.

A partir de tais reflexões, esta Tese traz, como principal objetivo, *analisar em documentos da UNESCO os discursos sobre as funções da escola*. Para isso, propõe-se a escavar os discursos, compreender as suas continuidades e descontinuidades, num recorte temporal, que vai dos anos de 1948, por ocasião da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, ao ano de 2022, com o “Relatório Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um Novo Contrato Social para a Educação” (2022e)¹⁴.

¹⁴ Inicialmente, o recorte temporal tinha apenas a definição do corte de acontecimento inicial – a DUDH (ONU, 1948). Quanto ao corte de acontecimento final, havia apenas uma ideia genérica de algum acontecimento contemporâneo. Inicialmente, já no processo de escavação documental, feita durante o Estado da Arte e a composição da empiria, identificou-se, como corte de acontecimento final, a *Nota Conceitual do Relatório de Monitoramento da Educação no Mundo 2023 em Tecnologia e Educação*. No entanto, após a Qualificação, a UNESCO publicou o Relatório *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um Novo Contrato Social para a Educação* (2022), documento considerado do mesmo porte e importância dos Relatórios de Edgar Faure e de Jacques

Quanto aos objetivos específicos, tratam de: a) *rastrear documentos potenciais da UNESCO para a identificação de seus discursos sobre as funções da escola*; b) *compor o corpus empírico da pesquisa a partir da seleção dos documentos rastreados*; c) *escavar e descrever as continuidades e descontinuidades dos discursos da UNESCO sobre as funções da escola*; d) *analisar os enunciados sobre as funções da escola, nos textos que compõem o corpus empírico, considerando as relações de saber-poder engendradas na e pela racionalidade (neo)liberal*.

Para a realização da investigação, inspiro-me nas teorizações de Michel Foucault e de outros estudiosos que também transitaram por sua oficina de trabalho. Debruçada sobre sua bancada de ferramentas, com o cuidado e o rigor necessário para não cair na tentação de um “vale-tudo” metodológico (VEIGA-NETO, 2006), aproprio-me da arqueologia, na medida em que opero com o conceito de saber¹⁵ como um conjunto de elementos (objetos, tipos de formulação, conceitos e escolhas teóricas), que formam um regime discursivo ao qual pertencem as condições de exercício da função enunciativa (CASTRO, 2016). Mas como também situo os discursos da UNESCO a partir de uma relação de saber-poder, como estratégias e táticas de poder, aproprio-me, conjuntamente, de princípios genealógicos.

Exploro a forma como Michel Foucault lidava com o método, reeditando-o, reelaborando-o, ressignificando-o a cada novo passo investigativo. E, ao ampliar as concepções de teoria e método, considerando-os não como “máquinas acabadas”, mas como “instrumentos ou conjunto de ferramentas” (VEIGA-NETO, 2009, p. 10), ousou propor, nesta pesquisa, uma conjunção desse ferramental, utilizando-o na medida possível ao objeto deste estudo¹⁶.

Por fim, inspirada na epígrafe desse capítulo, quando Corazza (2002) lembra-nos da condição de insatisfação do pesquisador com as verdades vigentes, vejo-me implicada com a problematização dos discursos sobre as funções da escola, buscando as suas emergências e as condições de possibilidades, além de possíveis brechas e alternativas que nos ajudem a pensar em uma escola cuja função esteja mais conectada à democracia e transformação social.

A próxima seção busca justificar e descrever a importância da UNESCO como instituição enunciativa autorizada a pensar a educação formal, orientar e intervir em conexão

Delors. Dessa forma, o corte acontecimento final, passou a ser o relatório supracitado, lançado em 2022. A primeira edição desse relatório foi em 2021, mas a versão em português foi de 2022. Dessa forma, nesta pesquisa, a abordagem desse Documento fará referência ao ano de 2022.

¹⁵ Para Foucault, o saber são os “elementos de conhecimento que, qual seja o seu valor em relação a nós, em relação a um espírito puro, exercem no interior de seu domínio e no exterior dos efeitos de poder”. (SCHULER, 2013, p. 71). E, de acordo com Deleuze (2017), o saber é constituído de dois estratos: o enunciável e a visibilidade, o dizível e o visível.

¹⁶ No capítulo teórico-metodológico, detalharei a difícil sistematização da obra de Foucault, as decisões metodológicas assumidas e como me apropriarei de suas ferramentas, conforme o objeto de pesquisa aqui proposto.

com as políticas educacionais, no cenário mundial, desde sua criação, no período pós Segunda Guerra Mundial. Para isso, ancorada nos documentos da UNESCO que contam a sua própria história e em fotografias mapeadas por ela mesma para ilustrar e reiterar a narrativa sobre a sua importância ao longo do tempo, descreverei alguns acontecimentos, a fim de compreendermos como essa organização foi se constituindo como uma instituição outorgada para normatizar, orientar e intervir, articulada às políticas públicas educacionais.

3.2 A UNESCO COMO INSTITUIÇÃO ENUNCIADORA POTENCIAL NOS REGIMES DE VERDADE SOBRE AS FUNÇÕES DA ESCOLA

Antes de iniciar a descrição de acontecimentos que contribuíram para que a UNESCO se tornasse uma organização chancelada mundialmente para as orientações, normatizações e intervenções nas diversas políticas educacionais dos países membros da ONU, é importante esclarecer por que ela é, neste estudo, concebida como uma instituição enunciativa caracterizada por uma multiplicidade de vozes¹⁷.

Nesta Tese, essa organização é compreendida como uma instituição enunciativa, como prática social, pela qual se atravessam feixes de relações de saber-poder. E, reconhecendo a condição de dispersão e multiplicidade própria do discurso, essa análise considerará o seu lugar geopolítico, seu *status* como instituição enunciativa, sua competência, autoridade e inserção no campo educacional, sua penetração nas políticas educacionais dos países, sua posição nas relações internacionais, as dispersões e interdiscursividade de seus ditos, sua constituição e função jurídica, suas formas de se relacionar com outros poderes (além do seu) e também com outras instituições, no espaço em que ocupa.

Além da problematização do lugar de enunciação da UNESCO, é importante também indagar quais são as fontes dos discursivos que circulam em seus documentos (considerando

¹⁷ Ao explorar as conexões das instituições internacionais nas políticas educacionais dos países, observa-se que tanto a OCDE quanto o Banco Mundial também têm ocupado papéis cada vez mais significativos nesse campo. A OCDE, em particular, através de relatórios como o PISA e outras avaliações internacionais, tem moldado diretamente os currículos e as políticas educacionais de diversos países, tornando-se uma referência importante. O Banco Mundial, por sua vez, exerce uma forte influência, especialmente em países em desenvolvimento, fornecendo orientações sobre reformas educacionais voltadas para o desenvolvimento econômico. Mesmo reconhecendo o potencial analítico dessas duas instituições, o foco central desta Tese são os regimes de verdade veiculados no contexto da UNESCO, uma vez que considero a arqueogenealogia de seus documentos uma contribuição substancial para o campo educacional, investigando e problematizando como temas considerados fundamentais para a promoção da educação como direito universal vão sendo ressignificados, a partir das articulações com a racionalidade (neo)liberal.

que é uma instituição enunciativa especializada da ONU, que, por sua vez, foi constituída nas condições de possibilidades do período pós Segunda Guerra Mundial, num processo de invenção do subdesenvolvimento dos países pós-coloniais) e quais são as suas ações concretas, como uma prática social que incita e produz saberes. (FISCHER, 2020).

Partindo dessas considerações e entendendo que Foucault multiplica o sujeito, ao afirmar que a pergunta “quem fala?” se desdobra em muitas outras, reconhece-se que os discursos veiculados pela UNESCO são produzidos por múltiplos e variados enunciatadores. Mas esses enunciatadores, de alguma forma, são encomendados, autorizados, legitimados e institucionalizados pela própria UNESCO, que foi consolidando, ao longo do tempo, o seu *status* institucional e sua autoridade para estabelecer regulamentações educacionais, além de seu papel jurídico como uma instituição que incita e produz saberes. (FISCHER, 2020). Assim, embora a UNESCO declare em cada documento que as ideias apresentadas são de responsabilidade de seus autores, os discursos, em sua natureza polifônica, estão articulados aos seus regimes de verdade, que, por sua vez, também se encontram imersos nas lógicas do governo (neo)liberal.

Vale ainda observar que, para Foucault (2010c), a instituição é uma maquinaria de técnicas, estratégias e tecnologias articuladas por relações de poder, que se constitui como parte de um dispositivo para a condução das condutas dos indivíduos. E a UNESCO, como uma instituição, é aqui concebida como mais um “protótipo das formas múltiplas adotadas pelo controle social moderno.” (FERREIRA, 2012, p. 81).

Isso posto, apresento a seguir uma breve descrição da UNESCO e alguns acontecimentos registrados em seus próprios documentos, demarcando sua constituição e sua consolidação como instituição enunciativa de grande influência nas políticas educacionais, em escala mundial.

Desde a sua criação, em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reitera, nas mais diversas instâncias das políticas internacionais, o seu importante papel mundial para o desenvolvimento educacional, científico e cultural dos países em desenvolvimento, atuando como fórum permanente de pesquisas, estudos, avaliações e debates sobre os mais diversos temas e cooperando, de forma internacional e horizontal, para as agendas políticas dos países membros (UNESCO, 1998a).

A UNESCO, reconhecida mundialmente como uma das mais importantes e influentes Agências da ONU, foi criada para ser um centro potencial de divulgação, compartilhamento de conhecimentos e informações, colaboração e cooperação dos Estados-membros no

desenvolvimento de competências institucionais no âmbito da Educação, Ciência, Cultura, em alinhamento com os saberes mais atualizados sobre esses temas (UNESCO, 2004) e os principais objetivos da ONU.

De acordo com o Ministério da Educação do Brasil,

[...] é a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Para isso, desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo — União, estados e municípios —, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização. (BRASIL, 2014).

A UNESCO, alinhada aos objetivos da ONU, fomenta o intercâmbio de conhecimentos, por meio de produção documental, divulgação de pesquisas, estudos, relatórios interdisciplinares nos âmbitos em que atua. Também coopera tecnicamente, assessorando, captando financiamentos e até intervindo na elaboração e implementação das políticas públicas educacionais dos países. Atua como instituição normativa, colaborando com a elaboração de normas e instrumentos jurídicos, incluindo resoluções, convenções, declarações, acordos e recomendações. (UNESCO, 1998b).

Por ser uma das agências principais da ONU, está diretamente alinhada e articulada aos propósitos dessa Organização, de forma que suas ações e intervenções estejam a serviço de seus principais objetivos. De acordo com Noma,

Agências “sensíveis ao social” como a UNESCO constituem-se em anteparos ideológicos para apropriação das agências financeiras multilaterais, porque produzem e reproduzem múltiplos discursos direcionados aos baluartes da paz, à solidariedade intelectual, e moral da humanidade, que são tranquilamente incorporadas por aquelas sem maiores complicações (GOUVÊA, 2007). [A UNESCO] assume a condição de instâncias intergovernamentais que operam estratégias de regulação social, que têm sido muito eficientes na atividade de tecer consensos internacionais e nacionais, de elaborar diretrizes, de produzir recomendações e de planejar políticas direcionadas para os países “em desenvolvimento”. As agências multilaterais atuam como força supranacional, que repercutem sobre os sistemas educativos nacionais e assumem importante papel na definição de “Agenda globalmente estruturada para a educação”. (DALE, 2004). (NOMA, 2010, p. 69).

Essa Agência trabalha em colaboração com uma diversidade de organizações regionais e nacionais. “Cerca de 350 organizações não governamentais (ONGs) mantêm relações oficiais com a UNESCO, e outras centenas cooperam com a Organização em projetos específicos”. (UNESCO, 2010, p. 34). É a única instituição da ONU dotada de um sistema de Comissões Nacionais, que atuam em 199 Estados-membro e Membros Associados. Segundo um documento de apresentação da sua estrutura, “essas Comissões constituem um vínculo vital entre a sociedade

civil e a Organização”. (UNESCO, 2010, p. 34). Por meio delas, que, inclusive, trabalham em parceria com o setor privado, a UNESCO se apropria de análises importantes na elaboração de seus programas, ações e projetos, a fim de contribuir com recursos financeiros e também com sua competência técnica nos assuntos voltados para a educação, ciência e cultura.

Em seus documentos atuais, a UNESCO declara que suas prioridades estão voltadas para a educação, a África, a igualdade de gênero, a atenção às mudanças climáticas, as juventudes, a valorização e aproximação das culturas, a valorização das Ciências Naturais, Humanas e Sociais, a Comunicação e Informação. E busca, como objetivos prioritários,

[...] garantir educação de qualidade para todos e aprendizagem ao longo da vida; mobilizar conhecimento e política na área da ciência, a serviço do desenvolvimento sustentável; enfrentar os novos desafios sociais e éticos; promover a diversidade cultural, o diálogo intercultural e a cultura da paz; defender a liberdade de expressão e a liberdade de imprensa. (UNESCO, 2010, p. 5).

Também esclarece que essas prioridades e objetivos se estruturam em uma plataforma fundamentada em resultados, “a fim de garantir ajuda eficaz, obrigação de prestar contas e transparência”. (UNESCO, 2010, p. 5).

No que tange especificamente à esfera da educação, A UNESCO declara reiteradamente sua prioridade para a promoção da

[...] alfabetização e uma educação de qualidade para todos, ao longo da vida, insistindo com particular ênfase na igualdade de gênero, nos jovens, assim como nos grupos mais vulneráveis e marginalizados da sociedade, incluindo os povos indígenas. Uma atenção especial é prestada à África, aos países menos desenvolvidos e aos pequenos Estados insulares, sendo a educação para o desenvolvimento uma preocupação transversal. (UNESCO, 2010, p. 12).

Sua estrutura está organizada a partir de uma *Conferência-geral*, considerada o seu principal órgão de decisão, que reúne os representantes de todos os Estados-membro. Essa Conferência se reúne a cada dois anos para determinar estratégias e as principais orientações de trabalho para os anos seguintes. Cada país tem direito a um voto e, a cada quatro anos, há a nomeação de um novo Diretor Geral. Além da Conferência-geral, há também o *Conselho Executivo*, que é composto por 58 Estados-membros e responsável pela execução do programa adotado pela Conferência-geral, e o *Secretariado*, que compreende a Diretoria Geral e os seus funcionários.

O trabalho das Comissões Nacionais é bastante diversificado e “busca se adaptar às regiões específicas, criando ações que respondam às condições locais, sem perder de vista o propósito global da paz mundial e do desenvolvimento das nações”. (UNESCO, 2022a, p. 12). As iniciativas e os programas das Comissões Nacionais tornaram-se plataformas-chave para as

políticas de governança local e nacional, no âmbito da educação, bem como para a própria coordenação regional.

O Brasil insere-se no Grupo E-9:

O Grupo E-9 é composto por Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, representando mais da metade da população mundial e alguns dos maiores sistemas educacionais do mundo, é um exemplo deste tipo de ação coordenada. Estabelecidos pela primeira vez em 1993, o Grupo pretende reforçar a vontade política e esforço coletivo para garantir educação de qualidade e oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos. Nesse contexto, a Comissão Nacional de Bangladesh para a UNESCO sediou uma Reunião Ministerial do Grupo E-9 sobre Educação 2030 em Dhaka em fevereiro de 2017, como cooperação entre as Comissões Nacionais de Bangladesh presidiu o Grupo. (UNESCO, 2022a, p. 13).

Vale lembrar que a ação da UNESCO na educação, em suas primeiras décadas, focou na promoção da alfabetização, e seguiu, por muito tempo, com essa prioridade, como uma de suas principais intervenções e estratégias educativas:

[...] as Nações Unidas e a UNESCO reiteraram seu apoio à alfabetização na Declaração de Persépolis em 1975, que afirmava que “a alfabetização não é um fim em si. É um direito humano fundamental”. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos 1990 (EFA, Jomtien, Tailândia) sublinha que: “alfabetização, a comunicação oral, a matemática e a resolução de problemas são ferramentas de aprendizagem essenciais que constituem as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas, tanto crianças, jovens e adultos.” Mais tarde, em 1997, a Declaração de Hamburgo, realizada no âmbito da Resolução 11, estabeleceu que “a alfabetização, concebida no sentido amplo, assim como o conhecimento básico e as habilidades que todos precisam em um mundo em rápida mudança, é um direito fundamental do ser humano. (UNESCO, 2022a, p. 13).

Considerando as intervenções da UNESCO em países ditos em desenvolvimento, vale lembrar os estudos de Escobar (1998) sobre a invenção do Terceiro Mundo e de sua pobreza, no período pós Segunda Guerra Mundial. Segundo esse pesquisador, “na rápida globalização da dominação mundial pelos Estados Unidos, a ‘guerra à pobreza’ no Terceiro Mundo começou a ocupar um lugar destacado”. (ESCOBAR, 1998, p. 51).

Para Escobar (1998), o descobrimento de uma nova concepção de pobreza, em escala global, diferente da concepção e do tratamento adotado antes dos anos de 1940, contribuiu para um conjunto de técnicas e estratégias cuja intenção não era apenas criar consumidores, mas também transformar a sociedade, convertendo os pobres em objetos de conhecimento e administração. Assim, o desenvolvimento (e também o subdesenvolvimento) como discurso, como aquilo que é permitido pensar e dizer, foi o resultado do estabelecimento de um conjunto de relações entre condições de possibilidades, instituições e práticas e a sistematização de suas relações recíprocas.

E é nesse corolário de estratégias de invenção do Terceiro Mundo que a UNESCO, como agência especializada em Educação, Ciência e Cultura da ONU, se constitui como instituição enunciadora de autoridade nas intervenções das políticas educacionais dos chamados países subdesenvolvidos¹⁸. Os discursos sobre as funções da escola veiculados no seu contexto trazem, portanto, ligação direta com os regimes de verdade sobre a necessidade de desenvolvimento dos países pós-coloniais¹⁹.

Ao longo do tempo, a UNESCO foi se consolidando, para além das intervenções na mitigação do analfabetismo e na promoção da paz, como instituição enunciadora especializada em programas, projetos e ações voltados para uma educação de qualidade, para todos, que deveria ser desenvolvida ao longo de toda a vida. Nessas oito décadas de existência, essa organização foi se constituindo em uma liderança significativa para os países, normatizando um conjunto de regras, saberes, referenciais teóricos, relatórios e declarações que orientam e norteiam políticas para o que a UNESCO denomina de “batalha pela alfabetização”. (UNESCO, 2022a, p. 13). Foi constituindo regimes de verdade que foram conformando as sociedades com os seus principais objetivos, voltados para a garantia dos direitos humanos, a paz mundial e o desenvolvimento econômico global. No Brasil, a representação da UNESCO “foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades

¹⁸ Como já mencionado anteriormente, além da UNESCO, há outros organismos que buscam atuar no âmbito da educação para o desenvolvimento das nações chamadas por eles de “subdesenvolvidas”. O Banco Mundial, criado em 1944, financia projetos educacionais em países de baixa e média renda, propondo o acesso à educação e a capacitação de professores. O Fundo Monetário Internacional (FMI), também criado em 1944, influencia indiretamente o setor educacional, ao recomendar políticas de austeridade ou financiamento que impactam o orçamento de países para a educação. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), criada em 1961, busca contribuir para a melhoria dos sistemas educacionais através de estudos e avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que mede, por um único e generalizado parâmetro de qualidade, o desempenho dos estudantes em diversos países. Há ainda o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), criado em 1965, que vincula suas estratégias educacionais aos ODS, visando assegurar que o desenvolvimento sustentável inclua a melhoria do acesso e da qualidade da educação. Todos esses organismos e programas valorizam, em seus ditos e ações, a eficiência, a competitividade e a redução do papel do Estado. A educação era vista como um investimento em capital humano e como uma mercadoria, potencializando a responsabilidade individual e a empregabilidade. Iniciativas como parcerias público-privadas e o foco em resultados mensuráveis (accountability) refletem a lógica de mercado, transferindo parte da responsabilidade educacional para o setor privado e promovendo reformas que alinham a educação às exigências do mercado. Esse enfoque insere a lógica empresarial nos sistemas educacionais, reforçando uma visão da educação voltada para o desempenho econômico, em detrimento de uma perspectiva mais ampla de desenvolvimento social.

¹⁹ Para aprofundar esse contexto, é importante observar que especialistas em economia, demografia, educação, saúde pública e nutrição elaboraram suas teorias, emitiram seus julgamentos e observações e desenharam seus programas a partir dessas instituições. Os “problemas” foram progressivamente identificados, criando inúmeras categorias de “cliente”. O desenvolvimento progrediu criando “anormalidades” (como “analfabetos”, “subdesenvolvidos”, “desnutridos”, “pequenos agricultores” ou “camponeses sem terra”), para tratá-los e reformá-los mais tarde. “Essas abordagens podem ter efeitos positivos, como alívio de restrições materiais, mas, ligada à racionalidade do desenvolvimento, tornaram-se instrumento de poder e controle.” (ESCOBAR, 1998, p. 89-90, tradução nossa).

a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social”. (BRASIL, 2014).

De acordo com o MEC (BRASIL, 2014), essa Organização contribui com as políticas educacionais brasileiras por meio de ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades do país, oferecendo acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, “tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países”.

Em nível global, a UNESCO é (re)conhecida como a principal e mais importante organização internacional responsável por promover diretrizes que contribuem com políticas públicas de educação de qualidade, tanto para crianças quanto para adultos. Nesse processo, essa instituição vai constituindo regimes de verdade sobre as funções da educação e da escola, sobre as formações docentes, tecnologias apropriadas e currículos, em consonância com as demandas políticas, econômicas e culturais da sociedade.

É importante ressaltar que, apesar de sua retórica de promoção da educação, ciência e cultura, essas esferas não tinham uma aceitação universal e pacífica e estavam em constante disputa de significados. O que se observa é que as intervenções da UNESCO nas políticas educacionais, defendidas em suas formações discursivas, como uma cooperação internacional, estavam alinhadas às lógicas do próprio colonialismo. Quando analisamos a “invenção” do terceiro mundo, observamos que as intervenções da UNESCO nas políticas educacionais dos países classificados como subdesenvolvidos estavam pautadas em uma visão linear e universal de história e progresso. Tal abordagem ignora as particularidades culturais e contextuais desses países, impondo modelos de desenvolvimento que refletem as prioridades e os interesses das nações classificadas como desenvolvidas.

Além disso, é preciso tensionar os enunciados que sugerem que a UNESCO estaria “em alinhamento com os saberes mais atualizados” nos campos da educação, ciência e cultura. Quando os saberes da UNESCO são veiculados como neutros e universais, mascaram as disputas de poder que estão por trás de sua produção. A quem esses discursos realmente serviam e servem? Quem são os responsáveis pela elaboração desses documentos e como os Estados-nação, especialmente os mais poderosos, influenciam os ditos da UNESCO? Ao trazer essas questões à tona, reforça-se a necessidade de uma análise hipercrítica sobre a presença da UNESCO nas políticas educacionais globais.

Vale aqui também uma reflexão quanto às estratégias constituídas para a oferta de uma educação de qualidade. Soligo (2013), por exemplo, problematiza a fabricação desse conceito pelos organismos internacionais, considerando que a qualidade é um fenômeno complexo,

abrangente, que envolve múltiplas dimensões; entre elas, a política. Trata-se, portanto, de “um conceito histórico, polissêmico, subjetivo e político, que exige amplo debate, tanto na dimensão qualitativa, quanto na quantitativa”. (SOLIGO, 2013, p. 18). E, nas formações discursivas da UNESCO, desde os anos de 1980, quando emerge com intensidade e sistemática, em razão das lógicas da racionalidade (neo)liberal, essa concepção foi se distanciando da ideia de um “processo que considera o cidadão como sujeito de direitos e a Educação como direito social por excelência” (SOLIGO, 2013, p. 16), reduzindo esse conceito a medidas mensuráveis apenas pela lógica das avaliações de larga escala e de indicadores, que têm como referencial parâmetros de uma governança (neo)liberal.

É preciso ressaltar que os regimes de verdade da UNESCO sobre a escolarização e seu papel social, ainda que estejam implicados com uma educação para todos e de qualidade, ao longo da vida, nem sempre conseguem garantir a promessa de um bem público e democrático que possa desenvolver um currículo emancipatório, para uma cidadania crítica e comprometida como o entorno sociocultural local e global. Suas estratégias e governamentos para a oferta e garantia de escolarização para todos, trazem, muitas vezes, uma concepção estruturada numa monocultura ocidental, que homogeneiza, apaga e desconsidera a diversidade cultural, as tradições locais e as idiosincrasias.

Diante do exposto, essa pesquisa reconhece o potencial institucional e a influência da UNESCO e de suas formações discursivas nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento (inclusive o Brasil) e nas configurações das funções da escola a partir dos anos de 1945, por ocasião de sua criação. Mas também, para além da descrição de acontecimentos que vão, ao longo do tempo, fortalecendo seu papel social e jurídico no mundo, de forma a se tornar uma das principais instituições enunciantes que conduzem condutas no âmbito educacional, essa pesquisa analisa e problematiza como seus enunciados e visibilidades estão sequestrados por essa racionalidade, reforçando o fenômeno do empresariamento da educação e articulando práticas alinhadas aos imperativos dos sujeitos empreendedores, competitivos e flexíveis.

Dando continuidade, descreverei alguns acontecimentos, desde a criação da UNESCO, a fim de entendermos as condições de possibilidades que contribuíram na constituição dessa organização como instituição enunciativa legitimada para orientar e normatizar as funções da escola, ao longo do tempo. O objetivo dessa descrição é dar suporte para a análise do *corpus* empírico, contribuindo para o entendimento das condições de possibilidade que permitiram e conduziram que os ditos da UNESCO sobre a função da escola fossem enredados a partir das estratégias da governamentalidade (neo)liberal.

Nessa breve descrição de acontecimentos, é importante ressaltar que, embora o foco esteja nas enunciações da UNESCO, os ditos veiculados são frutos de condições sociais, econômicas e políticas dos contextos históricos, de maneira que a UNESCO é constituída por essas condições, ao mesmo tempo que também as constitui.

Um acontecimento importante foi a primeira reunião da UNESCO, que aconteceu em Londres, em 16 de novembro de 1945, logo após o final da Segunda Guerra Mundial. Naquele momento, elaborou-se a sua Constituição, que foi assinada inicialmente por 37 países e ratificada por 20 países signatários, quase um ano depois, em 4 de novembro de 1946, quando entrou em vigor. Essa Agência nasceu com o propósito principal de

[...] contribuir para a manutenção da paz e da segurança através da Educação, da Ciência e da Cultura, a colaboração entre as nações a fim de garantir o respeito universal à justiça, à lei, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, de sexo, de idioma ou de religião, que a Carta das Nações Unidas reconhece a todos os povos”. (UNESCO, 1945).

A Conferência da ONU para a elaboração da Constituição da UNESCO é um dos acontecimentos que demarcam novos regimes de verdade sobre a educação, como uma das estratégias mais potentes para se atingir a paz mundial e a retomada do desenvolvimento dos países, principalmente aqueles classificados pela ONU como de Terceiro Mundo (ESCOBAR, 1998). Esses países, nesse contexto pós Segunda Guerra, foram caracterizados pela pobreza e pela necessidade imediata de intervenções internacionais, nos mais diversos âmbitos, para a retomada do desenvolvimento econômico em escala mundial. (ESCOBAR, 1998)²⁰. Segundo Escobar (1998, p. 51), “na rápida globalização da dominação mundial pelos Estados Unidos, a ‘guerra à pobreza’ no Terceiro Mundo começou a ocupar um lugar destacado”.

Aproveito essa pauta, para refletir sobre a fabricação de uma nova concepção de pobreza, em escala global, diferente da concepção e do tratamento adotado antes dos anos de 1940. A criação da UNESCO contribuiu para um conjunto de técnicas e estratégias que fortaleceram não

²⁰ Vale ressaltar que Escobar, em sua obra *A invenção do Terceiro Mundo: construção e desconstrução do desenvolvimento* (1998), problematiza as formações históricas sobre subdesenvolvimento, concluindo que esse regime de verdade se constitui a partir de discursos historicamente construídos que, sob pretexto de mitigar a pobreza mundial, tem causado intervenções que desconsideram as características locais dos povos. “O conjunto de práticas e projetos sistemáticos que visavam o desenvolvimento teve origem no pós-guerra, e mais especificamente, conforme Escobar (1998), no discurso de posse do presidente norte-americano Harry Truman, em 1949. Nesse discurso, o adjetivo “subdesenvolvido” – em referência a áreas economicamente atrasadas – foi utilizado pela primeira vez em um texto de grande circulação. O evento marcou uma mudança fundamental na concepção de desenvolvimento, que foi transformado em assunto global; e o subdesenvolvimento foi visto como condição a ser superada através da ajuda e da cooperação internacional que o “Primeiro Mundo” deveria oferecer ao “Terceiro Mundo” (FREITAS; CRUZ; RADOMSKY, 2016, p. 93-94).

apenas a constituição de consumidores, mas também a transformação da própria sociedade, convertendo os pobres em objetos de conhecimento e administração. (ESCOBAR, 1998, p. 52).

Essas transformações da concepção e exploração da pobreza estavam diretamente ligadas ao surgimento do capitalismo na Europa e ao advento da necessidade de desenvolvimento dos intitulados “países de Terceiro Mundo”. A transformação dos pobres em “assistidos” teve profundas consequências, na medida em que a pobreza era concebida cada vez mais como um problema social que requeria novas formas de intervenção na sociedade.

Escobar (1998) lembra que a ONU e toda sua rede organizacional defendiam a ideia de que a administração da pobreza exigia a intervenção nas diversas esferas da vida, inclusive na educação, saúde, higiene, trabalho etc. Ele detalha:

Como campo de conhecimento e intervenção, o ‘social’ cobrou importância no século XIX, culminando no século XX com a consolidação do Estado benfeitor e o conjunto de técnicas agrupadas sob o nome de trabalho social. Não só a pobreza, mas também a saúde, a educação, a higiene, o trabalho, e a baixa qualidade de vida dos povos e das cidades se converteram em problemas sociais e requeriam um conhecimento amplo da população e modos apropriados de planejamento social (ESCOBAR, 1998, p. 54).

Os discursos nesse contexto reiteravam que a principal característica do Terceiro Mundo era a sua pobreza e que a solução residia no crescimento econômico e no desenvolvimento. Esses ditos se converteram em regimes de verdades universais. Surgiu, daí, um complexo corolário que estabelecia “uma indústria de desenvolvimento em permanente expansão” (ESCOBAR, 1998, p. 98).

A pobreza, analfabetismo e até fome tornaram-se a fonte de uma indústria lucrativa para planejadores, especialistas e funcionários públicos (RAHNEMA, 1986). Isso não significa negar que algumas vezes o trabalho dessas instituições beneficiou o povo. Em vez disso, significa enfatizar que o trabalho das instituições do desenvolvimento não foi um esforço inocente feito em nome dos pobres. Significa que o desenvolvimento foi bem-sucedido na medida em que conseguiu integrar, gerir e controlar países e populações em formas cada vez mais detalhadas e abrangentes. (ESCOBAR, 1998, p. 98).

Esse agrupamento estratégico de técnicas totalmente novas para mitigar os problemas dos países de Terceiro Mundo envolvia diretamente a esfera da educação, que passava a ser defendida como um dos principais dispositivos que contribuiriam para o desenvolvimento desses países. Assim, podemos afirmar que a educação e a necessidade de fomentar as culturas modernas era, desde os anos de 1940, um dos elementos mais importantes e estratégicos na formulação das teorias do desenvolvimento.

Nessas formações discursivas, surgem também as narrativas regulamentando a necessidade de criação de instituições apropriadas e especializadas para levar adiante as intervenções propostas para o desenvolvimento dos países pobres:

Havia também uma série de fatores ligados a considerações culturais, como a educação e a necessidade de promover os valores culturais modernos. Por fim, havia a necessidade de criar instituições adequadas para realizar o complexo trabalho: organizações internacionais (como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, criados em 1944, e a maioria das agências técnicas das Nações Unidas, também produto de meados da década de 1940, os anos quarenta); escritórios nacionais de planejamento (que se multiplicaram na América Latina especialmente após o início da Aliança para o Progresso no início dos anos 1960); e outras agências técnicas. (ESCOBAR, 1998, p. 87).

Assim, o desenvolvimento, como discurso, foi o resultado do estabelecimento de um conjunto de relações entre todos esses elementos, instituições e práticas e a sistematização de suas relações recíprocas. Esse sistema de relações, de formação discursiva da criação sistemática de objetos, conceitos e estratégias, trata-se daquilo que é permitido pensar e dizer. “O sistema de relações estabelece uma prática discursiva que determina as regras do jogo: quem pode falar, desde que ponto de vista, com que autoridade e segundo que qualificações, define as regras a seguir para o surgimento, denominação, análises e eventual transformação de qualquer problema, teoria ou objeto em um plano ou política”. (ESCOBAR, 1998, p. 88).

É nesse corolário que a UNESCO, como agência especializada em Educação, Ciência e Cultura da ONU, se constitui como uma instituição enunciativa de autoridade nas intervenções das políticas educacionais dos países em desenvolvimento. Os discursos sobre as funções da escola veiculados no seu contexto trazem, portanto, ligação direta com a racionalidade do desenvolvimento, que, por sua vez, está imbricada à racionalidade (neo)liberal.

Especialistas em economia, demografia, educação, saúde pública e nutrição elaboraram suas teorias, emitiram seus julgamentos e observações e desenharam seus programas a partir desses espaços institucionais. Os “problemas” foram progressivamente identificados, criando inúmeras categorias de “cliente”. O desenvolvimento progrediu criando “anormalidades” (como “analfabetos”, “subdesenvolvidos”, “desnutridos”, “pequenos agricultores” ou “camponeses sem terra”), para tratá-los e reformá-los mais tarde. Essas abordagens podem ter efeitos positivos, como alívio de restrições materiais, mas ligada à racionalidade do desenvolvimento tornou-se, essa racionalidade, em instrumento de poder e controle.” (ESCOBAR, 1998, p. 89-90).

Escobar (1998) ainda nos lembra que o discurso é o processo através do qual a realidade social chega a ser, é uma articulação entre o conhecimento e o poder, do visível e do expressável. Seguindo essa compreensão, podemos afirmar que a criação da UNESCO e seus

discursos sobre a importância da educação para o desenvolvimento humano e a garantia da paz mundial compõem esse conjunto de práticas discursivas e não discursivas alinhadas à governamentalidade (neo)liberal.

Com Klaus (2011), que problematiza as noções de progresso e de desenvolvimento, destacando suas diferenças e implicações no contexto educacional e social, é possível afirmar que enquanto o progresso estava associado à epistemologia, sendo visto como um resultado racional da razão e do pensamento humanos, com uma perspectiva linear que buscava a ordem e a civilização, a ideia de desenvolvimento vinculava-se às formações discursivas neoliberais, focando no aumento da capacidade e o crescimento das nações.

Dessa forma, os ditos da UNESCO sobre desenvolvimento estavam atravessados pela racionalidade (neo)liberal, valorizando a eficiência, a competitividade e a individualização no contexto educacional. O desenvolvimento passava a ser associado “à lógica do capital humano e do empreendedorismo, que se tornavam valores sociais centrais nas políticas educacionais” (KLAUS, 2011, p. 8). Essa transformação refletia uma nova forma de governo da população, em que a gestão educacional era vista como uma estratégia para promover o desenvolvimento econômico e social.

Na Constituição²¹ da UNESCO (UNESCO, 1945, p. 1), já no preâmbulo, como argumento fundamental, proclamava-se que, assim como “as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devemos erguer os baluartes da paz”. E esclarecia que os Estados signatários da Constituição deveriam “assegurar a todos o pleno e igual acesso à Educação, à livre busca pela verdade objetiva e à livre troca de ideias e conhecimentos”. (UNESCO, 1945).

Já nos primeiros anos de sua constituição, a UNESCO se comprometeu com a reconstrução “de escolas, bibliotecas, museus e fundações educativas que haviam sido destruídas na Segunda Guerra Mundial, além de se constituir como fórum de intercâmbios de ideias e conhecimentos científicos”. (UNESCO, 2015, p. 2).

Como solução para os problemas gerados pelas guerras, a organização também propôs a difusão das culturas e a consolidação de uma educação para a justiça, a liberdade e a paz, como aspectos fundamentais para a dignidade da pessoa humana e o desenvolvimento das nações. O papel dos Estados, nesse sentido, deveria ser a assistência mútua e a implicação com esse tema.

²¹ A Constituição da UNESCO foi adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, e emendada pela Conferência Geral nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª e 29ª seções.

Na figura 1²², retirada dos próprios arquivos da UNESCO que contam a história de sua constituição, a imagem de escombros em Viena, resultantes da Segunda Guerra Mundial, reitera os ditos dessa agência a respeito de seu compromisso, desde a sua criação, para contribuir com a construção da paz mundial, a partir do eixo da educação.

FIGURA

1

1947 / Áustria: a UNESCO nasceu das cinzas da guerra para construir a paz



Uma visão comum após a Segunda Guerra Mundial, as crianças brincam perto dos escombros de um prédio bombardeado. A UNESCO surgiu logo após esta guerra com a missão de construir uma cultura de paz genuína e compartilhada e prevenir futuros conflitos globais. O desenvolvimento e promoção da educação para todos foi um dos pilares da recém-criada organização.

Fonte: UNESCO (2018).

A UNESCO emergiu nesse cenário pós-guerra como instituição normatizadora, “garantindo”, “estimulando”, “desencadeando” (UNESCO, 1945, p. 2) ações consideradas

²² Todas as fotografias e descrições dessa seção foram retiradas do site da UNESCO (UNESCO, 2018). Os textos descritivos das fotografias são discursos da própria UNESCO sobre a sua constituição histórica e suas principais atuações, em escala global, nos mais diversos âmbitos em que atua. Segundo a UNESCO, a galeria de imagens, intitulada “A educação transforma vidas”, tem como objetivo constituir uma trama narrativa que evidencie “o trabalho da UNESCO na educação desde 1945, a partir de 80 fotos que ilustram a escala e a diversidade do programa educacional da UNESCO em todo o mundo.” (UNESCO, 2022a).

necessárias para se atingir os objetivos da ONU. E já em 1948, “recomenda aos Estados-membros que declarem obrigatório, para todos, o ensino primário gratuito”. (UNESCO, 2015, p. 5).

Cada vez mais, a UNESCO foi se tornando uma autoridade especializada nas formações discursivas sobre a importância da educação para o desenvolvimento das nações, no período pós-guerra, com regimes de verdade que delimitavam o domínio do objeto educação e escola, e que foram coordenando, subordinando e direcionando os enunciados a partir de conceitos, definições, regras, regulamentações específicas, consideradas “adequadas” e “mais coerentes” para se atingir uma educação dita de qualidade.

Como estratégia de fortalecimento de sua presença nos países ao redor do mundo, a UNESCO buscou a articulação com especialistas renomados na área da Educação, que contribuíram com pesquisas, análises, pareceres, relatórios, orientações²³. Um exemplo significativo foi Maria Montessori²⁴, que desde a fundação da UNESCO, contribuiu com a formação de saberes especializados, por meio da divulgação de seus estudos. No ano de 1950, ela chegou a participar da Conferência Geral da UNESCO, em Florença. A figura 2 ilustra a importância desses nomes, reconhecidos mundialmente, para a validação e fortalecimento dos saberes da UNESCO nas políticas educacionais dos países.

²³ Os documentos da UNESCO referem-se a Publicações da própria Organização ou Publicações patrocinadas por ela. Além disso, há os Discursos do Diretor-Geral, de 1970 até o presente; os Documentos dos Órgãos Diretivos da UNESCO e também Publicações de interesse para a Organização. Mesmo quando a publicação é encomendada e não necessariamente produzida por ela (como é o caso dos relatórios elaborados por comissões especializadas) e mesmo quando registra sua isenção quanto às opiniões expressas no documento, não se comprometendo com elas e delegando todo e qualquer compromisso ao responsável pela equipe da publicação, essa pesquisa parte do pressuposto de que o documento foi autorizado e validado pela UNESCO, na medida em que se trata de uma solicitação feita por ela. Por isso, a análise documental aqui proposta trata da abordagem tanto de discursos produzidos quanto de discursos encomendados e veiculados pela UNESCO, considerando-os como enunciados de um mesmo arquivo, como um sistema de funcionamento dos enunciados.

²⁴ No Artigo *Os caminhos que uniram Anne Frank à Maria Montessori*, Maya (2021) lembra que os estudos de Maria Montessori e a sua Casa dei Bambini (Casa das Crianças), instituição fundada por ela, chamaram a atenção da comunidade internacional e do próprio Mussolini, que viu em seu método e concepção de aprendizagem uma forma de docilizar e disciplinar pessoas, formando-as para trabalhar em favor de sua causa política. No entanto, os discursos de intolerância e segregação de Mussolini e as suas várias tentativas de intervenção na concepção pedagógica de Montessori foram questionados por ela, que, em 1933, não mais tolerando as intervenções feitas em seus cursos e no funcionamento das escolas que levavam seu nome, pediu demissão da Opera Montessori e renunciou ao cargo de diretora da Scuola di Metodo Montessori, proibindo o então ministro mais importante da Itália de usar o nome “Montessori” para algo que já não podia ser identificado com seu trabalho. Por esse movimento, ela se tornou uma ameaça para o governo italiano. E, em 1934, em razão das perseguições sofridas, Montessori acabou se exilando na Espanha com seu filho. (KRAMER, 1988). Esse é também um exemplo de como as relações de poder vão se constituindo na capilaridade nas práticas sociais e políticas, entre estratégias de docilização e governo e resistências.

FIGURA

2

1950 / Itália: Maria Montessori, fundadora da abordagem de educação centrada na criança



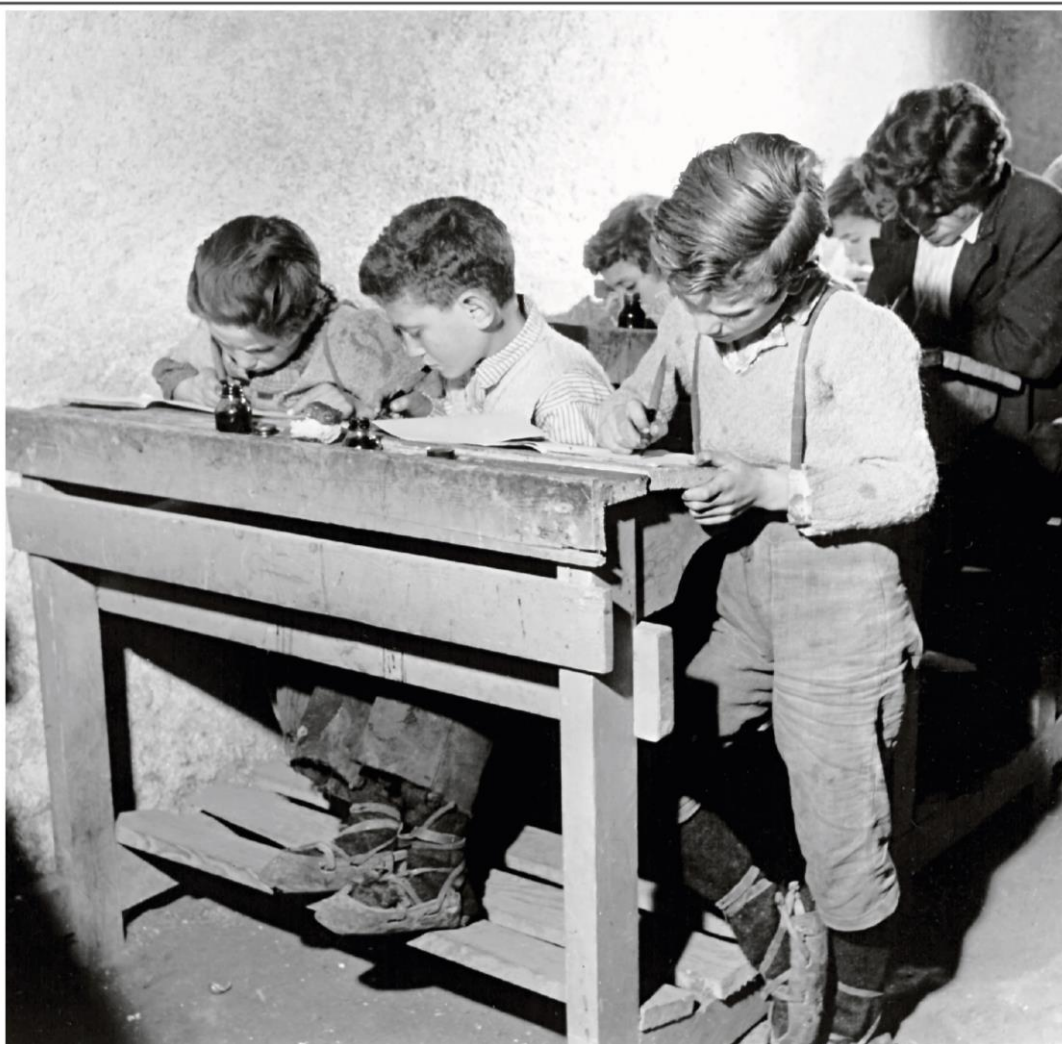
A pedagoga pioneira Maria Montessori chega à Conferência Geral da UNESCO em Florença, em 1950, onde fez um discurso. Montessori se envolveu no trabalho da UNESCO por meio de sua participação na fundação do Instituto de Educação da UNESCO, renomeado Instituto UNESCO para Aprendizagem ao Longo da Vida em 2006. Em 1951, na primeira reunião do Conselho de Administração do Instituto da qual fez parte, ela propõe uma compreensão menos abstrata da educação, que colocasse as crianças no centro.

Fonte: UNESCO (2018).

Reconhecendo, por meio de relatórios e avaliações o número significativo de analfabetos em todo o mundo, no final da década de quarenta (1947), elaborou-se um plano para uma campanha mundial de combate ao analfabetismo como ponto de partida para um projeto mais amplo de educação fundamental. Com esse propósito, a UNESCO encomendou a uma comissão especial a elaboração de um trabalho intitulado *Educação básica, fundo comum da humanidade*. (UNESCO, 1995, p. 36).

Se a princípio a educação básica foi considerada como uma campanha mundial contra o analfabetismo, logo ficou evidente que o conhecimento da leitura e da escrita era apenas um meio de atingir o objetivo mais amplo que é ‘permitir que homens e mulheres liderem plenos e felizes em harmonia com a evolução de seu ambiente, para desenvolver o melhor de sua cultura nacional e facilitar seu acesso a um ambiente econômico e *status* social mais elevado, que os coloca em posição de desempenhar um papel ativo na o mundo moderno’. (UNESCO, 1995, p. 44).

A UNESCO, em seus documentos, veiculava de forma veemente o problema persistente e mundial do analfabetismo²⁵, orientando que os programas de educação básica deveriam estar integrados aos planos e políticas nacionais de educação, “combinando estreitamente a educação com os planos de melhoria econômica através de uma coordenação adequada entre os ministérios envolvidos”. (UNESCO, 1995, p. 44).

FIGURA**3****1950 / Itália: UNESCO sinaliza e registra a escala do analfabetismo**

²⁵ Com Traversini (2009), que analisa as práticas discursivas sobre o analfabetismo como verdades instituídas em determinados contextos históricos, que narram os analfabetos como indivíduos pouco produtivos, explorados e excluídos da sociedade, considera-se a importância de novas práticas que potencializem a autoestima, como uma das estratégias de governo dos indivíduos e das populações. Segundo Traversini (2009), “essas práticas investem na elevação da autoestima e da estima aos outros, apostando no envolvimento, na persistência e na permanência do aluno nos programas de alfabetização para operar as mudanças desejadas nos indivíduos e nos locais com elevados índices de analfabetismo.” (TRAVERSINI, 2009, apresentação).

As crianças se concentram em suas aulas. Na década de 1950, ficou claro que o analfabetismo não era um problema apenas em lugares remotos e isolados. A UNESCO informou que quase metade de todos os países e territórios do mundo tinham 50% ou mais de analfabetismo entre sua população adulta e em cerca de um terço de todos os países havia pelo menos um milhão de analfabetos. Em 1951, menos da metade da população total da Itália sabia ler e escrever, e apenas 30% tinham concluído o ensino fundamental.

Fonte: UNESCO (2018).

A Conferência Geral, em 1950, convocou os Estados-membros para contribuir com a melhoria da educação, trocando informações e reunindo a documentação necessária. O Diretor-Geral também foi autorizado a enviar missões de educadores ou consultores técnicos aos países para examinar certos problemas educacionais e propor soluções adequadas. Buscou-se também desenvolver o ensino de línguas indígenas e assegurar publicações destinadas a contribuir com os Estados-membros que desejassem relatórios sobre aspectos educativos, em interface com temáticas das juventudes e também dos direitos humanos (UNESCO, 1995).

A partir de 1951, o *Centro de Informações da Secretaria de Educação* teve um notável crescimento. Houve um número significativo de trabalhos, periódicos e publicações sobre diversos temas em interface com a educação²⁶. O segmento do Ensino Fundamental foi o principal foco de atenção: propuseram diferentes medidas para torná-lo cada vez mais obrigatório e gratuito, buscando com veemência a resolução de seus problemas. “O rádio, a imprensa e o cinema tiveram um papel primordial nesta atividade”. (UNESCO, 1995, p. 76).

Ao longo dos anos de 1950, a educação fundamental continuou sendo um dos principais temas, pois o percentual de analfabetismo se mantinha muito alto. Surgiram os Comitês Nacionais e buscou-se o aperfeiçoamento de métodos e meios auxiliares, especialmente aqueles voltados para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse contexto, se estabeleceu uma estreita relação entre a educação e a escola (como instituição formal de transmissão de conhecimentos previstos nos currículos)²⁷. Foi também o momento em que se intensificou a articulação entre a educação de adultos e a formação de jovens. (UNESCO, 1995).

²⁶ No ano de 1951, foram encomendados 418 trabalhos, analisados 394, redigidos e classificados 2.300 registros e analisados 300 periódicos. (UNESCO, 1995).

²⁷ A partir desse estreitamento da relação educação/escola, principalmente a partir dos anos de 1972, com o relatório da comissão de Edgar Faure, os discursos da UNESCO, suas orientações e diretrizes, sempre articularam essas duas dimensões, de forma que a escola, como instituição educacional formal, passava a ser constituinte de um sistema educativo mais amplo, com ofertas de tempos e espaços de aprendizagem, para além da sala de aula. Dessa forma, diante do próprio imbricamento feito pela UNESCO, essa Tese, embora foque na escola, como principal objeto de estudo, traz, por diversas vezes, essa relação entre essa instituição e uma abordagem mais ampliada da educação. Nos casos de análise da função da educação de forma geral, pressupõe-se ali também o papel da própria escola.

Ainda nos anos de 1950, a *Revista Analítica da Educação* ganhava destaque e era publicada sistematicamente, de forma que cada número se dedicasse a um tema do programa. Nessa década, a UNESCO publicou várias monografias sobre o ensino fundamental e estudos sobre o ensino obrigatório, problemas pedagógicos e educacionais em geral (UNESCO, 1995). E, em 1953, houve o lançamento da *Rede de Escolas Associadas à UNESCO*, “cujo objetivo era coordenar e fomentar atividades experimentais a favor do desenvolvimento da Educação para uma compreensão e cooperação internacionais”. (UNESCO, 2015, p. 5).

Observa-se o papel articulador dessa organização, na mobilização e divulgação de estudos no âmbito pedagógico, instrumentalizando e capacitando os gestores e educadores de todo o mundo para a compreensão da realidade educacional e as normatizações de princípios, métodos, proposições curriculares e orientações que pudessem contribuir para a qualificação do ensino fundamental e a redução do analfabetismo.

A publicação da UNESCO *O analfabetismo no mundo em meados do Século XX* foi amplamente divulgada e muito validada pela comunidade internacional e, em 1957, foram organizados, pela primeira vez, cursos intensivos de educação básica de curta duração para monitores e educadores com alguma experiência nessa modalidade. (UNESCO, 1995).

No entanto, vale aqui ressaltar que, embora essa organização estivesse imbuída dos melhores propósitos de mitigação do analfabetismo no mundo e da oferta universal de uma educação formal de qualidade, a sua concepção escolar pautava-se numa monocultura ocidental, homogeneizando a escolarização e contribuindo para o apagamento das diversidades socioculturais dos povos e, até mesmo, a sua aculturação²⁸.

Nos anos de 1960, o *Projeto Principal relativo à Extensão do Ensino Fundamental na América Latina* exerceu grande influência sobre todos os países da região. Para a UNESCO, o principal resultado dessa intervenção foi o acentuado aumento das matrículas nas escolas primárias e nas escolas normais. (UNESCO, 1995). No entanto, a organização reconhece que o analfabetismo ainda persistia com números consideráveis, principalmente na Ásia, África e América Latina, que chegavam a “70%, 80% e até 90% de analfabetos”. (UNESCO, 1995, p.

²⁸ O Documentário *Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco* (BLACK, 2011) problematiza e busca desnaturalizar tais regimes de verdade, que só reconhecem o papel da escola a partir de um projeto educativo forjado em conformidade com as necessidades utilitaristas da sociedade ocidental, moldado para atender às demandas da racionalidade empresarial. Suas estratégias e governamentos para a oferta e garantia de escolarização para todos, trazem, muitas vezes, uma concepção estruturada numa monocultura ocidental, que homogeneiza, apaga e desconsidera a diversidade cultural, as tradições locais e as idiossincrasias. No Documentário, os discursos de enunciadores que representam organizações multilaterais, do mesmo porte da UNESCO, são reproduzidos e confrontados com os discursos de moradores de uma região situada no sudeste da Ásia, também conhecida como ‘pequeno Tibet’, a Ladakh, que vive em disputas políticas entre Índia, Paquistão e China, tentando manter vivas as tradições e a língua original de sua cultura budista tibetana.

144). Em seus estudos, ações e programas regionais, esse projeto relacionava, cada vez mais, a esfera da educação ao desenvolvimento econômico e social, tema da conferência realizada em março de 1962 em Santiago do Chile sob os auspícios da UNESCO. (UNESCO, 1995).

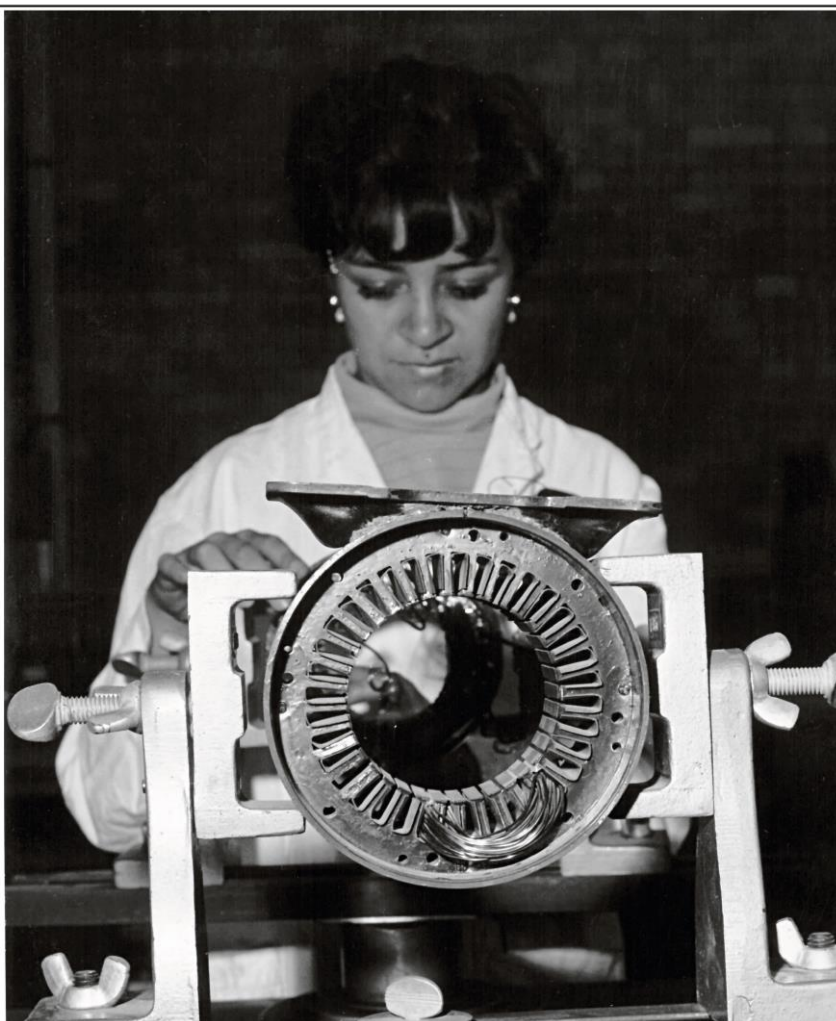
Como o analfabetismo persistia ainda em meados da década de 60, a UNESCO juntamente com educadores e economistas concordaram com a importância de planejar o desenvolvimento da educação a longo prazo, considerando a necessidade de uma extensa pesquisa, especialmente nos países considerados menos desenvolvidos. (UNESCO, 1995). É nesse contexto que se intensificam e se sistematizam os discursos de uma formação mais técnica e de uma preparação educacional para o mundo do trabalho.

Na Figura 4, a UNESCO, por meio de uma narrativa histórica, ressalta suas ações voltadas para a formação de professores técnicos, de forma a ampliar a oferta de educação mais técnica, utilitarista e voltada para o mercado de trabalho.

FIGURA

4

1967 / México: formação de professores técnicos crucial para países em desenvolvimento



Um professor que se beneficiou de treinamento técnico usa uma máquina de bobinagem de armadura em uma oficina de eletricidade. Em 1960, a Conferência Geral da UNESCO e a Assembleia Geral das Nações Unidas concentraram-se no impacto do treinamento técnico, educação e assistência pré-investimento no desenvolvimento econômico e incentivou o apoio aos órgãos da ONU que os promovem, especialmente por meio do Programa Ampliado de Assistência Técnica da ONU – Fundo Especial. No México, a UNESCO trabalhou como agência implementadora, após um acordo entre o PNUD e o governo mexicano.

Fonte: UNESCO (2018).

Observa-se que as formações discursivas da UNESCO sobre a importância da educação e o seu papel social, ao longo de sua constituição e intervenções normativas, sempre estiveram articuladas a constituição de sujeitos para um determinado tipo de sociedade. Pode-se dizer que a UNESCO foi produzida na e produziu a governamentalidade (neo)liberal. A partir da proposta de ampliação da educação para adultos e da oferta do que eles denominavam de “alfabetização funcional”, propuseram a constituição de currículos que valorizassem o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às demandas do mercado de trabalho.

Por outro lado, é necessário também observar que, ainda no contexto dos anos de 1960, a UNESCO, em interface com seus esforços para reduzir o analfabetismo e oferecer uma educação de caráter mais técnico e utilitarista, atendendo, assim, as demandas econômicas, políticas e sociais da época, foca também em ações que pudessem contribuir para a inserção de meninas e mulheres na educação.

A figura 5 é um exemplo da mobilização da UNESCO para a promoção e garantia da educação para as meninas e mulheres, de forma que, a longo prazo, fosse possível reduzir as disparidades de gênero na oferta educacional. No sexto capítulo, que analisa detalhadamente os achados arqueológicos, é possível identificar a emergência dessa proposta e a mutação do discurso da igualdade para o discurso da equidade. No entanto, os ditos estão completamente alinhados às demandas da economia da época, de forma que as políticas de garantia da equidade pudessem promover a qualificação também das mulheres para o mercado de trabalho.

FIGURA

5

1967 / Irã: desenvolvimento de habilidades e alfabetização andam de mãos dadas

As mulheres participam de uma aula de costura ministrada ao lado de aulas de alfabetização, como parte do Projeto Piloto de Alfabetização de Adultos voltado para o trabalho no Irã. O Programa Experimental de Alfabetização Mundial foi estabelecido após o Primeiro Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre a Erradicação do Analfabetismo em Teerã em 1965. A conferência definiu o conceito de “alfabetização funcional” e seus vínculos com o desenvolvimento econômico. Em 1966, a Conferência Geral da UNESCO declarou o dia 8 de setembro como o Dia Internacional da Alfabetização.

Fonte: UNESCO (2018).

Em 1963, a UNESCO, com o objetivo de adequar seus projetos às culturas e políticas locais, criou um escritório regional em Santiago do Chile, sob o título *de Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe* (OREALC), buscando apoiar os Estados-membros da América Latina e Caribe na qualificação de seus sistemas educacionais, na perspectiva da educação como direito humano vitalício. Por meio desses escritórios, ligados diretamente a ela, a UNESCO ampliava, aprofundava e intensificava as ações e intervenções nos países latino-americanos, inclusive no Brasil.

E em 1968, a UNESCO, ampliando seu foco para além dos problemas de analfabetismo, organizou a primeira *Conferência Governamental* que focou no tema do meio ambiente, lançando “o alerta sobre a importância de se reconciliar o desenvolvimento, com a proteção ao

meio ambiente, o que atualmente se conhece como desenvolvimento sustentável”. (UNESCO, 2015, p. 5). Ainda no final dessa década, começaram a emergir, no contexto da UNESCO, discursos que argumentavam a necessidade de uma educação alinhada às mudanças da sociedade e suas demandas econômicas e a importância de uma educação permanente, uma “educação ao longo da vida”.

A ideia de adaptar a educação às exigências de um mundo em evolução deu lugar ao nascimento daquela ideia-força que era a “educação permanente”, com a qual chegava a expressar-se o verdadeiro significado da educação moderna, que devia inspirar e resumir todos os esforços de renovação. Para a educação da UNESCO foi um processo ao longo da vida. É necessário, portanto, que a “educação ao longo da vida” não permaneça como um simples lema. Era necessário englobar a educação escolar e universitária em uma síntese que abarcasse o todo e que incluísse também a chamada educação extracurricular e a educação de adultos. (UNESCO, 1995, p. 181).

E, a partir da década de 70, a UNESCO ainda implicada com a diminuição do analfabetismo no mundo e com a oferta obrigatória do Ensino Fundamental, defendia que era preciso avançar para uma educação de qualidade. Emergiam, nesses contextos, programas de formação docente desenvolvidos pela UNESCO com foco na qualidade da educação.

Em fevereiro de 1971, a UNESCO fundou uma *Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação*, composta por sete membros, sendo um deles o ex-Primeiro-Ministro e Ministro da Educação da França, Edgar Faure, que também assumiu a presidência dessa Comissão. O objetivo desse Comitê era a elaboração de um relatório de estudo prévio, região por região, das estratégias para o desenvolvimento de sistemas educacionais, de forma que os países pudessem se inspirar nos seus estudos e orientações. O relatório, intitulado *Aprender a Ser*, foi apresentado por Edgar Faure ao Diretor Geral com uma carta datada de 18 de maio de 1972. Essa publicação foi um dos principais acontecimentos do ano de 1972, no âmbito da educação.

Apresentou um quadro muito completo da situação da educação no mundo e apontou a necessidade de buscar soluções para os problemas por meios inovadores e não por uma simples extensão das que haviam sido feitas até então. Os responsáveis pela educação foram convidados a considerar a aprendizagem ao longo da vida como a ‘ideia orientadora das políticas educativas nos próximos anos’. teve que superar as barreiras que separavam a escola do extracurricular para alcançar uma educação mais ampla e diversificada. (UNESCO, 1995, p. 208).

FIGURA
6

1971 / Sede da UNESCO: o Relatório Faure muda os rumos da educação



O presidente Edgar Faure (primeira fila, segundo a partir da esquerda) preside a *Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação*, estabelecida pela UNESCO em 1971. O ex-primeiro-ministro e ministro da Educação da França fez uma contribuição significativa para a UNESCO e a educação por meio do relatório *Learning to be – O mundo da educação hoje e amanhã*, que discutiu pela primeira vez conceitos como “educação ao longo da vida” e “sociedade da aprendizagem”.

Fonte: UNESCO (2018).

A publicação do relatório *Aprender a Ser* foi a mais vendida da UNESCO no biênio de 1971 e 1972. Reverberou suas ideias no mundo inteiro, ajudando as políticas educacionais das nações a encontrar estratégias para alcançar essa proposta de educação permanente. Essa concepção se tornou “o principal objetivo, tanto na ação operacional quanto na preparação intelectual dos projetos”. (UNESCO, 1995, p. 207).

E, a partir desse relatório, que valorizava a noção de educação permanente e de cidades educativas, seguiam em todos os países os esforços para a alfabetização das crianças e também dos adultos. A partir desse documento, que passava a ser uma grande referência mundial, estratégias voltadas para o uso de tecnologias da comunicação e informação se ampliaram ao longo da década de 1970, e foram consideradas fundamentais para a oferta de uma educação permanente nas regiões de mais difícil acesso.

A partir desse documento, a escola passou a se inserir em um projeto educativo mais ampliado, compondo um sistema educacional que propunha possibilidades de aprendizagens para além do ensino previsto no tempo e espaço delimitado pela escola. A ideia de educação permanente consolidava-se ao longo do processo e continua, a partir de deslizamentos mais detalhados no sexto capítulo, a ser um importante referencial na Contemporaneidade.

Para ilustrar a condução de novas condutas no contexto educacional que buscavam formar homens e mulheres capacitados e adaptáveis às grandes mudanças científico-tecnológicas da época, desenvolvendo uma aprendizagem cada vez mais autônoma por meio de recursos tecnológicos, a imagem que segue traz o contexto de uma proposta de ensino veiculada por meio da tecnologia televisiva.

FIGURA**7****1971 / Tunísia: a televisão estreia como auxiliar de ensino**

Uma revolução na educação ocorre na Tunísia, quando uma estação de TV local transmite aulas para adultos. Apesar do poder e potencial da televisão na educação, ela teve um início relativamente lento, sendo usada pela primeira vez em um pequeno número de países principalmente para ensinar leitura, escrita e aritmética.

Fonte: UNESCO (2018).

No âmbito dos programas de alfabetização, além de dar continuidade aos estudos, à avaliação e aos projetos e intervenções para a erradicação do analfabetismo, a UNESCO procurou definir a noção de “alfabetização funcional”, “entendida como algo que ia além da estrutura de objetivos econômicos e sociais para abraçar e integrar fatores culturais enquanto considera a alfabetização como um momento do processo educativo que deve ser colocado no contexto geral da educação permanente.” (UNESCO, 1995, p. 2020).

O problema do analfabetismo se manteve ao longo da década de 1980. O número absoluto de analfabetos continuava significativo, e o foco das políticas educacionais propostas pela UNESCO continuava sendo o planejamento e a avaliação de projetos de alfabetização, ampliando-se na perspectiva da qualidade da educação, que deveria, agora, ser desenvolvida ao longo da vida.

A *Conferência Internacional sobre Educação* foi realizada em Genebra, de 16 a 25 de outubro de 1984, sua 39ª reunião. Mais de 500 participantes debateram as relações entre a educação para todos e o novo ambiente científico e tecnológico, destacando a importância do ensino de ciências e tecnologias nas sociedades modernas do ponto de vista da igualdade de oportunidades.

No contexto regional da América Latina e Caribe, a UNESCO, através da OREALC e da CEPAL, desenvolveu, a partir de 1981, o *Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe* (PPE) e o *Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe* (PRELAC), como fóruns regionais de discussões das políticas governamentais em educação. O Brasil era impactado diretamente pelas intervenções desses projetos e suas políticas educacionais estavam cada vez mais em consonância com suas normas e orientações.

Deu-se início ao PPE em 1981, a partir de um consenso entre os representantes dos Estados-membros da região, conforme a *Declaração do México* (1979) e a *Recomendação de Quito* (1981). Seu principal desafio foi expandir a educação para toda a população, priorizando a oferta aos grupos mais vulneráveis socialmente, que viviam em situação de pobreza crítica: “indígenas, analfabetos de 15 anos ou mais, jovens e crianças do meio rural, menores de 6 anos em situações desfavoráveis e crianças com necessidades especiais de aprendizagem”. (UNESCO, 1998a, p. 23).²⁹

Mesmo no final da década de 1980, a prioridade ainda era a luta contra o analfabetismo e a renovação e desenvolvimento do ensino primário. Dessa forma, os programas da UNESCO

²⁹ As reuniões realizadas pelo Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC) eram espaços de importantes articulações, discussões, orientações das políticas educacionais gerais e por região do Estados-membros. As reuniões do PROMEDLAC aconteceram por duas décadas, iniciando no México em 1984, Bogotá em 1987, Guatemala em 1989, Quito em 1991, Santiago em 1993, Kingston em 1996 e finalizando em Cochabamba em 2001.

nesse campo foram fortalecidos, principalmente na África e América Latina e Caribe. Muitas ações foram planejadas por essa Organização para a erradicação do analfabetismo:

[...] promoção e renovação da educação primária; promoção de programas de pós-alfabetização; formação de planejadores e administradores para a generalização da educação; formação do pessoal do ensino primário; análise dos obstáculos e fatores favoráveis à democratização da educação; formação de pessoal de educação de adultos; educação em ciência e tecnologia; promoção da educação física e do esporte; generalização do acesso à educação para meninas e mulheres; papel educativo da mulher na sociedade; desenvolvimento da educação nas áreas rurais; promoção de atividades educacionais em favor dos deficientes; ação em favor dos refugiados, movimentos de libertação nacional e de trabalhadores migrantes e suas famílias; elaboração de um documento intitulado Políticas de Pesquisa na área de da educação nos países: uma pesquisa mundial; melhoria do conteúdo e métodos de ensino; conceitos e realização de infraestruturas e espaços educativos; inter-relação entre educação e trabalho produtivo; inovações pedagógicas de conteúdos, métodos e materiais de educação técnica e profissional; contribuição do ensino superior para o avanço da sociedade; aplicação dos acordos de validação de estudos e diplomas do ensino superior; e troca de informações e inovações no ensino de ciência e tecnologia. (UNESCO, 1995, p. 329-330).

No entanto, mesmo com o foco na erradicação do analfabetismo, observam-se deslizamentos nas temáticas e discussões da UNESCO, na medida em que as formações discursivas vão incorporando novos enunciados, agregados à questão do analfabetismo. Emergia a noção da educação permanente, mais útil e adequada ao mercado de trabalho, uma educação de qualidade, garantindo a inclusão de gênero, voltada para o desenvolvimento sustentável, além da capacitação para o uso de novas tecnologias.

Nesse processo de qualificação da educação permanente, ampliavam-se os estudos e as estratégias de inserção das novas tecnologias de comunicação e informação e também as tecnologias de aprendizagens. Na figura 8, a UNESCO pontua, nos anos de 1980, a introdução de novas tecnologias de ensino e também os estudos e as discussões geradas em torno desse tema.

FIGURA
8

1982 / França: as novas tecnologias inauguram uma nova era para a educação



O velho encontra o novo quando um estudante usa um computador para aprender latim na escola Ampère em Lyon. A introdução de novas tecnologias de ensino marcou uma nova era na educação. Ao mesmo tempo, foram levantadas questões importantes sobre acessibilidade, disparidades econômicas e ética do software educacional, debates que continuam até hoje.

Fonte: UNESCO (2018).

A partir da década de 1990, a UNESCO propôs novas ações, estratégias e intervenções para a oferta de uma educação de qualidade para todos. As reformas educacionais tiveram como marco a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990*, convocada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. O principal objetivo era estabelecer compromissos mundiais, a fim de garantir a todos os conhecimentos básicos necessários para “uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa”. (MENEZES, 2001, verbete “Conferência de Jomtien”, *online*). Essa Conferência criou uma agenda global para proporcionar “Educação Básica para crianças, jovens e adultos”. (UNESCO, 2015, p. 5).

Esse evento foi, para a UNESCO, um marco fundamental na luta pela educação básica para todos. Já não se tratava da oferta obrigatória apenas do ensino fundamental. Fortaleceu-se a proposta de ampliação do espectro da oferta educacional tanto no âmbito da extensão temporal

(9 anos de educação básica) quanto no âmbito do público impactado (crianças, jovens e adultos). Esse movimento gerou grande mobilização de interesses, recursos, esforços cooperativos e estratégias renovadas nos Estados-membros, agências de financiamento, organizações internacionais e a comunidade educacional de todos os países.

As atividades de cooperação, realizadas com mais de 70 Estados-membros para criar órgãos interministeriais a fim de colaborar com os objetivos da educação básica para todos, e com mais de vinte Estados-membros através de mesas redondas sobre o mesmo tema, constituíram fases preparatórias para novas ações, conforme proposto na declaração aprovada pela Conferência Mundial. (UNESCO, 1995, p. 351).

Nesse Fórum, os países concordaram com as disposições da *Declaração Mundial da Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1990), comprometendo-se com a universalização da educação básica e sua extensão para toda a população. Foi também aprovado o *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, que se tornou referência na formulação das políticas públicas de educação na década de 1990.

No contexto da América Latina e Caribe, onde se insere também o Brasil, em 1992, foi publicado o documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. (CEPAL; UNESCO, 1993). Esse documento apresentou propostas e orientações desenvolvidas pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), em conjunto com a UNESCO, e trouxe os principais fundamentos nos quais os países da região deveriam nortear suas políticas educacionais. A articulação entre educação, conhecimento e desenvolvimento era o principal eixo no projeto de transformação produtiva com equidade, que recomendava estratégias para a criação das condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico, de forma que se transformassem as estruturas produtivas dentro de uma progressiva equidade social. (CEPAL; UNESCO, 1993).

Essa publicação foi considerada pela UNESCO e também por estudiosos um divisor de águas nas políticas públicas educacionais da América Latina. Observa-se nesse documento o distanciamento em relação à teoria da dependência e a adoção do modelo de globalização, a partir de um esforço de equalização entre os princípios de competitividade e de equidade.

E, em janeiro de 1993, oficializou-se a *Comissão Internacional de Educação para o Século XXI*, constituída por quinze membros e presidida por Jacques Delors, presidente da Comissão das Comunidades Europeias. A UNESCO encomendou a essa comissão um estudo e análise sobre os desafios da educação no século XXI e sugestões e recomendações a partir de um relatório que pudesse servir de renovação dos programas educacionais, orientando as políticas públicas dos Estados-membros.

Os trabalhos dessa Comissão culminaram, em 1996, em um relatório em que, considerando os diversos e complexos desafios do futuro, a educação deveria ser considerada como uma solução indispensável à humanidade, no processo de construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social. A Comissão, através do relatório, convocou a comunidade global a conceber a educação como um processo contínuo ao longo de toda a vida, desenvolvendo capacidades para demandas de um contexto contemporâneo mundial, caracterizado pela flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. Para essa Comissão, a educação tinha como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social, e as políticas educacionais deveriam ser bastante diversificadas, incluindo a todos no processo educativo (UNESCO, 1996)³⁰.

FIGURA
9
**1996 / Sede da UNESCO: o Relatório Delors apresenta
quatro pilares da educação**


Jacques Delors, presidente da Comissão Internacional para a Educação para o Século XXI, segura uma cópia de *Learning: the Treasure Within* em uma coletiva de imprensa na UNESCO. Ao lado dele está o diretor-geral da UNESCO, Federico Mayor. A Comissão foi criada em 1993 e o relatório resultante, publicado em 1996, ilustrou quatro pilares principais como bases da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, juntos. Jacques Delors foi ex-ministro francês da Economia e Finanças e presidente da Comissão Europeia de 1985 a 1995.

Fonte: UNESCO (2018).

³⁰ O documento original de Jacques Delors, intitulado *Learning: The Treasure Within*, foi elaborado no ano de 1996, mas o documento no qual fiz a análise e retirei os excertos é de 1998. Dessa forma, quando registro o ano de 1996 na Tese, estou apenas me referindo ao documento original e, quando apresento as citações deste documento, faço a referência com o ano da edição analisada (1998).

O Relatório de Delors desenvolveu seus argumentos e orientações a partir de quatro pilares básicos de sustentação da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (DELORS et al., 1998)³¹. E também incorporou em suas propostas um dos principais princípios defendidos ao longo das políticas educativas dos anos 1990 e no relatório de Edgar Faure (1972): a educação como um processo desenvolvido ao longo da vida, visto que deveria estar a serviço das demandas contemporâneas e das necessidades previstas para futuro.

No entanto, ainda que, cada vez mais, se ampliasse o escopo da função da escola, tornando-se mais complexo e integral, dando conta de múltiplas dimensões da vida, os ditos voltavam-se para o compromisso com a formação de indivíduos que pudessem atender, de forma pragmática, às volatilidades e mudanças sociais, políticas e econômicas dos anos de 1990. As mudanças estavam ligadas às novas demandas do governo neoliberal. Um acontecimento destacado nesse processo foi a mutação de currículos pautados em conteúdos para currículos pautados em competências e habilidades, que, de forma utilitária, precisariam capacitar os sujeitos para as novas configurações de trabalho e produtividade.

A *Conferência de Nova Delhi*, realizada em dezembro de 1993, foi outra referência para as políticas educacionais do grupo E-9 — Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. As deliberações firmadas na *Declaração de Nova Delhi* (UNESCO, 1998) acordaram os compromissos e as metas, definidos pela *Conferência de Jomtien*, no atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. (UNESCO, 1998).

Na sequência dos movimentos de renovação dos compromissos de uma educação para todos, no ano de 2000, organizou-se uma nova *Conferência Mundial de Educação*, realizada em Dakar, no Senegal. Essa Cúpula Mundial teve como objetivo reiterar os pressupostos da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien* (1990) e apresentou um novo documento, a *Declaração de Dakar* (2000), que reafirmava a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), que, por sua vez, referenciava-se explicitamente na *Declaração Universal de Direitos Humanos* (1948).

³¹ O trabalho intitulado *Relações entre racionalidade neoliberal e narrativas educacionais contemporâneas: Uma análise sobre o Relatório Delors (1996)* (MOTTA, 2020), ao buscar analisar as narrativas educacionais contemporâneas propagadas pelo Relatório de Delors e ao trazer, como resultado de análise, três eixos sobre as narrativas educacionais contemporâneas (a importância da noção da aprendizagem, que se configura na lógica do aprender a aprender e na adaptação às mudanças; a valorização da capacidade intelectual, concernente à educação imaterial e ao desenvolvimento de competências; e o estímulo ao empresariamento de si, questão correlata ao projeto individual de vida e ao empreendedorismo) contribui para o entendimento dos discursos veiculados no contexto da UNESCO e como esse documento se aproxima da perspectiva da formação do homem empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016), que precisa ver-se como uma empresa, fazer investimentos em si mesmo, aprender constantemente e saber gerir conflitos para a permanência ativa no jogo competitivo.

Essa Conferência apresentou uma avaliação e uma retomada dos compromissos de Jomtien e acordou o *Marco de Ação de Dakar Educação para Todos: atingindo nossos compromissos coletivos* (2000). Com base no balanço realizado, houve um pacto entre os participantes para alcançar, até 2015, um conjunto de metas mais simplificadas, associando, para isso, a educação ao combate à pobreza e unindo os esforços dos governos e das sociedades civis. (UNESCO, 2000).

Também no ano de 2000, um evento promovido pela ONU marcou transformações importantes que reverberaram nos discursos da UNESCO e suas orientações para as políticas educacionais. Durante a *Cúpula do Milênio das Nações Unidas*, realizada de 6 a 8 de setembro de 2000, na sede da ONU, em Nova Iorque, chefes de Estado e representantes de 191 países assinaram, de forma unânime, a *Declaração do Milênio das Nações Unidas* (2000), um importante documento que se comprometia em garantir que a globalização se tornasse uma força positiva para todos os povos do mundo, pois, ainda que houvesse diversas e múltiplas oportunidades de desenvolvimento, o mundo ainda era marcado pelas grandes desigualdade entre as nações.

O documento apresentava oito objetivos de desenvolvimento, abrangendo questões como o combate à fome e à pobreza e a implementação de políticas de educação, redução de mortalidade infantil, saúde, saneamento, meio ambiente, habitação, promoção da igualdade de gênero, além de medidas que garantissem, em escala global, o desenvolvimento sustentável. Esses objetivos deveriam ser atingidos até o ano de 2015, por meio de ações concretas dos governos e da sociedade. A figura 10, amplamente divulgada no mundo, traz, de forma didática, os oito objetivos propostos pela ONU.



A UNESCO, em sua galeria de fotos históricas, demarca a importância desse acontecimento, explicitando, principalmente, o segundo objetivo, que trata especificamente da promoção da educação primária universal, como base fundamental para o desenvolvimento das nações.

No âmbito das intervenções regionais da UNESCO, especificamente da América Latina e Caribe, por ocasião da conclusão do *Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe* (PPE), em novembro de 2002, em Havana, foi aprovado o *Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe* (PRELAC), com vigência de 2002 a 2017 (Declaração de Havana, 2002). O PRELAC foi elaborado com a finalidade de

[...] promover mudanças nas políticas educativas, a partir da transformação dos paradigmas educativos vigentes para assegurar aprendizagens de qualidade, direcionadas ao desenvolvimento humano para todos e ao longo da vida”. Considera que a prioridade das políticas educativas deve ser a de tornar efetivos, a toda população, os direitos à educação e à igualdade de oportunidades, eliminando-se as barreiras que limitam a plena participação e aprendizagem. (UNESCO; OREALC, 1992, p. 8).

Ainda na perspectiva do Desenvolvimento Sustentável, promoveu-se a *Conferência da UNESCO da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)*, realizada em 2014, no Japão, com a participação dos Estados-membros, ONGs e Universidades de 150 países. Essa conferência, precedida por dois relatórios apresentados pela própria UNESCO (2012 e 2014), chamou atenção diante de sua amplitude e diversidade de experiências apresentadas. O objetivo global desse evento foi a integração “dos valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem, com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos”. (UNESCO, 2005, p. 17).

FIGURA
11

2016 / Japão: educação para o Desenvolvimento Sustentável



Crianças com água lamacenta até os joelhos ajudam a limpar um rio em Okayama, como parte de um projeto para melhorar o meio ambiente. O projeto foi um dos laureados do Prêmio UNESCO–Japão de Educação para o Desenvolvimento Sustentável de 2016 e caracteriza a abordagem da UNESCO nesta área, que capacita os jovens a agir de forma responsável para o futuro. Faz parte das ações da UNESCO após a Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, realizada em Aichi–Nagoya, no Japão, em 2014, que viu o lançamento do Programa de Ação Global sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Fonte: UNESCO (2018).

De 19 a 22 de maio de 2015, na Coreia do Sul, ocorreu o *Fórum Mundial de Educação 2015*, organizado pela UNESCO na cidade de Incheon. Neste evento, que contou com a participação de mais de 100 Ministros da Educação e inúmeros representantes da sociedade civil, foi realizado um balanço das metas de Educação para Todos, relativas ao período 2000-2015, bem como o debate e a sistematização dos princípios e diretrizes que seriam definidas para os próximos quinze anos, de 2016 a 2030.

No que tange aos princípios norteadores desse documento, foram definidos que a educação é um direito humano fundamental e deve ser ofertada de forma equitativa, inclusiva, de qualidade, gratuita e obrigatória. Reiterou-se também que a educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, promovendo a compreensão mútua, tolerância, amizade e paz. (UNESCO, 2015).

Avançando nas proposições para o desenvolvimento sustentável no mundo, em setembro de 2015, a ONU organizou um plano de ação global, denominada *Agenda 2030*, apresentando 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas, criadas com o objetivo de erradicar a pobreza e promover uma vida digna a todos, dentro das condições que o nosso planeta oferece, sem comprometer a qualidade de vida das próximas gerações. (UNESCO, 2015). Esse plano emergiu de um acordo firmado em 2015 pelos 193 Estados-membros da ONU, com o compromisso de seguir as medidas recomendadas no documento *Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável para os próximos 15 anos, 2016-2030* (ONU, 2015).

Os objetivos e metas propostos apresentam uma integração mútua e abarcam as três dimensões do desenvolvimento sustentável — social, ambiental e econômica — com o explícito compromisso com as gerações futuras. A figura 12 mostra a ampla divulgação desses novos objetivos, e a UNESCO dá visibilidade principalmente ao Objetivo 4, que trata especificamente da educação.

FIGURA
12

2015 / Sede das Nações Unidas: uma cúpula para estimular ações em educação



Um filme ilumina a sede da ONU para apresentar a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e marca o 70º aniversário da Organização. Na histórica cúpula de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, realizada em Nova York em 2015, a agenda de desenvolvimento global deu um grande passo à frente para se concentrar em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, dos quais o Objetivo 4 se concentra especificamente na educação.

Fonte: UNESCO (2018).

Em novembro de 2015, na Coreia do Sul, a UNESCO participou ativamente da elaboração do *Marco de Ação da Agenda Educação 2030* para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a educação (ODS 4), que visava a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. (UNESCO, 2015). Esse documento foi fruto dos compromissos firmados na *Conferência de Incheon* e na *Agenda 2030* da ONU, buscando mobilizar todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030.

De 6 a 10 de março de 2017, em Ottawa, Canadá, a UNESCO reuniu mais de 400 especialistas, profissionais e formuladores de políticas do setor público, não governamental e privado de todas as regiões para a *Semana da UNESCO para a Paz e o Desenvolvimento Sustentável: o papel da educação*. A temática principal voltava-se para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (ESD) e a Educação para a Cidadania Global (GCED) e sua contribuição para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente a Meta 4.7 do ODS 4 sobre Educação:

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. (ONU, 2015).

Por essa ocasião, a UNESCO publicou o documento *Educação para Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem* (2017), a fim de orientar e apoiar formuladores de políticas, desenvolvedores de currículos e educadores, na promoção de aprendizagens voltadas para os ODS. A figura 13 contextualiza o foco dessa organização numa educação para a cidadania global como resposta aos desafios mundiais, diante da rápida globalização, das violações de direitos humanos, da desigualdade e da pobreza.

FIGURA

13

2017 / Canadá: Unidos pela Educação para a Cidadania Global



Os participantes se reúnem na “Semana da UNESCO para a Paz e o Desenvolvimento Sustentável: O Papel da Educação”, realizada em Ottawa, em 2017. A Educação para a Cidadania Global é a resposta da UNESCO aos desafios mundiais como a rápida globalização, violações de direitos humanos, desigualdade e pobreza. Ele capacita alunos de todas as idades a pensar globalmente e promover ativamente sociedades pacíficas, tolerantes, inclusivas, seguras e sustentáveis.

Fonte: UNESCO (2018).

Nos anos de 2019 e 2020, a UNESCO trouxe, como algumas de suas principais ações desenvolvidas, estudos sobre “os futuros da Educação — repensando a aprendizagem” (UNESCO, 2020), políticas educacionais para a melhoria de práticas para a educação de meninas e a mobilização de 34 países africanos pela igualdade de gênero no esporte.

E, nos anos de 2020 e 2021, em resposta aos impactos da Pandemia do covid-19, a UNESCO mobilizou uma coalização de educação global a partir de ferramentas que pudessem (e possam) garantir a continuidade e retomada de uma educação de qualidade.

FIGURA
14
Campanha UNESCO 2020-2021


Fonte: UNESCO ([2022a?]).

No ano de 2022, a UNESCO lançou o *Relatório Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Esse documento foi o resultado coletivo da *Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação*, instituída pela UNESCO em 2019. Dentre uma diversificação geográfica dos membros participantes, vale lembrar a contribuição de Antônio Nóvoa, embaixador de Portugal junto à UNESCO, que presidiu o comitê de pesquisa e redação dessa Comissão.

Durante os dois últimos anos, o trabalho desse grupo teve que ser delineado pela pandemia da covid-19 e “os membros da comissão estavam perfeitamente cientes sobre os desafios enfrentados por crianças, jovens e estudantes de todas as idades que se depararam com o fechamento prolongado das escolas”. (UNESCO, 2022e, prefácio, p. viii). Esse trabalho de dois anos da Comissão, envolvendo especialistas de todos os continentes e a consulta a mais de 1 milhão de pessoas, buscou respostas para três questões contemporâneas: 1. O que devemos continuar fazendo? 2. O que devemos deixar de fazer? 3. O que devemos reinventar criativamente?

No recorte temporal proposto para essa pesquisa, esse é o documento final da escavação. Ele propõe uma reforma de currículos e métodos de ensino, levando em consideração os fenômenos da globalização, da mudança climática e da revolução digital. Reitera que a educação precisa basear-se nos direitos humanos e no respeito à diversidade cultural; na integração da educação ambiental e no ensino de ferramentas digitais remotas, cuidando da formação tanto dos conhecimentos técnicos quanto do senso crítico.

O documento, do mesmo porte dos Relatórios *Aprender a Ser* (1972) e *Educação um Tesouro a Descobrir* (1986), se propõe a ser um novo contrato social para a educação comprometido em moldar o futuro das sociedades, pautando-se na justiça social e na necessidade de uma aprendizagem colaborativa.

Os acontecimentos aqui mapeados foram escavados no site da própria UNESCO e em documentos que narram de alguma forma a história dessa organização e suas principais ações ao longo das décadas³². Esses acontecimentos, por um lado, reiteram o potencial dessa organização na constituição dos regimes de verdade sobre as funções da escola, por outro lado, evidenciam um arquivo daquilo que era e é enunciável — um conjunto de estratégias que reforçam os governamentos (neo)liberais. Deixam pistas potenciais para a análise do *corpus* empírico, contribuindo para o entendimento das condições de possibilidade dos enunciados da UNESCO sobre as funções da escola e os seus deslizamentos e transformações nesse processo histórico, em interface com as relações da racionalidade (neo)liberal.

A seguir, apresentarei o percurso feito ao longo do Estado da Arte, detalhando o passo a passo desse processo, a parte da revisão de literatura e a construção de categorias de análise no tratamento dos dados, as reflexões e argumentos quanto às convergências e distanciamentos das pesquisas e o que traz de inédito e diverso este estudo, em relação aos outros.

³² Dentre os enunciadores que narram a história de constituição dessa Agência, vale citar Fernando Valderrama (UNESCO, 1995), com o documento História de la UNESCO. Ele se dedicou ao longo de sua vida aos estudos da educação e cultura marroquinas, tornando-se Secretário da Comissão Espanhola de Cooperação com a UNESCO, nos anos de 1980. (VIDEIRA, 2012).

3.3 O ESTADO DA ARTE EM DUPLO VIÉS: DA REVISÃO DE LITERATURA DESTE CAMPO DE PESQUISA AO MAPEAMENTO DE DOCUMENTOS POTENCIAIS PARA A EMPIRIA

O Estado da Arte³³ nessa pesquisa tem grande importância, tanto para o levantamento bibliográfico prévio necessário para a identificação dos conhecimentos já produzidos sobre o tema proposto, avaliando os limites e contribuições deste estudo, quanto para a ampliação da fundamentação teórica e, também, o mapeamento de documentos potenciais que possam compor a empiria deste estudo.

Esse processo tornou-se um espaço fértil para um movimento investigativo duplo, nos catálogos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por um lado, uma busca por pesquisas acadêmicas cujas temáticas estivessem voltadas para os descritores “UNESCO” e “CEPAL”, transversalizando-o ao eixo temático da “Educação”, a fim de fazer um levantamento dos estudos que se aproximam de minha temática, problemática, *epistemes*. Por outro lado, esse movimento investigativo também buscou um rastreamento, nas pesquisas encontradas, de documentos potenciais da UNESCO e da CEPAL, para a composição da análise documental. Esse movimento investigativo de mapeamento de documentos possíveis para a empiria foi um primeiro e importante passo para o rastreamento dos ditos dessas Organizações e será detalhado na última seção desse capítulo.

Para dar conta, então, de todo esse movimento de Estado da Arte, incluindo a própria constituição da empiria e a seleção documental do *corpus* empírico, essa seção está organizada em duas subseções. A primeira delas, intitulada *O percurso do Estado da Arte*, relata o processo, método e imersão para o mapeamento da produção acadêmica no campo de pesquisa de Educação no contexto da UNESCO e, também, da racionalidade neoliberal, a fim de identificar e compreender os principais aspectos e dimensões dos estudos já produzidos e as possibilidades de diálogos e contribuições dessa Tese para esse campo de pesquisa. A segunda subseção, intitulada *O que torna este estudo inédito*, traz a análise das pesquisas selecionadas, mapeando fontes bibliográficas importantes, estudos e conclusões já desenvolvidas, *epistemes*

³³ Nessa pesquisa, considera-se o Estado da Arte como todo o movimento investigativo aqui desenvolvido, abrangendo a busca sistematizada de estudos na CAPES, a fim de compreender quais são as produções já desenvolvidas sobre o tema que estou investigando, os potenciais, as contribuições e os limites desse campo de estudo, mas também o processo de rastreamento de documentos citados nas próprias pesquisas encontradas. Além da avaliação e mapeamento das produções acadêmicas, para o contorno do ineditismo dessa tese, buscou-se também registrar as contribuições teórico-metodológicas para este estudo e o rastreamento de documentos potenciais para a empiria.

e metodologias utilizadas, contribuições para este estudo, aproximações, contradições, complementações; aspectos que possam embasar teoricamente esta pesquisa, mas que também possam esclarecer o seu potencial de ineditismo.

3.3.1 O Percurso do Estado da Arte

Diante do grande acervo de trabalhos acadêmicos identificados nesse Estado da Arte, foi necessária uma sistematização cuidadosa no processo de seleção e mapeamento das pesquisas. Dessa forma, até chegar ao resultado de 16 trabalhos selecionados, por seu potencial de convergência e de contribuição a esta Tese, a seleção foi feita a partir da organização de eixos temáticos estruturantes de meu projeto e de categorizações geradas a partir desses eixos, em três etapas de leitura e análise assim definidas: (1) leitura e análise dos títulos; (2) leitura e análise dos resumos (e escavação de documentos da UNESCO citados nas pesquisas selecionadas); (3) leitura e análise dos trabalhos na íntegra (e outra rodada de escavação de mais documentos da UNESCO que não foram identificados nos resumos).

A delimitação dos descritores desse Estado da Arte está diretamente relacionada ao tema proposto, que versa sobre as funções da escola nos discursos da UNESCO, no recorte temporal de 1948 a 2022.

Inicialmente, os discursos da UNESCO eram o principal objeto de estudo desta investigação, no entanto, com as leituras e incursões feitas nas pesquisas sobre essa organização, observou-se que algumas delas faziam referências à CEPAL, o que gerou a necessidade de incluir esse descritor no Estado da Arte, a fim de buscar pesquisas convergentes que pudessem contribuir com esta investigação.

É importante ressaltar que a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), criada em 1948, é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas, com sede em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir com o desenvolvimento econômico da América Latina e Caribe e coordenar as ações encaminhadas pela ONU para promoção e o desenvolvimento social dos países latino-americanos. Trata-se, portanto, de um organismo internacional ligado à ONU e à UNESCO e que gera também influência direta em políticas educacionais no Brasil. Em outras palavras, trata-se de uma instituição que compõe o emaranhado discursivo de invenção do Terceiro Mundo, fazendo parte do conjunto de soluções (ESCOBAR, 1998) apresentadas pela ONU, após a Segunda Guerra Mundial. Daí a necessidade de inserir esse descritor nessa pesquisa, como uma frente regional da própria ONU e da

UNESCO³⁴ que também contribui para veicular discursos sobre as funções da escola. Mesmo não atuando somente no âmbito da educação, a CEPAL foi considerada, neste estudo, por ser regional e incluir o Brasil em suas intervenções.

Assim, todo o tratamento dado ao descritor “CEPAL” foi vinculado, de forma conjunta, às análises e categorizações do próprio descritor “UNESCO”, em um movimento de complementação e integração, visto que sua atuação, seus projetos e programas na área da educação desenvolvem-se em parceria direta com a UNESCO.

Outra decisão tomada nesse processo inicial do Estado da Arte foi o mapeamento de pesquisas considerando os descritores “UNESCO” e “CEPAL” tanto em forma de sigla quanto em sua escrita por extenso, a fim de garantir a captura de todas as pesquisas possíveis que abordassem esses dois organismos internacionais.

Assim, essa revisão delimitou os seguintes descritores, tendo como objetivo tanto a revisão de literatura quanto o potencial de rastreamento de documentos para a empiria desta investigação:

- a) “UNESCO”;
- b) “Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura”;
- c) “CEPAL” (em um segundo momento da revisão de literatura);
- d) “Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe”.

Também, com o propósito de capturar o maior número possível de pesquisas, nesse campo de investigação, utilizou-se, no catálogo da CAPES, apenas o filtro da Grande Área do Conhecimento “Ciências Humanas”. Isso ampliou a prospecção de estudos, identificando dissertações para além da área de conhecimento “Educação”. A ideia inicial era não deixar de fora nenhuma pesquisa que pudesse contribuir para o entendimento dessa área do conhecimento, para o registro da produção acadêmica nesse campo de pesquisa e, também, para o mapeamento de documentos potenciais para essa empiria.

O quadro a seguir traz um resumo da quantidade de pesquisas encontradas no catálogo da CAPES, nesse primeiro movimento do Estado da Arte. A primeira coluna registra o número de trabalhos ainda sem o filtro da grande área do conhecimento “Ciências Humanas”. A segunda coluna traz os resultados após a utilização desse único filtro:

³⁴ Quando o projeto se referir à UNESCO, infere-se a possível inserção da CEPAL, considerando que é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e, campo da educação, sempre trabalha em parceria com a UNESCO.

QUADRO
1
**Resumo do número inicial de pesquisas encontradas
no catálogo da CAPES**

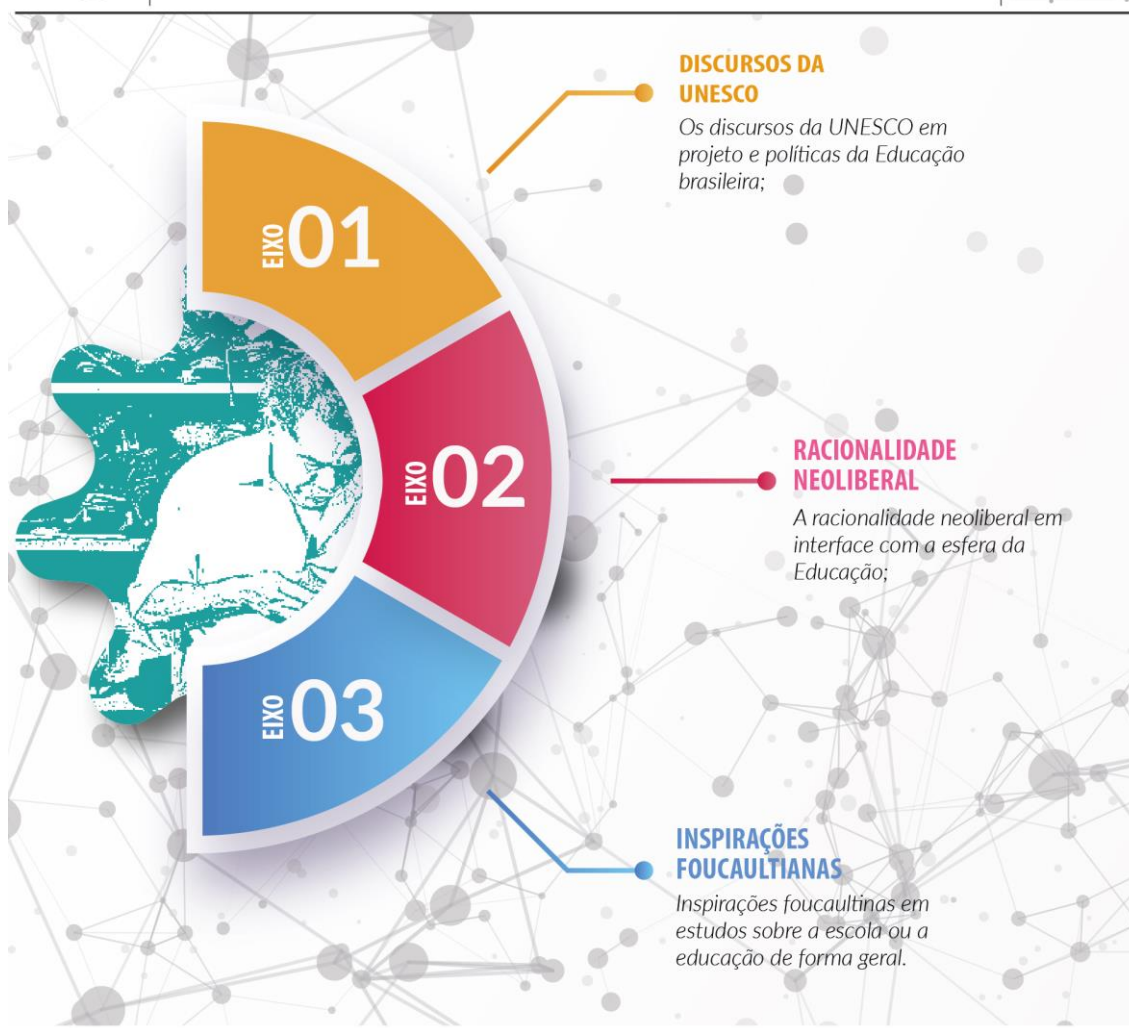

Descritor	Catálogo CAPES sem filtro – número inicial	Catálogo CAPES com filtro “Ciências Humanas” – número inicial
“UNESCO”	1.212	620
“Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura”	93	61
“CEPAL”	235	113
“Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe”	17	8
TOTAL	1.552	802

Fonte: Elaborado pela autora.

Na etapa da leitura dos 802 títulos, a fim de dar conta da quantidade, diversidade, multiplicidade e heterogeneidade das temáticas encontradas, foi feito um trabalho de categorização dos temas, a partir da organização de três eixos estruturantes deste estudo, que por sua vez, foram delimitados, em conformidade com o tema, o problema e os objetivos aqui propostos. Os eixos estruturantes, ainda de forma mais ampliada nesse primeiro momento, para não deixar de fora trabalhos importantes, foram assim delimitados:

FIGURA
15

Eixos estruturantes



Fonte: Elaborado pela autora.

E, partindo da delimitação inicial desses eixos temáticos, foi possível sistematizar os trabalhos selecionados como convergentes, nas seguintes categorias temáticas:

QUADRO
2
Categorização temática das pesquisas selecionadas em cada descritor – análise feita pelo título


Principais eixos temáticos desse projeto de pesquisa	Descritores/Categorias emáticas de campo de conhecimento	UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
		620 pesquisas	61 pesquisas	115 pesquisas	8 pesquisas
1 Os discursos da UNESCO em projetos e políticas da Educação Básica brasileira	Concepções educacionais da UNESCO e CEPAL	21	6	6	–
	Gestão democrática	3	–	1	–
	História da UNESCO	4	–	–	–
	História das políticas educacionais	3	–	–	–
	Intervenções da UNESCO e cepal nas políticas educacionais	74	12	16	2
	Políticas da UNESCO para formação docente	20	–	–	–
	UNESCO, cultura e educação	7	–	–	–
	UNESCO e tecnologias educacionais	4	–	1	–
2 A racionalidade neoliberal em interface com a esfera da educação	Educação e neoliberalismo	43	3	4	1
3 Inspirações foucaultianas em estudos sobre as funções da escola ou da educação de forma geral	Educação e Foucault	1	–	–	–
Resultado da seleção das pesquisas após a leitura dos títulos (por descritor)	Total de pesquisas selecionadas pelo título	180	21	28	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura e análise dos 802 títulos e da seleção a partir das categorias descritas no quadro anterior, ficaram 174³⁵ trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) para a etapa da leitura e análise dos resumos.

Na leitura desses 174 resumos, buscou-se entender como o tema desse projeto já foi explorado, em que campos epistemológicos as pesquisas se desenvolviam, quais são os limites e possibilidades deste estudo e que referenciais teóricos e metodológicos poderiam contribuir e ampliar esta investigação. Além disso, conforme já mencionado, esse Estado da Arte também teve o objetivo de mapear pesquisas que pudessem contribuir com a indicação de possíveis documentos para a empiria deste estudo. Então, nessa etapa a leitura dos 174 resumos, para além da identificação de trabalhos convergentes, foi possível também rastrear, como primeira porta de entrada, documentos potenciais para a constituição da empiria.

Quanto à temática, buscou-se focar apenas nos tangenciamentos voltados para os discursos da UNESCO sobre as funções da escola e também seus engendramentos à racionalidade neoliberal.

Quanto às teorizações e *epistemes*, houve um olhar acurado para aquelas pesquisas que abordassem o tema pelas lentes arqueológicas e/ou genealógicas foucaultianas ou que considerassem o neoliberalismo não como uma ideologia ou como um sistema econômico, mas como uma racionalidade, como uma forma de governamentalidade, que normatiza e naturaliza instituições e suas práticas sociais a partir de princípios voltados para a concorrência e a competitividade.

No que tange às questões metodológicas, buscou-se mapear, principalmente, as pesquisas que apresentassem análise documental, a despeito de utilizarem ou não uma abordagem arqueológica ou genealógica. Essa identificação e concessão, para além das metodologias e teorizações, tinha como objetivo também o mapeamento de possíveis documentos potenciais para a empiria.

Nesse processo, após a leitura dos 174 resumos, 55 pesquisas foram consideradas convergentes e passaram para a etapa da leitura do estudo na íntegra. Desse conjunto de 55 pesquisas, 45 delas contribuíram para o mapeamento de documentos potenciais: 42 pesquisas no descritor “UNESCO” e as 3 pesquisas selecionadas no descritor “CEPAL”.

Analizando o quadro 2, que mapeia as pesquisas selecionadas por categorias temáticas para a leitura dos resumos, observa-se que as pesquisas mais convergentes com essa Tese

³⁵ A diferença entre o número de 232 pesquisas selecionadas pelo título no quadro apresentado e as 174 que efetivamente tiveram seus resumos lidos se justifica em razão da não autorização de acesso a algumas delas ou mesmo não encontrá-las nos repositórios das Universidades.

abordavam as categorias relacionadas aos discursos da UNESCO (incluindo a CEPAL) e a sua ressonância nas políticas educacionais do Brasil. Essas pesquisas, em geral, analisam as intervenções desse organismo internacional e as consequências geradas nos projetos pedagógicos, nos currículos, na gestão e nas práticas educacionais, nas formações docentes, nas concepções de qualidade educacional e nos processos avaliativos da educação.

Esse mapeamento da quantidade de trabalhos que focam de alguma forma nos discursos da UNESCO e em suas intervenções, nos âmbitos da educação, ciência, cultura e comunicação de diversos países, permitiu também a constatação da importância desse organismo como instituição reguladora, orientadora e norteadora de uma série diversificada e múltipla de processos e de implementações de políticas públicas em vários países do mundo inteiro.

Essa constatação reitera a escolha da UNESCO como um objeto de pesquisa profícuo para esta investigação, considerando o seu *status* sociopolítico, o seu raio de ação e intervenção e sua outorga em nível mundial — sua competência e seu saber técnico, seu lugar institucional, seu poder e direito de regulação e intervenção, sua legitimação legal, sua hierarquia social internacional, sua articulação com outras instituições também de ampla outorga (ONU, Estados-membros, especialistas renomados nas diversas áreas do conhecimento etc.).

A seguir, apresenta-se um quadro com a categorização das pesquisas que foram selecionadas para a leitura na íntegra, independentemente de contribuírem com a juntada dos dados documentais.

QUADRO
3
Categorização temática das pesquisas selecionadas para a etapa da leitura integral do estudo


Eixos temáticos principais	Descritores/Categorias de campo de conhecimento	UNESCO	CEPAL
		160 pesquisas	14 pesquisas
Os discursos da UNESCO em projetos e políticas da educação básica brasileira	Concepções educacionais da UNESCO e CEPAL	20	1
	História da UNESCO	1	–
	Intervenções da UNESCO e CEPAL nas políticas educacionais	15	2
	Políticas da UNESCO para formação docente	9	–
Inspirações foucaultianas em estudos sobre as funções da escola ou da educação de forma geral	Educação e teorizações foucaultianas	1	–
A racionalidade neoliberal em interface com a esfera da educação	Educação e neoliberalismo	5	–
	Gestão democrática e influência da racionalidade neoliberal	1	–
Total de pesquisas selecionadas pelo resumo		52 pesquisas selecionadas	3 pesquisas selecionadas

Fonte: Elaborado pela autora.

No processo de refinamento das categorizações para a seleção da leitura das pesquisas na íntegra, nova rodada de exclusão de trabalhos foi feita. Intensificou-se o rigor da aproximação a partir do critério temático, delimitado nos três eixos: (1) os discursos da UNESCO em Projetos e Políticas da Educação Básica Brasileira; (2) a racionalidade neoliberal em interface com a esfera da educação; (3) inspirações foucaultianas em estudos sobre as funções da escola ou da educação de forma geral. Houve também maior atenção para as teorizações e *epistemes* que davam aporte às pesquisas, as metodologias propostas e à identificação de possíveis documentos para a composição do *corpus* dessa Tese.

Quanto ao processo de exclusão de algumas pesquisas, tanto na etapa da leitura dos títulos quanto na etapa da leitura dos resumos, o principal argumento foi o distanciamento

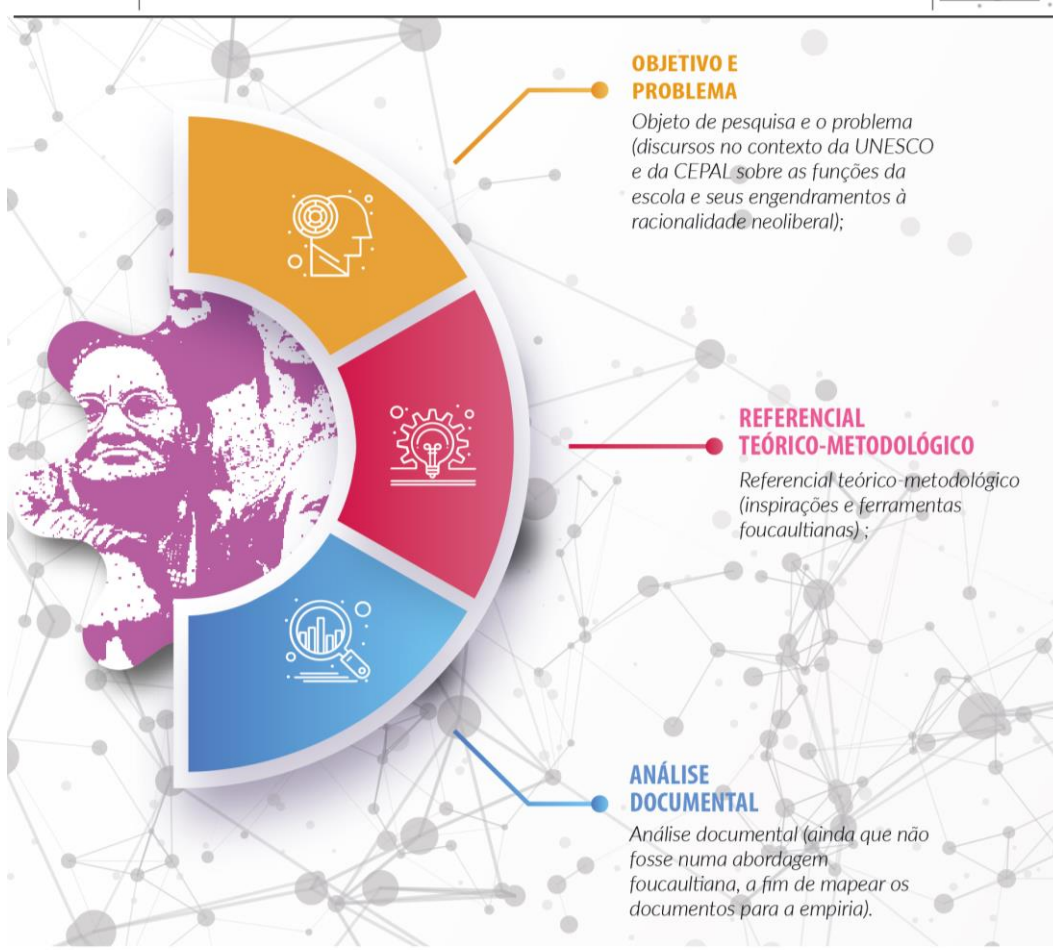
temático em relação ao campo da Educação. Mas também houve a exclusão de estudos que, embora fossem do âmbito educacional, distanciavam-se por completo do objeto de estudo dessa Tese ou traziam abordagens temáticas tão específicas e recortadas, em relação a sujeitos, tempos e espaços, que acabavam se distanciando desse projeto investigativo.

Categorias, como “currículo”, “formação docente”, “programas educacionais locais e específicos de uma região” e “cultura da paz”, poderiam trazer estudos que explicitassem de alguma forma as funções da escola e os engendramentos à racionalidade neoliberal. No entanto, já na leitura dos títulos, essas pesquisas evidenciavam um tratamento temático bastante recortado e direcionado, delimitando tanto seus objetos, tempos, espaços, *ethos* e sujeitos, que se afastavam desse objeto de pesquisa.

Na etapa da leitura integral das 55 pesquisas, os eixos temáticos foram revisitados e novamente reconfigurados, delimitando ainda mais o foco, a fim de obter uma seleção mais rigorosa na convergência dos trabalhos. Dessa forma, os eixos foram assim redesenhados:

FIGURA
16

Eixos temáticos revisitados



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir, então, dessa reconfiguração dos eixos, na etapa da leitura integral das 55 pesquisas, foi possível reconhecer 16 estudos potenciais para o diálogo, a ampliação de referencial teórico, a análise dos caminhos investigativos já trilhados, a riqueza e proficuidade desse campo de pesquisas e as possibilidades de complementação e contribuição desta Tese, a partir do que ela traz de inédito.

Nessa etapa final de refinamento na seleção das pesquisas potenciais, embora houvesse o cuidado no rastreamento de novos documentos, para além dos já citados no próprio resumo, o foco principal foi em relação ao potencial de convergência e cruzamento entre os três eixos temáticos que estruturam o objeto de estudo dessa Tese. Ou seja, houve, em relação às etapas anteriores, um olhar ainda mais acurado para as pesquisas que, além de se aproximarem o máximo possível desta investigação por um dos três eixos, pudessem também dialogar e articular, com maior intensidade, pelo menos dois desses eixos, tensionando, portanto, a aproximação ao que me proponho fazer nessa pesquisa e esclarecendo o que haverá de inédito.

Com esse movimento investigativo, cheguei às pesquisas que se aproximavam com maior intensidade deste estudo, para avaliação dos pontos convergentes, das contribuições conforme referenciais já citados, da consolidação da revisão de literatura sobre esse campo de estudo, identificando o que já foi produzido, os limites e contornos teóricos e metodológicos desta investigação, os diferenciais, as lacunas e as possibilidades de contribuição investigativa. Enfim, esse foi o momento da definição do que torna este estudo inédito.

Após todo o detalhamento e relato do percurso feito no Estado da Arte e de como cheguei aos 16 trabalhos, a próxima subseção apresenta especificamente essas pesquisas e traz uma análise do conteúdo abordado em cada uma delas, avaliando os aspectos convergentes, mas também os divergentes.

3.3.2 O que torna este Estudo Inédito

Dos 16 trabalhos selecionados como potenciais, 7 deles se aproximaram do que pretendo investigar principalmente por tratar, ainda que de forma implícita, de questões de concepções sobre as funções da escola produzidas e veiculadas no contexto da UNESCO, o que, consequentemente, também tangenciavam questões sobre a racionalidade neoliberal. Outros 5 estudos estavam mais focados na temática da racionalidade neoliberal, mas não, necessariamente, abordavam de forma explícita questões de funções da escola veiculadas no contexto UNESCO. Três trabalhos, ainda que apenas tangenciando discursos da UNESCO e problematizações sobre o neoliberalismo, foram selecionados por sua abordagem teórica

foucaultiana. E, por fim, um trabalho foi identificado como convergente por contribuir principalmente para o entendimento das tipologias dos textos da UNESCO e também com a história de constituição desse organismo internacional. Esse trabalho foi selecionado e reconhecido pela contribuição no entendimento e tratamento de textos na análise documental.

A seguir, apresenta-se o quadro com as 16 pesquisas que mais se aproximaram desta investigação, mas que, ao mesmo tempo, por algum aspecto, também se afastaram. Nas duas últimas colunas à direita, apresenta-se um detalhamento dos aspectos convergentes e divergentes em relação ao projeto aqui desenvolvido³⁶.

QUADRO

4

Pesquisas selecionadas na etapa final: aspectos convergentes e divergentes a esta Tese*



Discursos sobre as funções da escola no contexto da UNESCO			
Dados da pesquisa	Eixos estruturantes convergentes**	Aspectos convergentes	Aspectos divergentes
1 BUENO, Cícera Aparecida Escoura. Qualidade da educação na agenda global: análise da Educação para Todos da UNESCO. 2019.	<i>Discursos sobre as funções da escola no contexto da UNESCO.</i> Os engendramentos dos discursos à racionalidade neoliberal. Análise documental.	Análise documental de publicações da Unesco que tratam da Educação Para Todos, para discutir conteúdos presentes e identificar os princípios da educação que os orientam, as características relacionadas à qualidade da educação, o papel atribuído à educação e sua importância para a sociedade e se a ideia de qualidade está ou esteve atrelada ao alcance de algum objetivo específico. Essa é a pesquisa que mais se aproxima da proposta investigativa dessa Tese.	A pesquisa faz um recorte específico dos documentos da Educação Para Todos da UNESCO, não se propondo a uma Genealogia das narrativas sobre o papel da escola e da educação a partir da criação da UNESCO e do Banco Mundial. A Teoria Crítica da Sociedade é o referencial adotado para analisar as transformações e permanências na compreensão de qualidade defendida pelo órgão. A pesquisa articulou seus estudos com a Teoria do Capital Humano.

*Na segunda coluna, o eixo estruturante de maior incidência está registrado em itálico.
 ** Os eixos temáticos marcados em itálico são os mais evidenciados na pesquisa.

³⁶ Diante do aprofundamento de análise nessa etapa e da busca criteriosa da maior convergência possível entre os eixos temáticos que estruturam este estudo, não foi possível seguir com a lógica de categorização utilizada nas outras etapas (leitura de títulos e dos resumos). Esse foi o momento de aprofundar e desdobrar aspectos temáticos, epistemológicos, teóricos-metodológicos de cada uma delas.

2 STENICO, Joselaine Andreia de Godoy. A participação do setor empresarial na política educacional brasileira e a discussão da qualidade na educação. 2019.	<i>Discursos sobre as funções da escola no contexto da UNESCO.</i> Os engendramentos dos discursos à racionalidade neoliberal. Análise documental.	Documentos da UNESCO potenciais para este estudo. As influências desses organismos internacionais nas políticas educacionais e na concepção sobre qualidade na educação.	O tema dessa pesquisa volta-se para a influência do empresariado nas políticas educacionais do Brasil. Foca apenas nos documentos da <i>Educação Para Todos</i>. A abordagem é de inspiração foucaultiana.
3 ALVES, Juliana Pereira Educação e formação ao longo da vida das provocativas de organismos internacionais à luz da experiência - uma monografia de base. 2018.	<i>Discursos sobre as funções da escola no contexto da UNESCO.</i> Análise documental.	Estudo aprofundado sobre o Relatório de Faure e também o relatório de Delors (UNESCO). Dois documentos considerados importantes para essa escavação.	A pesquisa busca compreender a origem, as ideias e ideais que fundamentam o propósito da “Educação ao longo da vida” e os discursos que dela se originam. Utiliza-se da Monografia de Base como metodologia potencial.
4 PESSONI, Lucineide Maria de Lima. Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás. 2017.	<i>Discursos sobre as funções da escola no contexto da UNESCO.</i> Os engendramentos dos discursos à racionalidade neoliberal.	Aborda as políticas públicas brasileiras para a educação no contexto do neoliberalismo, buscando analisar a repercussão da internacionalização das políticas educacionais na definição de finalidades educativas escolares e, por consequência, na formulação de critérios de qualidade de ensino. Além disso, avalia como essas orientações dos organismos internacionais influenciaram as políticas educacionais brasileiras, bem como os critérios de qualidade de ensino.	Foca no caso exemplar da Reforma Educativa no Estado de Goiás a partir de 2011. Houve também recorte temporal, num período compreendido entre os anos de 2014 e 2016, visando-se apreender as influências dessas orientações na elaboração dos documentos oficiais da Reforma e seus desdobramentos nas escolas e salas de aula. Foca no conceito de qualidade da educação. Traz a citação e análise de documentos potenciais do Banco Mundial.
5 RODRIGUES, Marilda Merêcia. Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana. 2008.	<i>Discursos sobre as funções da escola no contexto da UNESCO.</i> Os engendramentos dos discursos à racionalidade neoliberal. Análise documental.	Este estudo discute as matrizes históricas da noção de educação ao longo da vida, proposta como eixo orientador de um novo modelo de educação para o Século XXI, defendido e disseminado no âmbito da UNESCO e União Europeia. Traz potencial dos documentos da UNESCO e CEPAL, reiterando textos já identificados, inclusive o Relatório de Edgar Faure, em 1972.	Faz o recorte para o eixo temático da Educação ao Longo da Vida. Não traz uma abordagem arqueológica e genealógica dos documentos citados.

6 BARBIERI, Aline Fabiane. Políticas para a Educação Básica no Brasil a partir dos anos de 1990: a conformação de uma agenda globalmente estruturada para a educação. 1990. 2018.	<i>Discursos sobre as funções da escola no contexto da UNESCO.</i> Os engendramentos dos discursos à racionalidade neoliberal.	O objetivo geral desta Tese é analisar a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação no Brasil, que vem sendo construída especialmente a partir dos anos 1990, com o intuito de clarear os caminhos de sua edificação no campo da educação básica e os principais atores sociais envolvidos nesse processo, por meio das intervenções de organismos internacionais.	A investigação está fundamentada nas teorizações de Karl Marx, Pierre Bourdieu, István Mészáros, Roger Dale, Albert Hirschman, Lucia Neves e Mário Azevedo. Foca na análise do sistema de avaliação. Não explicita a questão das funções da escola.
7 ESTEVÃO, Larissa dos Santos. Qualidade da educação na agenda global: análise da Educação para Todos da UNESCO. 2019.	<i>Discursos sobre as funções da escola no contexto da UNESCO.</i> Os engendramentos dos discursos à racionalidade neoliberal. Análise documental.	Investiga as políticas educacionais formuladas e implementadas para o Ensino Médio nos últimos anos no Brasil, considerando o cenário político-econômico do país e sua inserção no âmbito internacional. Buscou-se analisar as relações entre as formulações das políticas para o ensino médio e as orientações dos organismos internacionais	Centra-se no Ensino Médio e no marxismo. Fundamentou-se nos aportes teóricos do marxismo, tendo como método o materialismo histórico-dialético;

Os engendramentos dos discursos no contexto da UNESCO à racionalidade neoliberal

Dados da pesquisa	Eixos estruturantes convergentes	Aspectos convergentes	Aspectos divergentes
8 PREDOLIN, Claudimara Cassoli Bortoloto. A noção de desenvolvimento da CEPAL nas Reformas do Ensino Médio no Brasil na década de 1990. 2011.	<i>Os engendramentos dos discursos à racionalidade neoliberal.</i> Análise documental.	A riqueza em mapeamentos de documentos da CEPAL potenciais para a Tese. Muitos desses documentos já haviam sido identificados em outras pesquisas da UNESCO e do Banco Mundial. Mas essa pesquisa confirmou sua importância e evidenciou uma coletânea de documentos importantes da CEPAL, por ocasião dos 50 anos de Organismo.	Esta pesquisa foi de caráter exploratório e teve como objetivo investigar em que medida as reformas do Ensino Médio, implementadas no Brasil na década de 1990, incorporaram a noção de desenvolvimento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

9 GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. A UNESCO e as políticas para a formação de professores no Brasil: um estudo histórico 1945 – 1990. 2004.	<i>Os engendramentos dos discursos à racionalidade neoliberal.</i> Concepções das funções da escola veiculadas pela UNESCO. Análise documental.	Analisar nos documentos da UNESCO propostos para a América Latina os direcionamentos e concepções constitutivas para a educação e a formação de professores.	Foco nas políticas de formação docente. O recorte temático é de 1945 a 1990. Foca nas diretrizes recomendações e orientações da UNESCO para as políticas de formação de professores no Brasil. Perspectiva materialista-histórica
10 FÉLIX, Maria Ivonete Ferreira. O programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do Capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. 2012.	<i>Discursos sobre as funções da escola no contexto da UNESCO.</i> Concepções das funções da escola veiculadas pela UNESCO. Análise documental.	Pretende desvelar a proposta de Educação Integral, afinada às metas da Proposta de Educação para Todos EPT, denominado Programa Mais Educação. A proposta segue um receituário de educação integral nos moldes da UNESCO, com um programa educacional minimalista elaborado sob a coordenação do Banco Mundial.	Traz uma perspectiva onto-histórica; analisa a relação entre educação integral e reprodução do capital, buscando apreendê-las em suas bases reais e determinantes. Recorte na Ontologia Marxiana; educação integral; Programa Mais Educação; crise estrutural do capital. Contexto escolanovista, sua reedição do escolanovismo,
11 BERNUSSI, Mariana Medeiros. Instituições Internacionais e Educação: A agenda do Banco Mundial e do Education For All no caso Brasileiro. 2014.	<i>Os engendramentos dos discursos à racionalidade neoliberal.</i> Concepções das funções da escola veiculadas pela UNESCO Análise documental.	O objetivo desse trabalho é traçar um panorama histórico do entendimento destas organizações internacionais sobre o tema da educação, além de identificar qual das agências é protagonista na definição de projetos e programas educacionais.	Perante a ascensão do Banco Mundial com o mandato da educação, confirmada por sua liderança na iniciativa Education for All, ainda pretende-se realizar um estudo de caso sobre as propostas do Banco Mundial na educação brasileira. A finalidade do estudo é analisar de que forma os objetivos do Education for All estão presentes nesses projetos e se eles contribuem para uma mudança nas regulações, práticas e prioridades nacionais, e de que forma.

12

BETTIOL, Tania Mary.
Ensino Médio e trabalho: análise das diretrizes internas e externas da escola pública brasileira. 2009.

Os engendramentos dos discursos à racionalidade neoliberal.

Concepções das funções da escola veiculadas pela UNESCO

Análise documental.

Objetiva-se, com este estudo, entender a proposta curricular referente ao trabalho voltada para o Ensino Médio. O discurso veiculado na atualidade e as políticas voltadas para a educação. A redescoberta da escola no que tange ao papel da educação secundária na solução de problemas ligados à empregabilidade e à melhoria das condições de vida. Ampliação da função educacional do Ensino Médio: ele deve ser interpretado e concebido como aquele capaz de desenvolver competências e socializar conhecimentos básicos, integrando os jovens ao mercado de trabalho.

Abordagem materialista da história, contextualizando o objeto de estudo no processo amplo das relações sociais em nível nacional e internacional. Foco apenas no contexto e segmento do Ensino Médio.

Estudos de inspirações foucaultianas

Dados da pesquisa

Eixos estruturantes convergentes

Aspectos convergentes

Aspectos divergentes

13

GRAFF, Patrícia.
Identidade Culturais na educação escolar: estratégias de governamento identitário. 2017.

Teorizações foucaultianas.

Teorizações de Michel Foucault e teorizações que se filiam ao pensamento social contemporâneo. Articula discurso e governo como ferramentas analíticas. Análise documental.

Problematização de discursos sobre identidades culturais proliferados na educação contemporânea. Não foca especificamente nas funções da escola.

14

KLAUS, Viviane.
Governamentalidade (neo)liberal: da administração para a gestão educacional. 2011.

Os engendramentos dos discursos à racionalidade neoliberal.

Análise documental.

Teorizações foucaultianas.

Abordagem temática sobre a governamentalidade neoliberal, com referencial teórico sobre Análise Documental, em uma perspectiva foucaultiana.

A pesquisa faz uma análise genealógica da Administração Educacional no Brasil, problematizando as condições de sua constituição. Não trata das funções da escola produzidas e veiculadas no contexto da UNESCO.

15 CRUZ, Franco Farias da. Cultura de paz e UNESCO: uma analítica documental da gestão de corpos no Brasil. 2012.	Os engendramentos dos discursos à racionalidade neoliberal. Análise documental da UNESCO. <i>Teorizações foucaultianas.</i>	Aporte teórico-metodológico foucaultiano sobre análise documental, que compreende o documento como um monumento, ou seja, passa a ser interrogado por sua própria produção, não perguntando apenas o que é dito sobre o passado, mas, principalmente, como o discurso foi produzido, em que época, por quem, em que circunstâncias políticas, econômicas, sociais.	Recorte temático específico sobre a “Cultura de Paz”, a partir de um documento da UNESCO, intitulado “Declaração e Programa da Ação sobre uma Cultura de Paz”.
Análise documental – foco no tratamento dos documentos			
Dados da pesquisa	Eixos estruturantes convergentes	Aspectos convergentes	Aspectos divergentes
16 BARROS, Flavio Luís Soares de. Civilização, diversidade, desenvolvimentos: a UNESCO e as dimensões da cultura – bens, serviços e conteúdos culturais. 2017.	<i>Análise documental da UNESCO e sua história.</i>	Estudo aprofundado sobre as tipologias textuais dos documentos da UNESCO. Apresentação detalhada da estrutura organizacional da UNESCO. A influência da UNESCO nas políticas culturais do Brasil. Esse estudo contribuirá para o estudo desse organismo internacional e sua estrutura, além da análise dos gêneros e tipologias dos documentos produzidos pela UNESCO.	Eixo temático dos documentos voltados apenas para a “Cultura”, buscando responder sobre as relações de poder que são expressas nas definições de cultura nos documentos da UNESCO.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessas 16 pesquisas, 7 delas (detalhadas no Quadro 4) foram selecionadas pela aproximação principalmente do eixo estruturante dos discursos sobre as funções da escola produzidos e veiculados no contexto da UNESCO. Desse conjunto de 7 pesquisas, 4 delas exploram, analisam e problematizam principalmente as concepções contemporâneas sobre

qualidade educacional nos ditos da UNESCO. Esse é um tema importante que tangencia o objeto dessa Tese, na medida em que a questão da qualidade educacional é um dos tópicos que compõem as formações discursivas sobre as funções da escola. E as 3 outras pesquisas desse conjunto inicial tangenciam concepções sobre as funções da escola, mas de forma muito generalizada ou muito delimitada.

Para a UNESCO, a qualidade da educação é condição para o desenvolvimento de um país. E esse tema acaba se conectando à lógica do capital humano, na medida em que o desenvolvimento econômico de uma sociedade, no tempo presente, consolida-se por meio de pessoas que se responsabilizam pela sua formação, adquirindo competências que atendam às demandas do mundo globalizado e as tornem empresárias de si. Acredita-se que esse conjunto de competências deve ser adquirido também na escola, que, ao longo do tempo, passa a ter, inclusive, essa função empresarial. Daí a importância e convergência dos trabalhos selecionados, que exploram esse tema.

A pesquisa intitulada *Qualidade da educação na agenda global: análise da Educação para Todos da UNESCO* (BUENO, 2019), a partir da análise documental de publicações que tratam da Educação Para Todos (EPT), busca analisar os princípios que orientam as políticas para uma educação de qualidade. Explora o papel atribuído à educação e sua importância para a sociedade, aproximando-se deste estudo. Por outro lado, o recorte temático da pesquisa é a qualidade da educação, não explorando outros aspectos que minha investigação considera (desde a hipótese) constituintes das formações discursivas sobre as funções da escola, produzidas e veiculadas no contexto da UNESCO.

Outro trabalho que abordou a temática da qualidade da educação foi *A participação do setor empresarial na política educacional brasileira e a discussão da qualidade na educação* (STENICO, 2019). O tema explorado busca evidenciar a influência do empresariado nas políticas educacionais do Brasil e o quanto os discursos sobre qualidade educacional vêm articulados às intervenções do empresariado no campo da educação. No entanto, a sua abordagem não se propõe a uma descrição ou problematização da constituição dos discursos sobre as funções da escola no contexto da UNESCO, nem se apropria das ferramentas arqueogenealógicas.

Outra pesquisa encontrada que também apresentou convergência a este projeto e que explorava a qualidade da educação como um aspecto que constitui as formações discursivas sobre as funções da escola foi *Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás* (PESSONI, 2017). Embora traga algumas contribuições para estudo, ao analisar tópicos que podem ser constitutivos dos discursos da UNESCO sobre as funções da escola, buscou

apreender as influências das recomendações internacionais sobre a elaboração de documentos e seus desdobramentos sobre a educação pública nos âmbitos do Ministério da Educação e do Estado, além dos desdobramentos operacionais nas escolas e nas salas de aula, de modo a verificar seu impacto na qualidade de ensino.

Outro trabalho considerado convergente, ainda nessa categoria dos discursos sobre as funções da escola no contexto da UNESCO, intitulado *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana* (RODRIGUES, 2008), explora o tema da educação permanente como um aspecto importante nos discursos dos organismos internacionais. Ainda que seja um tema que tangencia esse objeto de pesquisa e também está inserido nas formações discursivas no contexto da UNESCO sobre as funções da escola, faz o recorte para o eixo temático da educação ao longo da vida. Além disso, não se propõe a uma abordagem arqueológica e genealógica dos documentos citados.

As outras duas pesquisas consideradas convergentes, ainda na categoria dos discursos sobre as funções da escola, foram aqui selecionadas por explorar questões que, de forma indireta, podem tangenciar e contribuir para as reflexões sobre esse tema. Uma delas, intitulada *Políticas para a Educação Básica no Brasil a partir dos anos de 1990: a conformação de uma agenda globalmente estruturada para a educação* (BARBIERI, 2018), aborda a questão da agenda globalmente estruturada para a educação no Brasil, que vem sendo construída em interface com as intervenções de organismos internacionais. Fundamenta-se nas teorizações de Karl Marx, Pierre Bourdieu, István Mészáros, Roger Dale, e foca na análise do sistema de avaliação. Ainda que tematize concepções de organismos internacionais sobre a educação e a importância da avaliação como prestação de contas, não explicita a questão do papel social da escola.

A outra pesquisa, *Educação e formação ao longo da vida das provocativas de organismos internacionais à luz da experiência — uma monografia de base* (ALVES, 2018), aborda o tema das funções da escola, na medida em que faz uma análise do Relatório de Faure e também do relatório de Delors (UNESCO). Esse estudo busca compreender a origem, as ideias e ideais que fundamentam o propósito da Educação ao longo da vida e os discursos que dela se originam. Embora os temas e os documentos analisados sejam potenciais para esta investigação, ao propor uma escavação dos deslizamentos das concepções sobre as funções da escola, meu projeto investigativo amplia o olhar, para além do aspecto da educação ao longo da vida.

E a última pesquisa desse primeiro conjunto de 7 estudos, intitulada *Imperialismo e Políticas Educacionais para o Ensino Médio no Brasil* (ESTEVÃO, 2019), aborda a questão das funções da escola, focando nas políticas de implementação do Ensino Médio no Brasil. No

entanto, traz um recorte investigativo que delimita a proposta dessa Tese e fundamenta-se nos aportes teóricos do marxismo, tendo como método o materialismo histórico-dialético.

Outros 5 trabalhos foram reconhecidos pelo seu potencial de aproximação em relação principalmente às análises sobre os engendramentos dos discursos produzidos e veiculados no contexto da UNESCO à racionalidade neoliberal — independentemente de focarem no tema específico das funções da escola.

Uma dentre as pesquisas que contribuíram para este estudo foi a intitulada “*O programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do Capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho*” (FÉLIX, 2012). Essa investigação trabalha a temática da Educação Integral, afinada às metas da Proposta de Educação para Todos (EPT), denominada Programa Mais Educação. A questão da Educação Integral evidencia discursos que também são constituintes das formações discursivas sobre as funções da escola e, por isso, essa pesquisa trouxe análises potenciais para meu estudo.

No entanto, esses temas (da fabricação do sujeito empresa de si e da educação integral), considerando o problema desta Tese e a proposição da descrição das continuidades e descontinuidades discursivas ao longo do recorte temporal (da Declaração Universal dos Direitos Humanos ao tempo presente), são apenas um aspecto de interesse neste estudo.

Este estudo se propõe a uma escavação e descrição das formações discursivas da UNESCO sobre as funções da escola, sem focar em um aspecto apenas, mas em todos eles (e outros) que possam emergir como singularidades, descontinuidades, deslizamentos. Busca quebrar a suposta unidade discursiva e liberar uma multiplicidade de possibilidades que vêm sendo denominadas como regimes de verdade dessa Organização sobre as funções da escola, num recorte temporal que vai do período pós Segunda Guerra Mundial ao Século XXI.

No que tange às pesquisas que contribuíram pela proficuidade em sua abordagem foucaultiana, no âmbito da racionalidade neoliberal e da análise documental, três pesquisas foram identificadas. Uma delas, intitulada *Cultura de paz e UNESCO: uma analítica documental da gestão de corpos no Brasil* (CRUZ, 2012), traz o aporte teórico-metodológico foucaultiano para a análise documental, reconhecendo o documento como um monumento, interrogando-o por sua própria produção, e não sobre o que é dito sobre o passado. Essa pesquisa contribuiu para o entendimento de que o discurso foi produzido, em sua época, por sujeitos discursivos históricos e imanentes, em circunstâncias políticas, econômicas, sociais. Por outro lado, o recorte temático especifica a *Cultura de Paz*, a partir de um documento da UNESCO, intitulado *Declaração e Programa da Ação sobre uma Cultura de Paz*. O tema explorado no estudo distancia-se do meu objeto de pesquisa, na medida em que nem aborda a educação formal.

Da mesma forma, a pesquisa *Identidades Culturais na educação escolar: estratégias de governamento identitário* (GRÄFF, 2017) também contribuiu para o entendimento desse referencial teórico-metodológico e possibilidades de uso das ferramentas foucaultianas. Mas o seu objeto de estudo também se distancia desse projeto, na medida em que problematiza discursos sobre identidades culturais proliferados na educação contemporânea. Não foca especificamente nas funções da escola e não trata da educação formal.

Há também a contribuição, no âmbito do referencial teórico-metodológico foucaultiano, da pesquisa *Governamentalidade (neo)liberal: da administração para a gestão educacional* (KLAUS, 2011). Contribui a partir de sua análise genealógica do processo de emergência da administração da educação no Brasil e da transição da administração educacional no Brasil à gestão educacional, problematizando as condições de sua constituição e os seus engendramentos às lógicas do empresariamento. Embora traga boas contribuições para o entendimento do ferramental foucaultiano, não trata das funções da escola produzidas e veiculadas no contexto da UNESCO.

E, por último, a pesquisa, intitulada *Civilização, diversidade, desenvolvimentos: a UNESCO e as dimensões da cultura — bens, serviços e conteúdos culturais* (BARROS, 2017), foi também selecionada por contribuir com esse projeto, através de um estudo detalhado tanto das tipologias documentais da UNESCO quanto da história de constituição desse Organismo. Esse conteúdo ajudará no entendimento da história e importância e poder da UNESCO nas formações discursivas sobre as funções da escola, ao longo do tempo.

Uma observação importante é que a maioria das pesquisas encontradas no Estado da Arte e que abordam as questões dos discursos da UNESCO e suas interfaces com a racionalidade neoliberal são desenvolvidas nas duas últimas décadas, considerando que a mais antiga registrada no quadro das pesquisas selecionadas data de 2004. Isso significa o quanto vem crescendo o interesse de estudiosos sobre essa questão da capilaridade da racionalidade neoliberal e o seus governamentos no âmbito da educação.

As 16 pesquisas elencadas no Quadro 4 contribuíram de alguma forma para esse projeto, apresentando análises sobre algumas estratégias da governamentalidade (neo)liberal na esfera educacional, sobre concepções de educação (e consequentemente sobre as funções da escola, no âmbito da educação formal) produzidas e veiculadas no contexto da UNESCO e também apresentando indicações de referenciais teóricos sobre análise documental, neoliberalismo e teorizações e procedimentos metodológicos foucaultianos.

Por outro lado, constatou-se, de forma criteriosa, que nenhuma dessas pesquisas se propôs a fazer um estudo, com inspiração arqueogenealógica, dos discursos sobre as funções

da escola produzidos e veiculados no contexto da UNESCO, analisando os seus engendramentos na e pela racionalidade neoliberal.

Esse Estado da Arte foi fundamental para a constatação do que há de novo e inédito nesta Tese e como pode contribuir e enriquecer para esse campo de pesquisa. Além disso, gerou conclusões importantes, no processo de avaliação de seus limites e de suas contribuições, considerando que poucas das pesquisas encontradas exploram teorizações foucaultianas.

De forma geral, essas pesquisas se apoiam em teorizações que concebem o poder como algo centralizado naqueles que possuem os meios materiais de produção do capital, prevendo, por meio de luta de classes, uma possibilidade de deslocamento desse poder para um Estado socialista, que cuide da gestão da propriedade.

Já este trabalho movimenta-se em outras direções epistêmicas, pautadas nas ferramentas da oficina de Foucault, que afirma “a total impossibilidade de separação entre a ordem social e a discursiva” (MACHADO, 2010, p. 61) e considera o discurso como um “dispositivo social de sujeição que realiza concretamente os jogos de restrição/produção característicos das relações de poder”. (MACHADO, 2010, p. 61).

Nessa perspectiva, o poder é compreendido como múltiplo e capilarizado, nas correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e são constitutivas de sua organização. (FOUCAULT, 2021). Foucault (2021) chega a considerar a condição de onipresença do poder, “não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro”. (FOUCAULT, 1988, p. 89).

Para este estudo, diferentemente da abordagem da maioria das pesquisas encontradas no Estado da Arte — que exploram o poder pela perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético (MHD), pela filosofia marxista de análise do desenvolvimento humano e pela dialética, considerando as transformações sociais, de forma indissociável do materialismo histórico —, o poder é concebido como o suporte móvel de uma dispersão material, produzido em qualquer tipo de relação concreta entre os sujeitos, em qualquer contexto social.

Esta Tese é, portanto, constituída a partir de uma abordagem que pode ampliar a compreensão dos fenômenos educacionais nesse campo de pesquisa, permitindo uma análise documental, a partir de uma escavação de práticas discursivas, em suas singularidades e disrupções, de forma a problematizar “as verdades” produzidas e veiculadas sobre as funções da escola, a partir de um recorte temporal, que vai do contexto pós Segunda Guerra Mundial ao tempo presente.

A seguir, de forma recapitulativa, apresento um breve registro gráfico do movimento investigativo feito ao longo do Estado da Arte, evidenciando as suas principais etapas.

FIGURA

17

Itinerância feita ao longo do Estado da Arte


**ELABORAÇÃO
DOS DESCRITORES**

Mapeamento das pesquisas da CAPES apenas com o filtro da Grande Área do Conhecimento "Ciências Humanas".
802 pesquisas identificadas.

**LEITURA DOS TÍTULOS
SELECIONADOS (234 títulos)**

Elaboração de categorias de análise a partir do problema e dos objetivos de pesquisa: 1. discursos da UNESCO em projetos e políticas da educação brasileira; 2. A racionalidade neoliberal em interface com a educação; 3. Inspirações foucaultianas em estudos sobre as funções da educação formal e da escola. Exclusão das pesquisas repetidas ou não encontradas nos repositórios.

**LEITURA DOS RESUMOS
(174 resumos)**

Retomada da categorização, para refinamento da seleção das pesquisas, a partir da leitura dos resumos.
Rastreamento de documentos citados nos resumos.

**LEITURA DAS PESQUISAS NA
ÍNTEGRA (55 pesquisas)**

Refinamento dos eixos estruturantes: 1. tema da função da escola; 2. engendramentos à racionalidade neoliberal; 3. teorizações foucaultianas.
Mapeamento de novos documentos potenciais para a empiria citados no corpo da pesquisa.

**SELEÇÃO E ANÁLISE DAS
16 PÊSQUISAS POTENCIAIS.**

Mapeamento dos pontos que contribuem para essa pesquisa.
Mapeamento das convergências.
Mapeamento dos distanciamentos.
Identificação dos aspectos inéditos dessa investigação.

Fonte: Elaborado pela autora.

O próximo capítulo trata das Itinerâncias teórico-metodológicas propostas para esta investigação. Abordarei a concepção adotada sobre a história e como me aproprio das ferramentas teóricas e metodológicas de Foucault ao longo deste estudo. Além disso, detalho todo o processo de constituição do *corpus* empírico.



4.

AS ITINERÂNCIAS

TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Diria alguém, de dentro de outro discurso, que o difícil é ter que sistematizar, sob uma forma metódica, o que se faz, como se faz, e o que vem nos movimentando para investigar deste jeito e não de outro. Penso que não. Para mim o difícil mesmo, como Foucault escreveu, é sair-se do que se é, para criar outros possíveis de ser; e aqui não se trata disso porque tal dificuldade já vem sendo experimentada no próprio processo de investigação.

(CORAZZA, 2002, p. 1).

Início esse capítulo mobilizada pelas reflexões de Corazza (2002) que, em diálogo com Foucault, nos convida a vivenciar a itinerância acadêmica como espaço fértil para os deslocamentos, as mobilizações, alterações e autorias que vão acontecendo ao longo do fazer investigativo. O percurso de uma pesquisa demanda escolhas, decisões, reflexões, alterações, negociações, amadurecimentos e bricolagens autorais, em consonância com as teorizações e epistemes com as quais o pesquisador está implicado.

Nesse processo investigativo, vou me deslocando, me alterando e me constituindo a partir da formação compreendida como “uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro”. (LARROSA, 2010, p. 53).

E, por caminhar com Foucault, reconheço que “toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa, que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade”. (MACHADO, 2021; FOUCAULT, 2021, p. 12). Assim, nesta Tese, as teorizações darão a referência do ponto de partida de meus ditos e serão consideradas fragmentárias, transformáveis e abertas a ressignificações. Isso acontece porque, dependendo do lugar de onde se fala sobre o objeto de pesquisa, “variará o conteúdo de verdade — e, reciprocamente, o conteúdo de falsidade — daquilo que dizemos”. (VEIGA-NETO, 2009, p. 86).

Vale ressaltar que trato aqui de teorizações foucaultianas — “uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a ‘realidade do mundo’” (VEIGA-NETO, 2009, p. 87) — e não de teorias — “um construto composto por um conjunto de leis e princípios racionais, hierárquica e solidamente sistematizados, de caráter conclusivo, aplicado a uma determinada área”. (VEIGA-NETO, 2009, p. 87).

O próprio Foucault rejeita o *status* de teórico e afirma:

Sou um experimentador, e não um teórico. Chamo de teórico aquele que constrói um sistema global, seja de dedução, seja de análise, e o aplica de maneira uniforme a campos diferentes. Não é o meu caso. Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa que antes. (FOUCAULT, 2010a, p. 290).

Dessa forma, ao adentrar a oficina de Foucault, debruçando-me sobre a sua bancada de trabalho e me referenciando em seu ferramental teórico, assumo uma abordagem hipercrítica, “não-representacionista, não-essencialista e não-fundacionalista” (VEIGA-NETO, 2009, p. 85) em relação ao objeto investigado. A Hipercrítica transita por terrenos movediços e se distancia de uma concepção sobre verdade absoluta e universal. Trata-se de uma “crítica desancorada de qualquer entidade subjetiva a priori”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 25). “É no mundo concreto — das práticas discursivas e não discursivas — que essa crítica vai buscar as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofreram.” (VEIGA-NETO, 2014, p. 25).

Esse capítulo se organiza em três seções. A primeira delas vai aprofundar as opções teórico-metodológicas que nortearão esta investigação. Inicialmente abordarei a concepção adotada sobre história, no sentido de trama narrativa, e o potencial dos documentos, concebidos como monumentos. A partir dessa concepção, apresentarei breves considerações de como me apropriar das ferramentas teóricas e metodológicas de Foucault e como a Arqueologia e a Genealogia, consideradas procedimentos metodológicos complementares e potenciais nesse percurso, vão dar o contorno e as coordenadas para essa análise documental. A segunda seção apresenta o processo de mapeamento de documentos potenciais para essa empiria, explorados nas próprias pesquisas do Estado da Arte, como primeira porta de entrada, no rastreamento de textos para a constituição da empiria. Traz também, a emergência e justificativa da segunda porta de entrada documental, ao longo da leitura e tratamentos dos primeiros documentos encontrados. E a terceira seção aprofunda toda a garimpagem dos enunciados para a constituição do *corpus* empírico, ancorada nas ferramentas foucaultianas.

4.1 A HISTÓRIA COMO TRAMA E AS FERRAMENTAS ARQUEOLÓGICAS E GENEALÓGICAS

Neste estudo, fazer história é reconhecer o caráter situacional e contingencial dos acontecimentos. É jogar um jogo diferente (FOUCAULT, 2014), problematizando as

objetivações “dos elementos que os historiadores davam como indiscutíveis, ou consideravam como ‘objetivos’”. (DUSSEL, 2004, p. 47).

Pode-se dizer que “Foucault convida aos atalhos. Ele ama ultrapassar as grandes repartições operadas pela disciplina histórica. Nada de Renascimento ou Revolução. Ele nos obriga a nos desprendermos de nossas categorias históricas”. (ARTIÈRES, 2016, p.387). Nessa perspectiva, os acontecimentos devem ser concebidos em suas singularidades, raridades e disrupções, ou seja, “suas fontes de poder”. (DELEUZE, 2017, p. 24). E, por isso, seus encadeamentos não passam de uma escolha do historiador.

Assim, os objetos históricos em estudo são compreendidos dentro das práticas discursivas e das condições históricas em que emergem, valorizando o que é raro, diferente e está, muitas vezes, à margem da história tradicional. Foucault nos ensina que “a prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor escondido” (VEYNE, 2008, p. 321), o foco não deve ser o que está por trás do discurso, como algo obscuro, como a “parte escondida de um *iceberg*”. (VEYNE, 2008, p. 321). Então, é preciso “definir as relações que estão na própria superfície das coisas [...], tornar visível o que só é invisível por estar muito na superfície das coisas”. (VEYNE, 2008, 146).

É também com Foucault (apud VEYNE, 2008), que exploramos a história serial e as ressignificações da noção de acontecimento, escavando as discontinuidades históricas nesse processo. Esse filósofo lembra-nos que “a história serial não focaliza objetos gerais e constituídos por antecipação, como o feudalismo ou o desenvolvimento industrial. A história serial define seu objeto a partir de um conjunto de documentos dos quais ela dispõe.” (VEYNE, 2008, p. 290).

E assim procurei fazer nesta Tese: a partir do problema apresentado, da opção teórico-metodológica, das portas de entrada para o rastreamento desses documentos-monumentos e dos critérios de seleção a partir da identificação das diferenças reconhecidas nos enunciados dos textos selecionados, a seriação dessa história foi constituída pelo mapeamento dos acontecimentos, em suas discontinuidades e regularidades.

Neste estudo, os documentos, como monumentos, são concebidos como discursos e pronunciamentos que ajudam no entendimento de como eles foram constituídos, quem, como, porque e em que condições históricas, socioculturais, econômicas, políticas foram produzidos. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2004). A partir dessa lente teórica, os documentos-monumentos exprimem o poder do passado sobre a memória e o futuro. (LE GOFF, 1996). Em outras palavras, podemos afirmar que os documentos não são tratados aqui como textos a serem interpretados, mas como monumentos a serem analisados, arquivos vistos como um conjunto

de discursos efetivamente pronunciados, um conjunto que continua a funcionar e se transformar através da história, dando possibilidades para outros discursos e visibilidades.

Para Foucault, com relação ao tratamento do documento, essa nova concepção de história

[...] considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. (FOUCAULT, 2020, p. 7-8).

Le Goff, por sua vez, foi um dos primeiros estudiosos a contribuir no contorno conceitual de documento como monumento, quando nos esclarece que é produto de uma composição consciente ou inconsciente, das sociedades que o fabricaram, “e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio”. (LE GOFF, 1996, p. 538).

Além disso, Grazziotin, Klaus e Pereira (2022, p. 9) lembram-nos a importância de contextualizar o documento, compreendendo que ele “não é neutro, que sempre carrega consigo a opinião da pessoa ou do órgão que o escreveu”. No caso da presente pesquisa, a própria UNESCO pode ser posicionada como instituição enunciativa, ou enunciadores chancelados por ela, considerando o seu *status*, sua competência nesse campo de saber (esfera educacional), seu lugar institucional (validação internacional e nacional), seu papel jurídico, suas relações hierárquicas com outros poderes, outros espaços, outros indivíduos ou instituições, as fontes de seus discursos (os interdiscursos), seu papel de incitador e produtor de saberes etc.

Importa, saber ainda:

- (a) As condições de produção do documento: Quem o escreveu? Para quem? Com que finalidade? Em que época? Quais são as relações de poder contidas no documento?
- (b) Os procedimentos internos: Quais aspectos da escrita do texto contribuem para seu significado?
- (c) As condições de circulação do documento: Em que lugar foi localizado, para onde foi enviado?
- (d) As materialidades do documento: Qual o material utilizado? O que diz ou deixa de dizer? O que é possível perceber ao analisar o material?
- (e) A preservação: Existem marcas no texto do documento que remetem a outras leituras? Que possibilidades, ao analisar o documento, permitem perceber os usos que dele foram feitos? Em que local estava guardado? Por quem foi preservado? Por quais motivos?

(GRAZZIOTIN; KLAUS; PEREIRA, 2022, p. 8).

Os critérios da seleção dos documentos, o tratamento dado a esses textos e a análise proposta pautaram-se, portanto, nessa concepção de história e de documento, aportando-se nas ferramentas teórico-metodológicas foucaultianas da Arqueologia e da Genealogia.

Mas, afinal, porque demarcar um estudo de inspiração arqueogenealógica se não há necessariamente uma separação ou superação entre os domínios foucaultianos, senão uma “sucessiva incorporação de uma [fase] pela outra [fase], num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhar”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 38, interpolação da autora)? Por que metodologicamente dou visibilidade a ferramentas arqueológicas e genealógicas, se os “domínios de saber e relações de poder estão intrinsecamente relacionados, e esse entrelaçamento fundamental é o que Foucault chama de o híbrido poder/saber”. (OKSALA, 2011, p.63)?

Inspirada em Noguera-Ramírez (2009) e Santos (2006) procurei escavar os documentos da UNESCO e os respectivos discursos sobre as funções da escola presentes em tais documentos, descrevendo suas regularidades, suas transformações a partir da sua multiplicidade. Busquei compreender, além da investigação do *como* esses discursos vão se constituindo ao longo do tempo e tornando a escola o que ela é, o *porquê* do aparecimento desses ditos, considerando as condições de possibilidades de sua emergência e as suas relações de saber-poder, imbricadas às lógicas do (neo)liberalismo.

O trabalho intitulado *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem* (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009), que investiga sobre a constituição do saber pedagógico na Modernidade, explora procedimentos e noções tanto da Arqueologia quanto da Genealogia. O autor argumenta que se apropria do primeiro domínio foucaultiano para “quebrar essa suposta unidade e liberar uma multiplicidade de possibilidades que têm sido aqui denominadas como tradições ou culturas pedagógicas modernas”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 30). Mas também explora a noção genealógica de *técnicas* e *tecnologias*, para dar conta de uma análise sobre a pedagogia, num recorte temporal mais longo, observando também a permanência e transformação de certas práticas, “técnicas pedagógicas e didáticas de longa duração, que têm podido funcionar sob regimes discursivos e dispositivos ou tecnologias diferentes”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p. 30).

Em sua pesquisa *Formação continuada: cartas de alforria e controles reguladores*, Santos (2006) problematiza as condições que tornaram possível a emergência da formação continuada, apropriando-se de aspectos tanto da Arqueologia quanto da Genealogia. Essa articulação se justifica na medida em que ele propõe “escavar as camadas discursivas referentes ao tempo e ao espaço, na política educacional brasileira, e de analisar esses discursos inseridos no âmbito do Projeto da Escola Moderna e articulados com as relações de poder”. (SANTOS, 2006, p. 41).

Assim como Noguera-Ramirez (2009), considero que a Arqueologia, além do aporte para o conceito de *saber* e a análise da constituição dos conceitos, também me ajuda no entendimento e liberação da multiplicidade das possibilidades dos ditos no contexto da UNESCO sobre as funções da escola. No que tange a minha pesquisa, proponho uma análise histórica de documentos da UNESCO, através de um processo arqueológico que vai, primeiramente, escavar os discursos sobre as funções da escola, descrevendo suas regularidades, suas transformações e suas condições de possibilidade. Mas também me proponho a problematizar, a partir das lentes da Genealogia, como e porque os ditos da UNESCO estão correlacionados às lógicas do mercado e do empresariamento, tornando a educação do tempo presente mais um âmbito engendrado na e pela racionalidade neoliberal. Ou seja, ao se rastreamos as descontinuidades desses discursos, observando suas rupturas e seus limiares, problematizam-se também todas as relações e articulações entre os discursos, as condições de produção e suas estratégias e jogos de poder.

Além disso, ao longo da escavação, exploro as relações dessas dispersões, que, por sua vez, vão constituindo os sistemas de saberes no contexto estudado. Com Foucault (2020, p. 70), “o que permite delimitar um grupo de conceitos, embora discordantes, que lhes são específicos, é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros”.

A escavação dos ditos da UNESCO perpassa pela descoberta da ordem de seu discurso no recorte temporal proposto, descrevendo as suas transformações e buscando as condições de emergência de elementos discursivos dessas descontinuidades. Trata-se de garimpar os enunciados desse organismo em diferentes cortes temporais e em sua dispersão e multiplicidade de relações daí sugeridas. Nessa multiplicidade de relações, será preciso, então,

[...] situar as coisas ditas em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. [...] Multiplicar relações, por outro lado, é proceder a um levantamento de ‘memória’ desse enunciado, acompanhá-lo como irrupção, como descontinuidade e como transformação”. (FISCHER, 2020, p. 80).

Na análise das correlações entre os enunciados e entre as formações discursivas no contexto da UNESCO, na comparação dos acontecimentos, analisando, de uma positividade a outra, as relações de subordinação ou complementariedade dos discursos, proponho-me a observar como diferentes conceitos possuem uma posição análoga na ramificação de seu sistema de positividade discursiva, considerando que uma mesma noção pode abranger elementos arqueologicamente diversos.

Foucault (2021, p. 270) lembra-nos que, “enquanto a Arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a Genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem dessa discursividade.”.

Num processo de sucessiva incorporação entre a Arqueologia e a Genealogia, busca-se, além da escavação e descrição dos discursos,

[...] explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles — pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante — os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica. (FOUCAULT, *in* MACHADO, 2021, p. 11).

Nesse movimento teórico-metodológico, é importante, no âmbito da Genealogia, explorar o conceito de *poder*. Roberto Machado (2021 apud FOUCAULT, 2021), na introdução da obra *Microfísica do Poder*, ressalta que Foucault não se propõe a fazer uma teoria geral sobre esse tema. Para o filósofo, essa instância não é única nem universal, trata-se de “formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente”. (MACHADO, 2021 apud FOUCAULT, 2021, p. 12).

Seguindo essa concepção, as condições de possibilidades dos saberes não estão nas relações com os poderes instituídos, como o Estado, por exemplo. Encontram-se nas articulações microfísicas e específicas das relações. “O interesse da análise é justamente sugerir que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou a ninguém escapa”. (MACHADO, 2021 apud FOUCAULT, 2021, p. 17).

E, considerando a articulação aqui proposta entre procedimentos arqueológicos e genealógicos, conclui-se a total impossibilidade de separação entre a ordem social e a discursiva, pois “não há saber neutro. Todo saber é político” (MACHADO, 2021 apud FOUCAULT, 2021, p. 28). E, como tal, é concebido como um “dispositivo social de sujeição que realiza concretamente os jogos de restrição/ produção característicos das relações de poder” (MACHADO, 2010, p. 61), que, por sua vez, é múltiplo e capilarizado nas “correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e são constitutivas de sua organização”. (FOUCAULT, 2005, p. 87).

O *poder* é aqui concebido como o suporte móvel de uma dispersão material, produzido em qualquer tipo de relação concreta entre os indivíduos, em qualquer contexto social. Foucault (2021) chega a considerar a condição de onipresença do poder, “não porque tenha o privilégio

de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro”. (FOUCAULT, 2005, p. 88).

O poder é compreendido não como algo que alguém tem ou adquire, mas como uma relação que exerce, que funciona como uma maquinaria. O poder não é aplicado aos indivíduos, ele passa pelo indivíduo que ele constitui (FOUCAULT, 2021). Dessa perspectiva, ele é visto em sua positividade, pois “produz domínios de objetos e rituais de verdade” (MACHADO, 2021; FOUCAULT, 2021, p. 20), buscando gerir a vida dos homens, controlando-os ao máximo, a fim de fabricar tipos de indivíduos necessários, adequados e produtivos ao funcionamento e manutenção da sociedade em que estão inseridos. Trata-se de um processo de produção do indivíduo pelas práticas de poder e pela produção de saberes.

Nessa concepção e abordagem, “o genealogista deve escutar a história, em seu próprio funcionamento, em sua própria materialidade” (VEIGA-NETO, 2014, p. 57), buscando encontrar as peças, uma a uma, a partir das quais as coisas (os conceitos, os saberes, as naturalizações, as práticas) foram constituídas, respeitando sempre o *a priori* histórico dessas constituições. A descrição dos discursos da UNESCO, concebidos como práticas, produções históricas e contingentes, mostrando como eles se constituem como regimes de verdade em relações complexas de saber-poder e modos de sujeição, busca compreender como foi possível a emergência de tais discursos, produzindo as práticas educacionais contemporâneas, articuladas com o poder.

Com a Genealogia, busca-se compreender de que diferentes modos “as relações de poder e saber estão se operando na fabricação de efeitos de verdade e de modos de subjetivação, constituindo a aceitabilidade de uma determinada racionalidade”. (SCHULER, 2013, p. 70).

E, na medida em que consideramos o documento como monumento, como prática discursiva, outra concepção importante é a do *discurso*, que, nessa pesquisa, só tem sentido como prática social, numa existência para além do uso de letras, palavras e frases na expressão de algo. Constituído por um conjunto de enunciados, para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência, trata-se de uma instância limítrofe com o social. É a partir dessa lente teórica que se torna possível a descrição dos acontecimentos discursivos para a investigação das unidades que eles conformam. Nessa lógica, considerando sempre uma descrição individualizante do discurso, o estudo dessas unidades deve considerar as regras de formação dos objetos, das modalidades enunciativas, dos conceitos e das estratégias discursivas. (FOUCAULT, 2020).

Ainda que Foucault apresente, ao longo de seus estudos, alterações no seu conceito de *discurso*, que, em alguns contextos, é considerado por ele como um domínio geral de todos os

enunciados e, em outros, “como um grupo individualizante de enunciados” (CASTRO, 2016, p. 119), o princípio dessa concepção será sempre o da prática social, tendo o *enunciado* como a unidade de um acontecimento que se transversaliza e se concretiza por meio de frases, proposições e atos de linguagem, nas especificidades espaço-temporais. Ele é sempre histórico “não só em relação às suas condições de emergência, como às funções por ele exercidas no interior de práticas não discursivas”. (FISCHER, 2020, p. 89).

Foucault (2020) também nos lembra que, embora o enunciado não esteja oculto no discurso, já que é da ordem do dito, do dizível, da materialidade (da prática), nem por isso ele precisa estar sempre explícito nas formações discursivas. Muitas vezes, ele vem transversalizado nas palavras e frases, na estrutura significativa da linguagem, na expressão. (DELEUZE, 2017). E Fischer também nos ajuda nesse entendimento, quando esclarece:

Não há enunciado que não seja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato de essa “função” se caracterizar por quatro elementos básicos: um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de “posição” a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica — por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais. (FISCHER, 2020, p. 77).

Nesse mesmo prisma, a *formação discursiva* — que é a própria prática, na ordem do saber, ou seja, a *prática discursiva* — refere-se a “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 2020, p. 144).

E a *função enunciativa* só existe em um domínio associado a um espaço de correlações, ou seja, o enunciado está sempre relacionado a um campo adjacente, ao qual Foucault (2020, p. 118) chama de “espaço colateral”, em que um enunciado “tem sempre margens povoadas por outros enunciados”. (FOUCAULT, 2020, p. 118).

Em outro momento, de outro modo, mas mantendo a sua concepção, Foucault (2020) também considera a *formação discursiva* como um sistema composto, como “um feixe complexo de relações que funcionam como regras” (FOUCAULT, 2020, p. 88), prescrevendo o que deve ser dito em uma prática discursiva. As formações discursivas são sempre determinadas por campos de saber e devem ser consideradas como princípio de dispersão e de repartição dos enunciados, “segundo o qual se ‘sabe’ o que pode e o que deve ser dito, dentro de um determinado campo e de acordo com uma certa posição que se ocupa nesse campo”. (FISCHER, 2020, p. 79). Isso tudo é, em resumo, o que denominamos de *prática discursiva*.

Assim, partindo da concepção da história como trama narrativa, do documento como monumento, me aproprio, num movimento de complementaridade, dessas ferramentas arqueológicas e genealógicas da oficina de Foucault, a fim de analisar os achados dessa pesquisa.

Na próxima subseção desse capítulo, apresento como os documentos que compuseram a empiria foram identificados, selecionados e organizados, tanto no processo do Estado da Arte — como primeira porta de entrada documental — quanto durante a leitura desses primeiros documentos — como segunda porta de entrada documental. Além disso, relato como, metodologicamente, dos 77 documentos juntados inicialmente, como material bruto, selecionei 41 documentos para a leitura na íntegra e cheguei ao recorte de 13 documentos para composição do *corpus* empírico e análise dos achados. Concluo essa seção com a apresentação e especificação desses 13 documentos selecionados.

4.2 COMPOSIÇÃO DA EMPIRIA: DO RASTREAMENTO DE DOCUMENTOS POTENCIAIS À SELEÇÃO PARA O CORPUS EMPÍRICO

Contar com pesquisas que já rastrearam documentos potenciais da UNESCO e da CEPAL tornou-se uma ação muito profícua, que norteou e deu maior clareza sobre o estado de conhecimento e os documentos estudados, nesse campo de pesquisa, evidenciando discursos importantes na constituição dos arquivos sobre as funções da escola.

As pesquisas do Estado da Arte já fizeram todo um tratamento para a identificação de documentos que, de alguma forma, ressoaram e impactaram nas políticas educacionais dos países, incluindo o Brasil. Por esse motivo, os textos citados e analisados nesses estudos foram considerados importantes e produtivos para essa empiria. Tornaram-se, então, a primeira porta de entrada dessa escavação arqueológica.

Além disso, referendada pelas teorizações foucaultianas, que nos convidam a problematizar e desconfiar das escolhas documentais feitas pelo próprio pesquisador, essa escavação, por meio das pesquisas de outros estudiosos, permitiu, ao mesmo tempo, uma ampliação e um deslocamento necessário na captação de documentos.

Vale lembrar que os documentos aqui mapeados são concebidos como monumentos, ou seja, não trazem uma essência do passado nem verdades absolutas a serem desvendadas. Também não se constituem por meio de uma linearidade histórica previsível, essencial e estática, trata-se de regimes de verdade construídos historicamente, frutos de relações de força e atravessamentos de saberes e poderes que vão se constituindo também o âmbito educacional.

A decisão, no início do Estado da Arte, de utilizar apenas o filtro da grande área do conhecimento “Ciências Humanas” ajudou a captar um número ampliado de pesquisas que pudessem contribuir com a indicação de documentos.

Das 55 pesquisas selecionadas para a leitura na íntegra, 45 delas contribuíram para o mapeamento de documentos potenciais para essa empiria: 42 pesquisas no descritor “UNESCO” e as 3 pesquisas selecionadas no descritor “CEPAL”. Todos os documentos analisados que fossem da UNESCO ou da CEPAL e que tratassem da esfera educacional, foram inicialmente considerados potenciais para a análise aqui proposta.

4.2.1 Da primeira porta de entrada documental

Sessenta e quatro documentos, inicialmente, foram identificados nesse primeiro movimento investigativo, através das pesquisas do Estado da Arte. Algumas dificuldades foram registradas ao longo desse processo de rastreamento e de registro documental. A primeira delas é que, nem sempre, o mesmo documento era citado da mesma forma ou registrado com a mesma data de publicação, entre as pesquisas. Outra constatação nesse processo é que nem sempre as pesquisas diferenciavam, nas referências bibliográficas, o que era apenas referencial teórico ou o que era material empírico. Quando essa diferenciação não acontecia, optei em registrar, indiferentemente, todos os documentos.

Outro aspecto que chamou atenção, ao longo da catalogação, é que a diversidade de gênero discursivo, de tipologia textual e de funções comunicativas e sociais dos textos é grande. Isso exigiu uma pesquisa cuidadosa desses documentos, considerando, além das condições históricas de produção, as diferenças tipológicas e de gênero, ou seja, as características estruturais de cada texto, conforme suas funções sociocomunicativas em cada contexto.

Além disso, alguns desses documentos se multiplicam nos acervos virtuais da UNESCO, em razão de línguas diferenciadas, anos diversos de publicação (por causa de versões nas múltiplas línguas) e retomadas dos documentos em forma de sínteses, revisões, relatórios etc.

Nessa primeira organização cronológica (considerando como primeira porta de entrada documental o mapeamento apenas de documentos citados no Estado da Arte), o documento mais antigo foi a *Recomendação Relativa à Condição Docente*, aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente, na cidade de Paris, em 5 de outubro de 1966. Trata-se de orientações sobre padrões internacionais para a profissão docente. E o documento mais atual encontrado nessa primeira porta de entrada foi a *Declaração de Buenos*

Aires — *Educação 2030: habilidades para o século XXI*, fruto da Reunião de Ministros da Educação da América Latina, que teve como objetivo retomar o tema do desenvolvimento sustentável, agenda 2030. Esse documento foi publicado em 2017.

Ao longo da busca desses documentos na Biblioteca Virtual da UNESCO, foi possível compreender melhor como esse organismo trata, organiza, classifica e distribui suas informações através de filtros temáticos propostos. Esses filtros tratam: do (a) ano da edição; (b) da tipologia textual (artigo, livro, capítulo de livro, documento de programa ou de reunião, circular, áudio, imagem em movimento, imagem fixa); (c) da natureza do conteúdo (anúários, catálogos de exposições, diretórios, bibliografia e índices, discursos e mensagens, biografias, dicionários/glossários/enciclopédias, entrevistas); (d) da fonte (proveniente ou não da UNESCO), (e) do idioma oficial e dos idiomas disponibilizados, além do país de publicação.

Ainda na juntada e organização desses documentos, foi feita uma leitura inicial dos textos, focando no título, na apresentação, no sumário e na introdução ou prefácio, a fim de se elaborar uma breve descrição do contexto, situando aspectos importantes das condições de produção do documento. A partir, então, dessa breve descrição, com retomadas necessárias ao documento, elaborou-se também uma ementa mais objetiva e com os principais aspectos temáticos de cada texto.

4.2.2 Da seleção dos documentos da primeira porta de entrada

Partindo da elaboração da descrição contextual e também da ementa dos textos, foi feita a primeira seleção dos documentos que poderiam compor o *corpus* empírico. Dos 64 documentos encontrados no Estado da Arte, 28 deles foram selecionados, considerando, principalmente, o reconhecimento de alguma pista de acontecimento³⁷ e transformações que, na dispersão dos discursos da UNESCO sobre as funções da escola, evidenciasse a emergência de alguma novidade e a constituição de novas regras e regularidades.

Já utilizando as ferramentas arqueológicas e genealógicas, para essa seleção inicial, considerou-se o recorte temático sobre as funções da escola, o problema dessa pesquisa e a emergência de acontecimentos (como descontinuidades, novidades, contradições,

³⁷ Vale lembrar que o acontecimento, nessa pesquisa, é compreendido como uma mudança, uma transformação que vai se adequando às novas configurações, que pode reter, instaurando novas regularidades.

deslizamentos e a instauração de novas regras de regularidade), buscando definir, a partir daí, os documentos que iriam contribuir para a análise dos dados.

Deleuze (2017, p. 7), nos lembra que, para a constituição de um *corpus*, “é sempre possível determinar um número finito de focos de poder em torno dos quais se formam círculos de palavras, frases e proposições”³⁸. Esses focos de poder tratam das singularidades que emergem nas formações históricas. Dessa forma, nessa seleção inicial dos documentos para a empiria, sem qualquer pretensão de uma busca pela longínqua origem, foi feita uma escavação de documentos que apresentassem alguma pista de irrupção, que, na sua dispersão, tornaram-se sabidos, repetidos, transformados, ou mesmo, esquecidos e apagados.

4.2.3 Do surgimento da segunda porta de entrada documental

Durante a própria imersão no repositório da UNESCO e a leitura mais atenta dos 28 documentos selecionados do conjunto documental das pesquisas encontradas no Estado da Arte, já no processo de constituição dos dados documentais para o *corpus* empírico, surgiu uma segunda porta de entrada, incluindo a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948), cujo Art. 26º é sempre referenciado nos documentos já mapeados.

Além desse documento, incluíram-se também todos os *Relatórios de Monitoramento Global da Educação Para Todos* (EPT) e os *Relatórios Globais de Monitoramento da Educação* (GEM)³⁹, visto que, a partir dos anos 2000, a maioria dos enunciados faz referência às Declarações do Programa *Educação Para Todos* (EPT) e, a partir de 2016, faz referência ao quarto *Objetivo de Desenvolvimento Sustentável* (ODS 4), que, inserido na Agenda 2030 da

³⁸ Diz Deleuze (2017) sobre a forma como Foucault constitui o seu *corpus*: “Ele dá [aos focos de poder] um nome bastante peculiar – que só poderemos compreender mais tarde –, ele os chama de “singularidades” (DELEUZE, 2017, p. 24). Para constituir um *corpus*, é necessário ter fiado primeiramente certo número de singularidades. Singularidades são aquilo que mais tarde ele descobrirá como sendo as fontes de poder e de resistência.

³⁹ A segunda porta de entrada, além da DUDH, foi o mapeamento dos Relatórios de Monitoramento Global da Educação para Todos (EPT) (2002 a 2015) e dos Relatórios de Monitoramento de Educação Global (GEM) (2016-2023), com foco no quarto objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS4), que busca a Educação de Qualidade. Os relatórios são resultantes das três importantes Declarações da Educação para Todos: Jomtien, Tailândia (1990), Dakar, Senegal (2000), Incheon, Coreia do Sul (2015) (todas mapeadas na primeira porta de entrada). Esses Relatórios, embora elaborados por uma comissão independente, estão vinculados ao Programa da UNESCO, que nasceu em 1990, em consequência de uma Conferência Mundial realizada em Jomtien, Tailândia e intitulada Educação Para Todos (EPT). Todos os Relatórios, tanto os EPT (2002 a 2015) quanto os GEM (2016 a 2023), estão disponíveis em UNESCO (2022b?).

ONU, trata de “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. (IPEA, 2015)⁴⁰.

Dos 28 documentos selecionados no processo do Estado da Arte (primeira porta de entrada) para a composição do *corpus* empírico, sete deles eram esses relatórios. Dessa forma, abriu-se a segunda porta de entrada documental, registrando, além da DUDH (ONU, 1948), todos os outros 11 Relatórios de Monitoramento da Educação, a partir de sua criação, nos anos de 2002, até o ano de 2023, com o relatório, intitulado *A tecnologia e a educação*. (UNESCO, GEM, 2023).

Inicialmente, a importância desses documentos (os outros Relatórios EPT e GEM) para essa empiria, justifica-se porque, a partir dos anos 1990, observou-se que muitos documentos no contexto da UNESCO eram produtos ou desdobramentos das orientações e diretrizes das *Declarações do Programa Educação Para Todos* (EPT) (até 2015) e ao quarto *Objetivo de Desenvolvimento Sustentável* (ODS 4) da Agenda 2030 (a partir de 2015). Podemos dizer que esses relatórios compõem as funções enunciativas da UNESCO, isto é, fazem parte do mesmo “espaço colateral” (FOUCAUT, 2020, p. 118), cujos enunciados estão circunscritos nas formações discursivas dos Programas EPT e ODS4.

Esses projetos, que se propõem a qualificar a educação a longo prazo, liderados pela UNESCO, desenvolvem-se desde os anos de 1990, a partir de conferências para discussão do contexto econômico, social e político, em interface com os cenários educacionais. Ao longo desse período, já houve três grandes e importantes conferências, que resultaram em Declarações consideradas marcos documentais norteadores de grande parte das políticas educacionais dos países signatários da ONU/UNESCO: Declarações de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015).

A última Conferência, em 2015, em Incheon, já estava diretamente conectada ao evento da ONU, em Nova York, que, em setembro de 2015, publicou o documento *Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Esse documento traz alguns deslizamentos nos regimes de verdade da UNESCO, convocando, a partir daí, todos os países membros a se comprometerem a assumir medidas transformadoras para promover o desenvolvimento sustentável nos próximos 15 anos. Por isso, no mapeamento da segunda porta de entrada, além dos *Relatórios de Monitoramento da EPT* (até 2015), os *Relatórios de Monitoramento de Educação Global*, relacionados ao cumprimento do ODS 4⁴¹ (a partir de

⁴⁰ Até o ano de 2023, somam-se 18 Relatórios, entre EPT e GEM.

⁴¹ O ODS 4 traz como objetivo “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Por isso, a partir da Agenda 2030 da ONU, publicada em 2015, os Relatórios de Monitoramento da Educação Para Todos voltam-se para o cumprimento desse Objetivo.

2016) também foram selecionados, compondo as formações discursivas da UNESCO, no âmbito da educação e da escola.

É importante também lembrar que, após o momento de Qualificação do projeto desta Tese, no ano de 2022, identificou-se o mais recente e divulgado documento da UNESCO: *Relatório Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. E, no recorte temporal proposto para essa pesquisa, esse texto passa a ser, então, o documento final da escavação. Ele propõe uma reforma de currículos e métodos de ensino, levando em consideração os fenômenos da globalização, da mudança climática e da revolução digital. A sua inserção nesta juntada documental justifica-se por ter o mesmo porte de validação, veiculação e impacto político-social dos Relatórios *Aprender a Ser* (1972) e *Educação um Tesouro a Descobrir* (1986), que, a partir de um estudo profundo de seus contextos, apresentam direcionadores para o futuro da educação em todo o mundo. Esse novo documento se propõe a ser o mais “novo contrato social para a educação”. (UNESCO, 2022e).

No processo de seleção e análise desses documentos, em alinhamento com o problema e os objetivos desta investigação, foi necessário um olhar atento para os discursos que versam sobre questões consideradas caras no contexto educacional, como “direito universal”, “cidadania”, “igualdade”, “formação integral”, “desenvolvimento humano”, “transformação social”, “educação permanente”, entre outras. Esse cuidado foi importante para não perder de vista a análise sobre a principal hipótese dessa Tese, que pressupõe que esses termos vão sofrendo deslizamentos e sendo ressignificados ao longo do tempo, conforme as condições de possibilidade articuladas aos governamentos da racionalidade (neo)liberal.

Para resumir esse processo inicial de coleta, tratamento e seleção dos dados empíricos ainda em estado primitivo, foram selecionados, da juntada total dos 77 documentos iniciais, 41⁴² documentos para a leitura na íntegra, organizados da seguinte forma:

- a) 28 documentos selecionados no processo do Estado da Arte — sendo 21 documentos em geral e 7 Relatórios de *Monitoramento Global da Educação para Todos* (2002 a 2015) e *Monitoramento de Educação Global* (2016-2023), com foco no quarto objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS4);
- b) 11 Relatórios de *Monitoramento Global da Educação para Todos* — que não foram citados diretamente nas pesquisas do Estado da Arte, mas que compõem o ciclo histórico dos *Relatórios de Monitoramento da Educação* (2002 a 2021);

⁴² O registro desses 41 documentos para a leitura na íntegra encontra-se como apêndice. E os 13 documentos finais selecionados foram diferenciados no conjunto documental a partir da marcação da cor verde no quadro.

- c) 1 documento considerado o recorte inicial dessa análise — *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948);
- d) 1 documento identificado após a Qualificação, reconhecido pelo seu potencial acontecimental e considerado o recorte final dessa análise — *Relatório Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (UNESCO, 2022e).

Após a elaboração dos textos descritivos contextuais e das ementas de todos os documentos escavados (no total de 77 textos, considerando a primeira porta de entrada documental e a segunda), ação que contribuiu para a seleção posterior dos 41 documentos, o passo seguinte foi uma revisão documental, a partir de uma nova busca dos textos na Biblioteca Virtual da UNESCO ou a aquisição em sebos (quando o documento não era encontrado nos acervos da Organização)⁴³.

Esse movimento teve como objetivo garantir que o documento mapeado nas pesquisas era o mesmo baixado ou adquirido, visto que há um grande desdobramento de documentação sobre o mesmo tema ou acontecimento, nos acervos da UNESCO.

De posse de todos os 41 documentos, iniciei a leitura na íntegra dos textos, a fim de identificar inicialmente enunciados que contribuíssem para o entendimento do que era continuidade e do que era descontinuidade nas formações discursivas. Esse entendimento era uma ação fundamental para a seleção criteriosa dos documentos que iriam, enfim, constituir o *corpus* empírico.

Considerando que o *corpus* se trata de um “conjunto de dados ou documentos que foram selecionados intencionalmente, para serem usados, trabalhados e cotejados com relação a uma teoria prévia que se pretende problematizar, testar, demonstrar etc.” (VEIGA-NETO, 2022, p. 1), essa primeira leitura levou em consideração, além do problema desta Tese, principalmente o potencial da diferença, do acontecimento, no processo de análise.

Segundo Veiga-Neto,

montar o *corpus* de uma pesquisa é uma operação necessária — ainda que insuficiente — para que se possa investigar o arquivo a partir do qual se formaram as coisas ditas e sobre o qual elas sustentam sua própria racionalidade e, conseqüentemente, sua veracidade. A arqueologia que Foucault nos oferece é capaz de preencher tal insuficiência. (VEIGA-NETO, 2022, p. 1)

⁴³ Os dois documentos adquiridos em sebos foram: Faure (1972) e Delors (2005).

Dessa forma, essa primeira leitura, considerando tais aspectos, me permitiu a identificação e a seleção dos 13 documentos que constituíram o *corpus* empírico final. Vale ressaltar que os outros 28 documentos (do conjunto anterior de 41 textos), que foram excluídos dessa seleção, apresentaram uma riqueza enunciativa nas estratégias das regularidades e das continuidades dos regimes de verdade já constituídos. E os outros textos que compuseram o conjunto total dos 77 documentos da juntada inicial contribuíram, de alguma forma, para a análise das condições de possibilidades históricas dos achados dessa pesquisa.

4.2.4 Do percurso metodológico para a seleção dos documentos que compuseram o corpus empírico

Após toda a juntada e seleção documental, anteriormente descrita, iniciei a composição do *corpus* empírico, tendo como principal referência o problema e a hipótese desta Tese. Embora se considere que a empiria tenha se iniciado desde o Estado da Arte, com o mapeamento de documentos citados e estudados nas pesquisas encontradas nesse primeiro movimento investigativo (primeira porta de entrada) e também outros documentos encontrados na própria leitura dos textos da primeira porta de entrada (segunda porta de entrada), o processo de definição e composição do *corpus*, como material constituído a partir dos propósitos dessa pesquisa, iniciou-se com a leitura na íntegra e a análise dos 41 documentos selecionados inicialmente da massa documental dos 77 textos.

A primeira leitura desses 41 documentos permitiu o reconhecimento daqueles que traziam a irrupção de novidades, diferenças, deslizamentos, na constituição das formações discursivas da UNESCO sobre as funções da escola, em suas condições históricas de possibilidade. O reconhecimento dessas irrupções foi balizado pelos critérios da problematização deste estudo: os discursos da UNESCO sobre as funções da escola e os possíveis deslizamentos e ressignificações de alguns termos caros à educação, como “direito universal”, “cidadania”, “igualdade”, “formação integral”, “desenvolvimento humano”, “transformação social”, “educação permanente”.

Nessa primeira rodada de leitura, reiterou-se o potencial acontecimental da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948), como corte inicial desse *corpus*. Esse documento é referenciado sistemática e intencionalmente, ao longo do tempo, por todos outros textos. Ele traz diferenças estratégicas e o surgimento de novos regimes de verdade sobre a educação, após a Segunda Guerra Mundial. É um marco histórico importante na consolidação do discurso sobre

a educação como um direito universal e fundamental, elemento estruturante para a garantia, inclusive, dos outros direitos. Reforça a ideia de que a educação, para além de um direito individual, contribui para o desenvolvimento pessoal e coletivo, consolidando a cidadania e promovendo a compreensão entre as nações e a paz mundial. O detalhamento desse monumento está registrado no capítulo de análise dos achados empírico, intitulado *Enfim, Escola Para Quê?*

Foi também possível reconhecer a força das “singularidades” (DELEUZE, 2017, p. 24) dos Relatórios *Aprender a Ser* (FAURE, 1972), *Educação: um Tesouro a Descobrir* (DELORS et al., 1996) e, a partir de seu lançamento em 2022, o Relatório *Reimaginar nossos Futuros Juntos: um Novo Contrato Social para a Educação* (UNESCO, 2022e). Esses documentos, encomendados estrategicamente e periodicamente pela UNESCO, a fim de fazer um estudo completo sobre as condições da educação no mundo, em períodos críticos da humanidade e num espaço temporal médio de 20 anos, de um relatório para o outro, trazem os norteadores e as diretrizes para o futuro da educação no mundo. Diretamente articulados ao modo de ser, agir e pensar da racionalidade (neo)liberal, trazem estudos, orientações, balizamentos, normatizações para as políticas educacionais, propondo conceitos, temáticas, direcionamentos, ações e metas alinhadas aos imperativos do desenvolvimento econômico e do mercado.

O mesmo se reconhece nas Declarações Mundiais sobre *Educação para Todos* (Jomtien, 1990; Dakar, 2000; Incheon, 2015). São identificadas como documentos fundamentais para essa análise, visto que se inserem nos arquivos discursivos da UNESCO, no conjunto das emergências, sustentação e circulação dos enunciados (VEIGA-NETO, 2022). Tais Declarações, geralmente ancoradas nos relatórios citados, são documentos que traduzem os compromissos internacionais importantes e suas metas para a garantia da universalização, do acesso e da qualidade da educação. Tudo articulado à fabricação dos saberes da invenção da pobreza nos países pós-coloniais e às lógicas do governo (neo)liberal.

Para complementar a composição desse *corpus* empírico, ainda considerando a proficuidade no garimpo de enunciados para análise do sistema das condições históricas de possibilidade do que é permitido ser pensado e enunciável nos regimes de verdade da UNESCO, sobre as funções da escola, foram identificados, do conjunto dos 41 documentos anteriores, o *Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe* — Boletim N. 12 (conhecido como Declaração De Bogotá — 1987), e o documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)* — (1993).

Esses documentos foram produzidos pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), uma frente regional latino-americana, vinculada à própria UNESCO e à ONU, que tem como objetivo monitorar as políticas voltadas ao desenvolvimento econômico

da região, assessorar as ações encaminhadas para esse desenvolvimento e contribuir nas relações econômicas dos países dessa região, tanto entre eles quanto entre as demais nações do mundo. Os documentos, ainda que se ajustem às especificidades locais, estão imbricados às diretrizes mundiais da UNESCO no âmbito da educação.

O *Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe* (PPE) e o *Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe* (PRELAC) foram desenvolvidos a partir dos anos de 1981, como fóruns regionais de discussões das políticas governamentais em educação. O documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (CEPAL; UNESCO, 1993) apresenta propostas e orientações desenvolvidas pela Comissão Econômica e explicita os principais fundamentos nos quais os países da região deveriam nortear suas políticas educacionais. A articulação entre educação, conhecimento para o desenvolvimento econômico e social da América Latina e do Caribe é o eixo principal desse texto, tornando-o um documento profícuo para o garimpo de enunciados que contribuam para os achados e sua análise.

Ainda na composição desse *corpus*, alguns relatórios de monitoramento global da Educação para Todos, produzidos logo após a Declaração de Dakar (2000) e de Incheon (2015) foram selecionados, considerando a força de regularidade e o seu lugar estratégico no processo de constituição dos arquivos discursivos da UNESCO⁴⁴. Assim, passaram a compor o *corpus* os relatórios *Educação Para Todos: o Mundo Está no Caminho Certo?* (UNESCO, 2002c) e *Educação para pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos, relatório de monitoramento global da educação* (UNESCO, 2016a). Foram os relatórios produzidos logo após as duas Declarações: de Dakar (2000) e de Incheon (2015). Eles contribuem para o entendimento das estratégias de implantação e manutenção de novos saberes nos arquivos da UNESCO sobre as funções da escola.

Por fim, considerando as condições históricas de possibilidade voltadas para os desafios globais que, a partir dos anos 2000, o mundo enfrenta e a emergência de constituição de um futuro mais sustentável e equitativo para todos, buscando a erradicação da pobreza e das crises humanitárias, a proteção do meio ambiente, a promoção da igualdade de gênero, a ação climática, dentre outros objetivos, reconhece-se também a importância acontecimental da *Declaração de Aichi-Nagoya sobre educação para o desenvolvimento sustentável* (2014) e do documento *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (2016).

⁴⁴ O arquivo é aquilo que define os “critérios” e as condições de possibilidade para o aparecimento e o desenvolvimento de um discurso; é o que determina a dizibilidade ou enunciabilidade de um discurso. (VEIGA-NETO, 2022, p. 3).

Tais documentos implicam a educação, de forma geral, e a escola, de forma institucional, com a necessidade de uma formação de cidadãos globais, para um desenvolvimento sustentável, em discursos alinhados às demandas da racionalidade neoliberal.

A partir, então, dos argumentos apresentados quanto ao potencial de acontecimentos, articulados aos governamentos (neo)liberais e dos critérios teórico-metodológicos da Oficina de Foucault que nortearam essa composição, o *corpus* empírico se constitui a partir dos seguintes documentos, em ordem cronológica:

1. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 10 de dezembro de 1948;
2. FAURE, Edgar. *Relatório Aprender a Ser*. 18 de maio de 1972;
3. UNESCO. *Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe: Declaração de Bogotá*. Boletim N. 12, 1987;
4. UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*. Jomtien, 9 de março de 1990;
5. UNESCO. *Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade*. 1993;
6. UNESCO. *Relatório Educação: Um Tesouro a Descobrir*. 1996;
7. UNESCO. *Declaração Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar*. 2000;
8. UNESCO. *Relatório de Monitoramento Educação Para Todos: O Mundo Está no Caminho Certo?* 2002;
9. UNESCO. *Declaração de Aichi-Nagoya sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. 2014;
10. UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação*. 2015;
11. UNESCO. *Relatório de Monitoramento Educação para Pessoas e o Planeta*. 2016;
12. UNESCO. *Educação para a Cidadania Global: Tópicos e Objetivos de Aprendizagem*. 2016;
13. UNESCO. *Relatório Reimaginar Nossos Futuros Juntos: Um Novo Contrato Social para a Educação*. 2022.

Para maior apropriação dos 13 documentos que compuseram o *corpus* empírico, apresenta-se a seguir cada um deles, detalhados a partir das seguintes categorias: (1) título; (2) capa; (3) data de publicação; (4) autoria; (5) contexto; (6) idioma; (7) idiomas disponíveis; (8) gênero textual; (9) fonte; (10) sumário ou descrição da estrutura textual (quando não há sumário).

FIGURA
18

The Universal Declarations of Human Rights



Fonte: Adaptado de ONU (2020b) e ONU (2019).

QUADRO
5
Declaração Universal dos Direitos Humanos

1. A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

DATA DE PUBLICAÇÃO	10 de dezembro de 1948
AUTORIA	ONU
CONTEXTO	Assembleia Geral da ONU
IDIOMA	Francês
IDIOMAS DISPONÍVEIS	Atualmente, o documento pode ser lido em línguas e dialetos de todo o globo, do Abkhaz ao Zulu, e também foi traduzido para as linguagens de sinal britânica e espanhola. O 501º idioma a ganhar uma tradução foi um dialeto da língua Quechua falado no departamento de La Paz. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/75167-declaracao-universal-dos-direitos-humanos-esta-disponivel-em-mais-de-500-idiomas . Acesso em: 23 mar. 2022.
GÊNERO TEXTUAL	Declaração (Documento resultante de Assembleia)
FONTE	Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos . Acesso em: 26 mar. 2022.
FONTE	Disponível em: https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/ . Acesso em: 26 mar. 2022.
SUMÁRIO	Sem sumário. Estrutura do texto: • Preâmbulo • Assembleia Geral Proclama • 30 Artigos

Fonte: Elaborado pela autora.

FIGURA

19

Capa de Apprendre à être



Fonte: UNESCO (2022a).

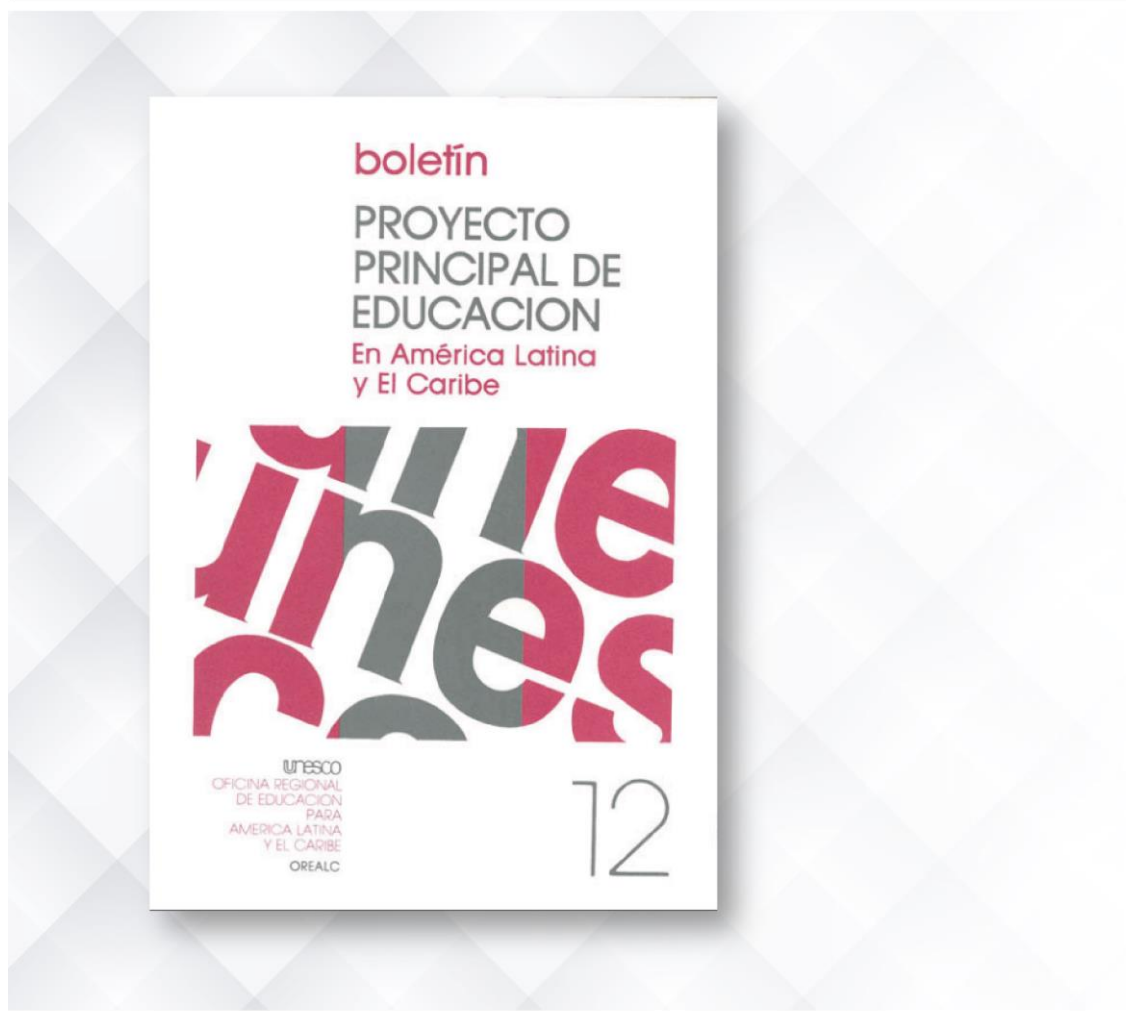
QUADRO
6
Aprender a ser

2. APRENDER A SER

DATA DE PUBLICAÇÃO	1972
AUTORIA	Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul Razzak, Lopes, Henri, Petrovski, Arthur V., Rahnema, Majid, Ward, Frederick Champion.
CONTEXTO	Relatório encomendado pela UNESCO.
IDIOMA	Francês
IDIOMAS DISPONÍVEIS	العربية (árabe), 汉语 (mandarim), English, Italiano, Português, Español.
GÊNERO TEXTUAL	Relatório-livro
FONTE	Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/search/454cc5de-3c74-4be5-abba-bc2870c6cecg . Acesso em: 26 mar. 2022.
SUMÁRIO	APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO 9 PREÂMBULO POR EDGAR FAURE 15 I Educação e destino do homem 17 II. A revolução científica e técnica. Educação e democracia 20 III. A mutação qualitativa. A motivação e o emprego 26 IV. Instituição escolar e cidade educativa 32 V. Os instrumentos da transformação 34 VI. A cooperação internacional 37 PRIMEIRA PARTE O QUE SE VERIFICA 41 Capítulo I – O tema da educação 43 A herança do passado 44 Aspectos actuais 54 Capítulo II – Progresso e barreiras 70 Necessidade e procura 72 Os termos do possível 84 Reservas e meios 92 Desequilíbrios e disparidades 102 Capítulo III – A educação, produto e factor da sociedade 111 Impressões e dificuldades 113 Contornos e conteúdos 118 Caminhos da democracia 130 Epílogo I (Em forma de antítese) – A propósito de algumas ideias feitas 145 SEGUNDA PARTE PERSPECTIVAS PARA O FUTURO 151 Capítulo IV – O tempo das interrogações 153 O salto 153 As diferenças 159 Os danos 169 As ameaças 172 Capítulo V – Factos que constroem o futuro 176 O laboratório descobre 178

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia	190
A prática aplica e por sua vez inventa	213
Capítulo VI – Transcendência	227
Para um humanismo científico	229
Pela criatividade	231
Por um compromisso social	233
Para o homem completo	237
Epílogo II (À maneira de presságio) – Uma cidade educativa	245
TERCEIRA PARTE	
PARA UMA CIDADE EDUCATIVA	253
Capítulo VII – Lugares e funções das estratégias educativas	255
Política, estratégia, planificação	255
Caracterização das estratégias educativas	260
Capítulo VIII – Elementos para as estratégias contemporâneas	265
Melhorias e reformas	267
Inovação e procura de alternativas	271
Capítulo IX – Os caminhos da solidariedade	343
Causas e razões	345
Cooperação e permuta de experiências	347
Fontes e modos de assistência	361
APÊNDICES	379
Apêndice I – Composição e métodos de trabalho da comissão	381
Apêndice II – Sugestões relativas ao mandato da Comissão	383
Apêndice III – Países visitados pelos membros da Comissão	385
Apêndice IV – Visitas às organizações internacionais e regionais e reuniões	386
Apêndice V – Documentos preparados para a Comissão	388
Apêndice VI – Observadores convidados para as reuniões da Comissão	393
Apêndice VII – Estatísticas da educação	395
Apêndice VIII – Despesas públicas feitas com a educação	412
Apêndice X – O analfabetismo no mundo de hoje e amanhã	438
ÍNDICE REMISSIVO	433

Fonte: Elaborado pela autora.

FIGURA
20**Capa de Proyecto principal de educación:
en América Latina y El Caribe**

Fonte: UNESCO (2022a).

QUADRO

7

Boletim nº 12: Declaração de Bogotá


**3. PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA
E NO CARIBE – BOLETIM N. 12 – DECLARAÇÃO DE BOGOTÁ**

DATA DE PUBLICAÇÃO	1987
AUTORIA	UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean. PROMEDLAC – Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
CONTEXTO	A II Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe e a VI Conferência de Ministros de Educação, realizadas entre 24 de março e 4 de abril de 1987, na cidade de Bogotá.
IDIOMA	Espanhol
IDIOMAS DISPONÍVEIS	Espanhol
GÊNERO TEXTUAL	Boletim (número periódico) (Documento resultante de reunião).
FONTE	Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146859_spa?2=null&queryId=ddc27da7-b6f3-48d0-8d83-4c380d8f9fa3 . Acesso em: 26 mar. 2022.
SUMÁRIO	Presentación 2 Segunda Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación y Sexta Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. 5 Demanda Nacional de Planificadores de Educación. Walter García. 23 Pedagogía Masiva Audiovisual. J. Manuel Calvelo Ríos. 30 Proyecto de Educación Nutricional en Jamaica. Carol Baume. 35 Actividades OREALC. 46 Publicaciones OREALC. 61

Fonte: Elaborado pela autora.

FIGURA
21**Capa de Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990)**

Fonte: UNESCO (2022a).

QUADRO
8
**Declaração Mundial sobre Educação para Todos
(Jomtien, 1990)**

**4. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS
(JOMTIEN, 1990)**

DATA DE PUBLICAÇÃO	9 de março de 1990
AUTORIA	UNESCO, Inter-Agency Commission for WCEFA. Comissão Inter-Agencial para Conferência Mundial sobre a Educação para Todos.
CONTEXTO	Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos – Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Thailand, 1990
IDIOMA	Inglês
IDIOMAS DISPONÍVEIS	Português, Espanhol
GÊNERO TEXTUAL	Declaração (Documento resultante de Conferência). Publicação periódica.
FONTE	Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?1=null&queryId=dfgeoedf-oc6e-4860-94cc-119940e82c3c . Acesso em: 26 mar. 2022.
SUMÁRIO	Sem sumário. Estrutura do texto: Preâmbulo; Objetivos (Artigos de 1 a 10); Introdução; Objetivos e metas; Princípios de ação; Ação prioritária a nível nacional; Ação prioritária a nível regional; Ação prioritária a nível mundial. Calendário indicativo de implementação para os anos 90.

Fonte: Elaborado pela autora.

FIGURA
22

Capa de Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)



Fonte: Ottone (1993).

QUADRO
9
**Educação e conhecimento: eixo da transformação
produtiva com equidade (uma visão sintética)**

**5. EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: EIXO DA TRANSFORMAÇÃO
PRODUTIVA COM EQUIDADE (UMA VISÃO SINTÉTICA)**

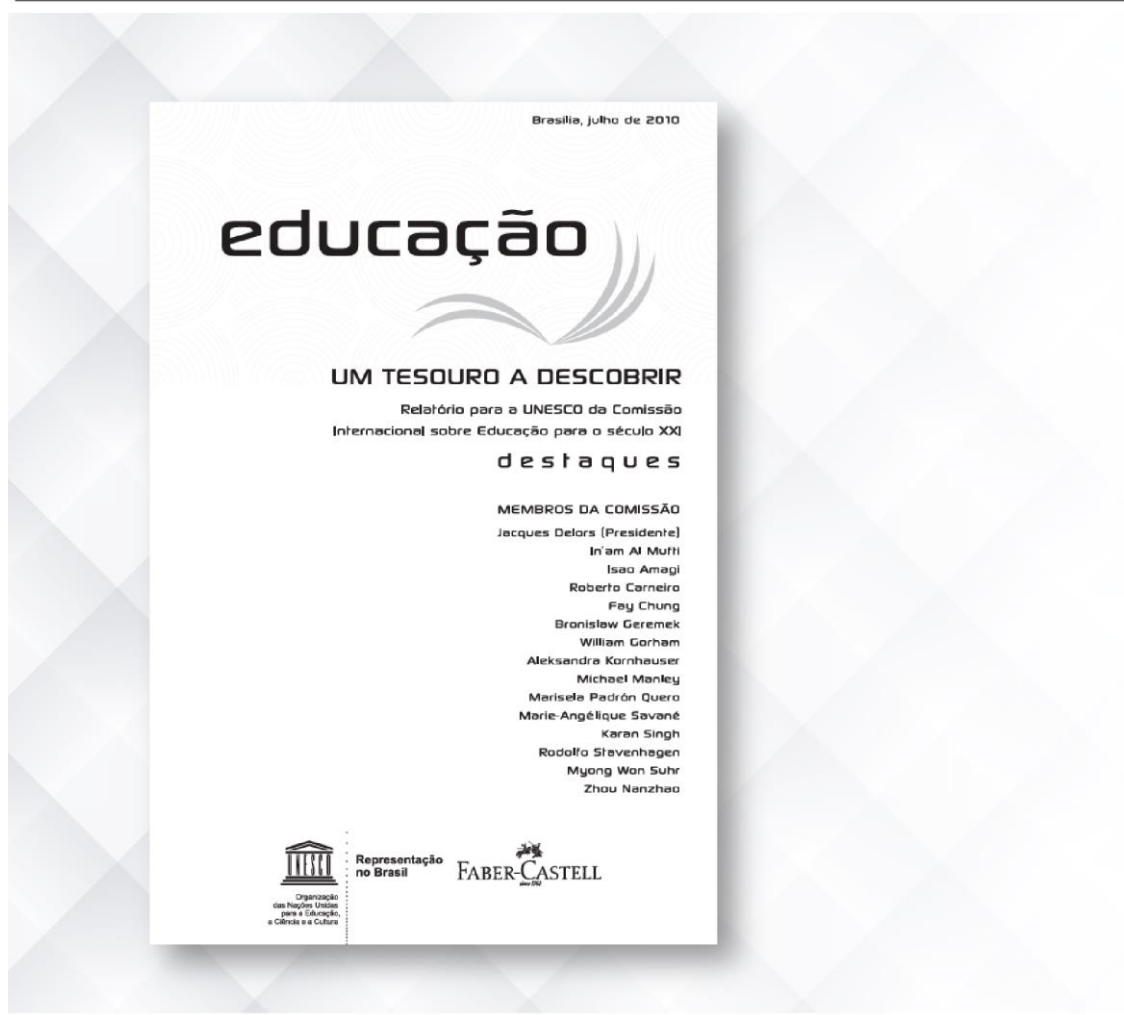
DATA DE PUBLICAÇÃO	1993
AUTORIA	OTTONE, Ernesto. Tradução Emiliano G. Waiselfisz. – Brasília; MEC/INEP, 1993. Dentro do acordo MEC/UNESCO.
CONTEXTO	Segundo volume da série Atualidades Pedagógicas da Coleção Cadernos da Educação Básica, editados pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC. A escolha do texto de Ernesto Ottone, sobre Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade, que é uma síntese de um trabalho de maior fôlego, desenvolvido pela CEPALOREALC, sobre a urgente necessidade de se pôr em prática novas diretrizes de política educacional.
IDIOMA	Português
IDIOMAS DISPONÍVEIS	Português
GÊNERO TEXTUAL	Livro/resumo de publicação
FONTE	Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/meo01777.pdf . Acesso em: 26 mar. 2022.
SUMÁRIO	APRESENTAÇÃO 7 Por que a Prioridade à Educação e ao Conhecimento? 10 O fim de um Ciclo 11 Necessidade de Transformação da Educação, a Capacitação e o Potencial Científico-Tecnológico 12 Uma Estratégia para a Transformação da Educação e do Conhecimento 14 Um Conjunto de Políticas para Pôr em Prática a Proposta Estratégica 15

Fonte: Elaborado pela autora.

FIGURA

23

Capa de Educação: um tesouro a descobrir



Fonte: UNESCO (2022a).

QUADRO
10
Educação, um Tesouro a Descobrir

6. EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR, RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

DATA DE PUBLICAÇÃO	1996
AUTORIA	DELORS, Jacques. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI
CONTEXTO	Relatório encomendado pela UNESCO.
IDIOMA	Português (Ed. 2010)
IDIOMAS DISPONÍVEIS	العربية (árabe), বাংলা (bengali) Català, 汉语 (mandarim padrão), English, Français, Deutsch, ελληνική (grego), עברית (hebraico), hun, Bahasa Indonesia, Italiano, 日本語 (japonês), سی‌س‌راف (persa), Română, Русский язык (russo), slv (eslovena), Español
GÊNERO TEXTUAL	Relatório.
FONTE	Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215631?2=null&queryId=67b772b6-859e-436c-8998-4d3648f3ac4b . Acesso em: 26 mar. 2022.
SUMÁRIO	A Educação ou a utopia necessária Jacques Delors..... 5 O quadro prospectivo..... 6 As tensões a superar..... 8 Pensar e construir nosso futuro comum..... 10 Suscitar o interesse da sociedade pela educação ao longo da vida..... 12 Reconsiderar e articular as diferentes etapas da educação..... 15 Levar a bom termo as estratégias das reformas educacionais..... 19 Ampliar a cooperação internacional a toda a aldeia global..... 23 PRIMEIRA PARTE: HORIZONTES Capítulo 1. Da comunidade de base à sociedade mundial Pistas e Recomendações..... 27 Capítulo 2. Da coesão social à participação democrática Pistas e Recomendações..... 27 Capítulo 3. Do crescimento econômico ao desenvolvimento humano Pistas e Recomendações..... 29 SEGUNDA PARTE: PRINCÍPIOS Capítulo 4. Os quatro pilares da educação Pistas e Recomendações..... 31 Capítulo 5. A educação ao longo da vida Pistas e recomendações..... 32 TERCEIRA PARTE: ORIENTAÇÕES Capítulo 6. Da educação básica à universidade Pistas e Recomendações..... 33 Capítulo 7. Os professores em busca de novas perspectivas Pistas e recomendações..... 34

Capítulo 8. Escolhas na área da educação: o papel do político

Pistas e recomendações35

Capítulo 9. A cooperação internacional: educar a aldeia global

Pistas e recomendações 37

ANEXOS

O Trabalho da Comissão 39

Membros da Comissão 41

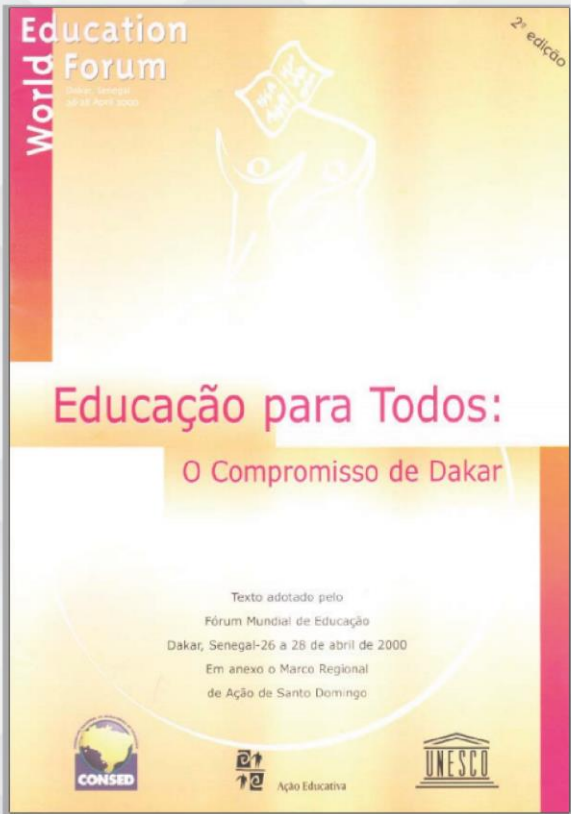
Mandato da Comissão43

Endereço da Comissão43

Fonte: Elaborado pela autora.

FIGURA
24

Capa de Educação para todos: o compromisso de Dakar



Fonte: UNESCO (2022a).

QUADRO
11
Educação para todos, o compromisso de Dakar

7. EDUCAÇÃO PARA TODOS, O COMPROMISSO DE DAKAR

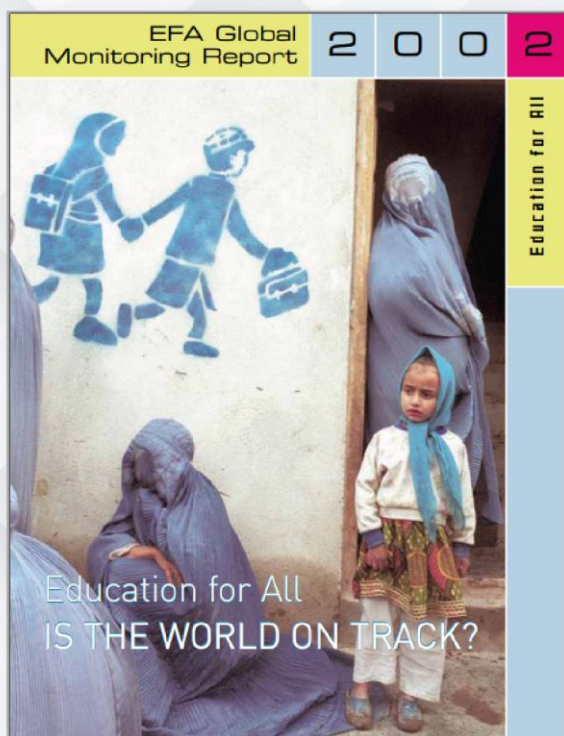
DATA DE PUBLICAÇÃO	2001
AUTORIA	UNESCO: Oficina Nacional en el Brasil [816], Brazil. National Council of Educational Secretaries [33], Ação Educativa (Brazil), Fundación Ford
CONTEXTO	Fórum Mundial sobre Educação Dakar 2000
IDIOMA	Português
IDIOMAS DISPONÍVEIS	Português
GÊNERO TEXTUAL	Texto resumo – livro
FONTE	Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509 . Acesso em: 26 mar. 2022.
SUMÁRIO	Apresentação..... 5 Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos..... 7 Anotações sobre o Marco de Dakar 13 Educação para Todos nas Américas 29

Fonte: Elaborado pela autora.

FIGURA

25

Capa de EFA Global Monitoring Report – 2002.
Education for all: is the world on track?



Fonte: UNESCO (2022a).

QUADRO
12
**EFA Global Monitoring Report – 2002. Education for all:
is the world on track?**

8. EDUCAÇÃO PARA TODOS: O MUNDO ESTÁ NO CAMINHO CERTO?

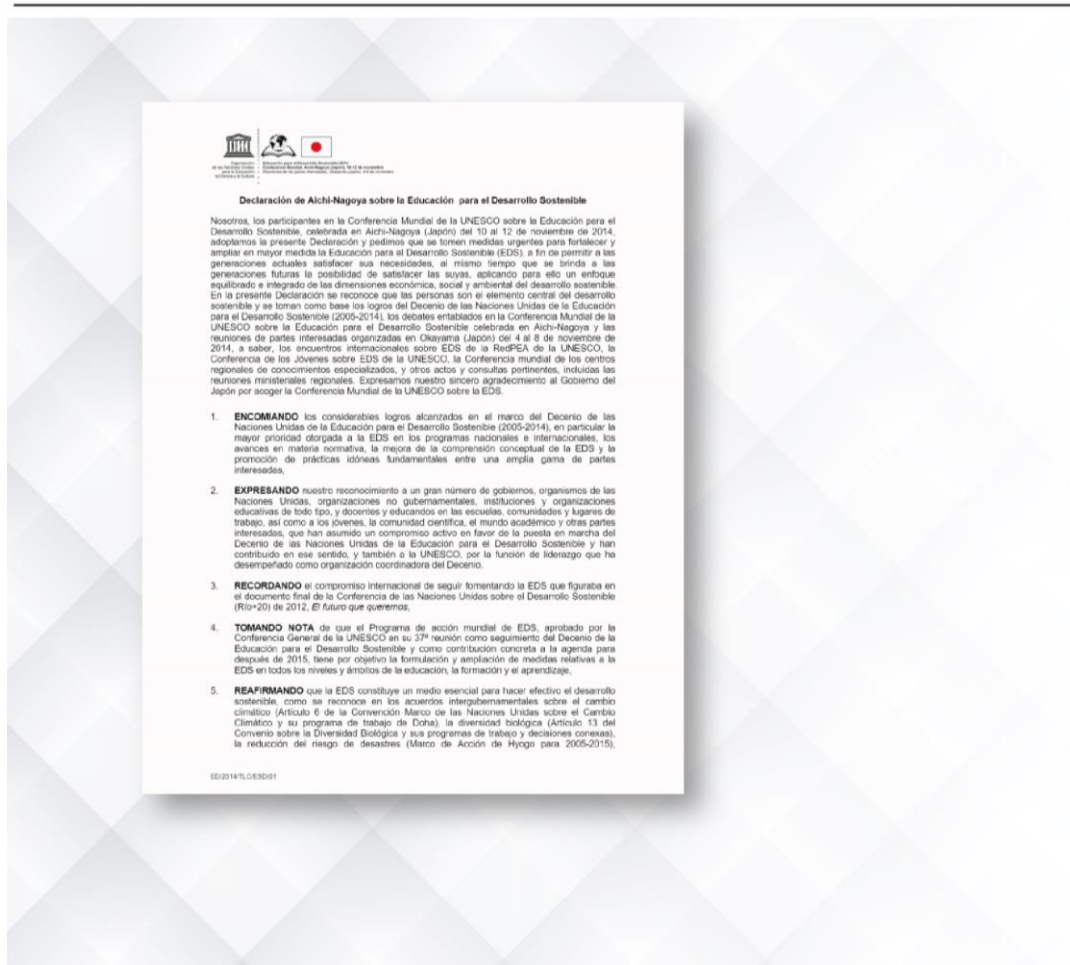
DATA DE PUBLICAÇÃO	2002
AUTORIA	Equipe do Relatório de Monitoramento da Educação Global
CONTEXTO	Relatório de Monitoramento do Programa Educação para Todos a partir do Fórum Mundial de Dakar, Senegal (2000)
IDIOMA	Inglês
IDIOMAS DISPONÍVEIS	Português, Français, Español, اردو (urdu)
GÊNERO TEXTUAL	Relatório de Monitoramento
FONTE	Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129053 . Acesso em: 2 mar. 2022.
SUMÁRIO	Sumário 12 'Educação para Todos' é desenvolvimento 29 Educação como um direito humano 30 Educação e capacidades humanas 31 Educação e outros objetivos de desenvolvimento 33 Conclusão 35 Progresso em direção aos objetivos 37 Objetivo 1. Cuidados e educação na primeira infância 38 Meta 2. Educação primária universal 44 Meta 3. Necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos .. 56 Meta 4. Alfabetização de adultos 60 Meta 5. Igualdade de gênero 68 Meta 6. Qualidade da educação 80 O mundo está no caminho certo? 89 Planejamento para EFAs 99 O desafio de planejamento de Dakar 100 O desafio do planejamento está sendo cumprido? 101 Planejamento para HIV/AIDS 117 Planejamento para combater conflitos, desastres e instabilidade 122 Planeamento credível, planos credíveis 127 Conclusões 131 Requisitos de recursos para alcançar a EFA 133 Estimativa dos custos da educação primária universal (UPE) 134 Metas de gênero e a demanda por escolarização 143 Os custos para a educação do HIV/AIDS 147 Educação em emergências 157 Quanto é realmente necessário para alcançar a EPT? 162 Cumprimento dos compromissos internacionais: a resposta a Dakar 165 A ajuda total flui para os países em desenvolvimento 166 A ajuda total flui para a educação e as metas de EPT 172

Coordenação Internacional	178
Conclusões	181
Perspectivas e oportunidades	187
Progresso	188
Planejamento	188
Custos e recursos	189
Cooperação internacional	190
Melhorar a disponibilidade e a qualidade dos dados	192
EPT e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio	192
Futuros desafios de monitoramento	193
ANEXO	
Introdução técnica	196
Símbolos usados nas tabelas	196
Composição das regiões	197
Tabelas	198
Referências	294
Glossário	305
Acrônimos	308

Fonte: Elaborado pela autora.

FIGURA 26

Capa de Declaração de Aichi-Nagoya sobre educação para o desenvolvimento sustentável



Fonte: UNESCO (2022a).

QUADRO
13
Declaração de Aichi-Nagoya sobre educação para o desenvolvimento sustentável

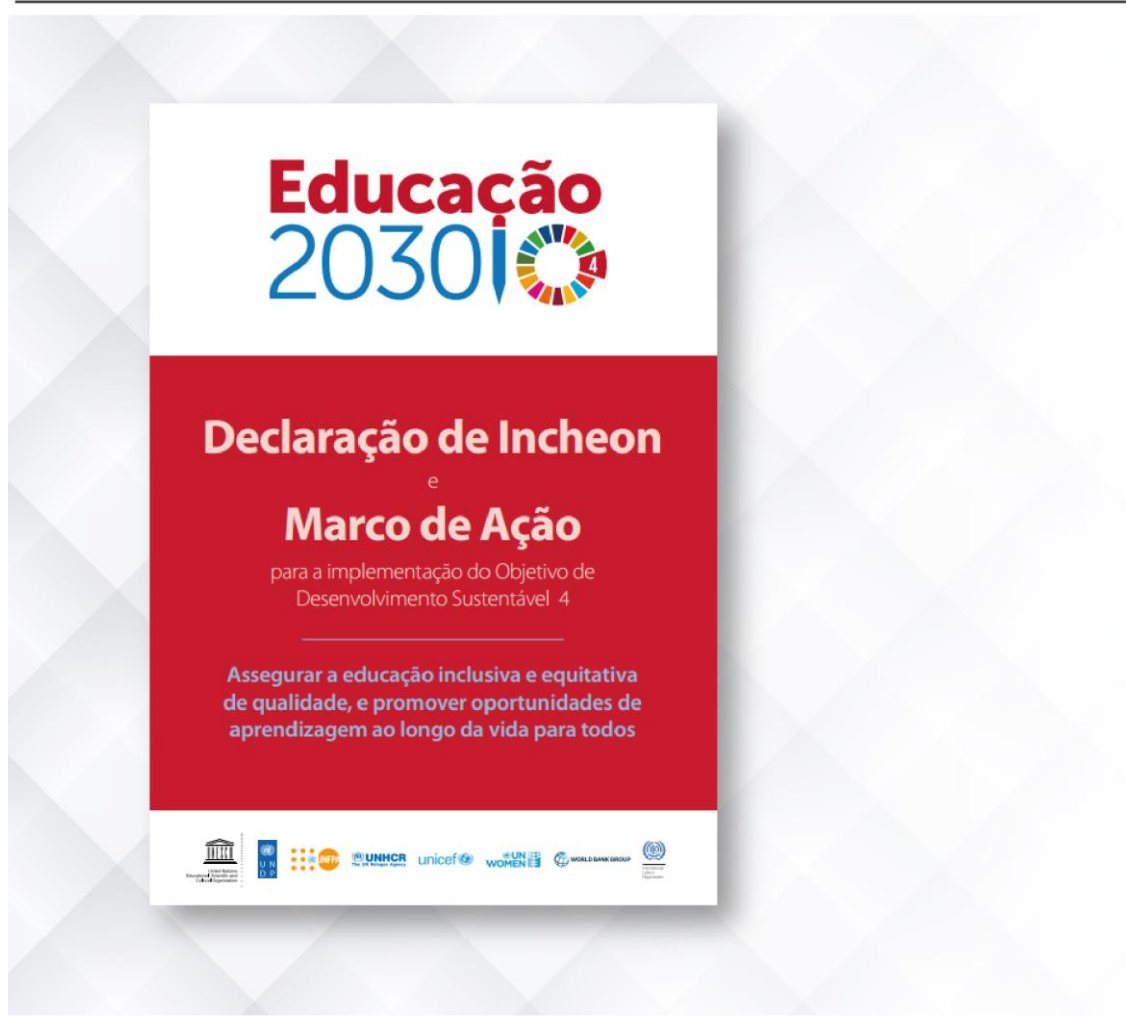
9. DECLARAÇÃO DE AICHI-NAGOYA SOBRE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

DATA DE PUBLICAÇÃO	2014
AUTORIA	UNESCO
CONTEXTO	Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación para el Desarrollo Sostenible, Aichi-Nagoya, Japan, 2014
IDIOMA	Espanhol
IDIOMAS DISPONÍVEIS	English, Français, Русский язык (russo), العربية (árabe), 汉语 (mandarim)
GÊNERO TEXTUAL	Declaração (Documento resultante de uma Conferência)
FONTE	Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074-spa . Acesso em: 27 mar. 2022.
SUMÁRIO	Sem sumário. Estrutura do texto: Introdução: 1. Elogiando os resultados; 2. Expressando reconhecimento aos governos, organismos da ONU, organizações não governamentais, instituições e organizações educativas de todo tipo; 3. Recordando o compromisso internacional; 4. Tomando nota do Programa de ação mundial EDS; 5. Reafirmando que a EDS constitui um meio essencial para se fazer efetivamente o desenvolvimento sustentável; 6. Acomodando com satisfação o crescente reconhecimento internacional da EDS; 7. Tomando nota; 8. Sublinhando o potencial da EDS; 9. Destacando que a EDS representa uma oportunidade uma responsabilidade que deve conduzir os países; 10. Destacando que a realização da EDS deve ter plenamente em conta as especificidades locais, nacionais, regionais e mundiais; 11. Agradecendo o compromisso de todos; 12. Comprometendo-se a dar um impulso na condução do Programa de ação mundial; 13. Fazendo uma convocação; 14. Instando todos os interessados; 15. Convidando os governos dos Estados Membros da UNESCO a maiores esforços; 16. Solicitando a Diretoria Geral da UNESCO.

Fonte: Elaborado pela autora.

FIGURA
27

**Capa de Educação 2030. Declaração de Incheon
e marco de ação para a implementação do Objetivo
de Desenvolvimento Sustentável 4**



Fonte: UNESCO (2022a).

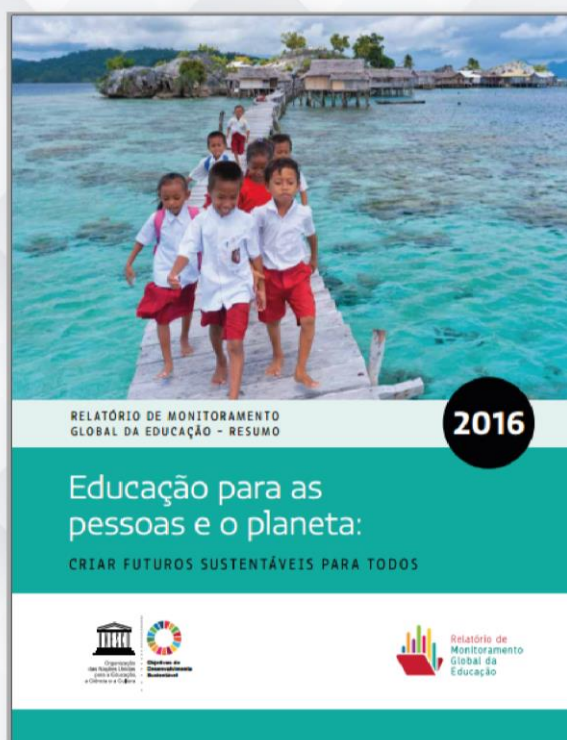
QUADRO
14
Educação 2030. Declaração de Incheon e marco de ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4

10. EDUCAÇÃO 2030: DECLARAÇÃO DE INCHEON E MARCO DE AÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO OBJETIVO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 4: ASSEGURAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA PARA TODOS

DATA DE PUBLICAÇÃO	2015 (2016 publicação em português)
AUTORIA	UNESCO
CONTEXTO	Documento do Programa EPT
IDIOMA	Português
IDIOMAS DISPONÍVEIS	English, Français, Español, Русский язык (russo), العربية (árabe) 汉语 (mandarim)
GÊNERO TEXTUAL	Declaração
FONTE	Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por?1=null&queryId=690c46a8-5558-4d83-96cc-12dd6cc38771 . Acesso em: 27 mar. 2022.
SUMÁRIO	Estrutura do texto inicial (Declaração): Preâmbulo; Rumo a 2030: uma nova visão para a educação; Implementação de nossa agenda conjunta; Declarações dos líderes das agências organizadoras do Fórum Mundial de Educação 2015; Estrutura do texto ODS 4 – Educação 2030 – Marco de ação; Agradecimentos; Sumário: Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 20 Introdução 22 I. Visão, fundamentação e princípios 24 II. Objetivo, abordagens, estratégias, metas e indicadores 29 Objetivo central 29 Abordagens estratégicas 31 Metas e estratégias indicativas 35 Meios de implementação 51 Indicadores 56 III. Modalidades de implementação 57 Governança, responsabilização e parcerias 57 Coordenação efetiva 60 Monitoramento, acompanhamento e revisão para políticas baseadas em evidências 64 Financiamento 66 Conclusão 71 Anexo I: Indicadores globais (Situação em julho de 2016) 72 Anexo II: Marco de indicadores temáticos propostos (Documento em andamento – situação em julho de 2016) 75
Fonte: Elaborado pela autora.	

FIGURA
28

Capa de Relatório de monitoramento global da educação 2016. Resumo. Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos.



Fonte: UNESCO (2022a).

QUADRO
15
Relatório de monitoramento global da educação 2016

11. EDUCAÇÃO PARA PESSOAS E O PLANETA: CRIAR FUTUROS SUSTENTÁVEIS PARA TODOS, RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO 2016, RESUMO

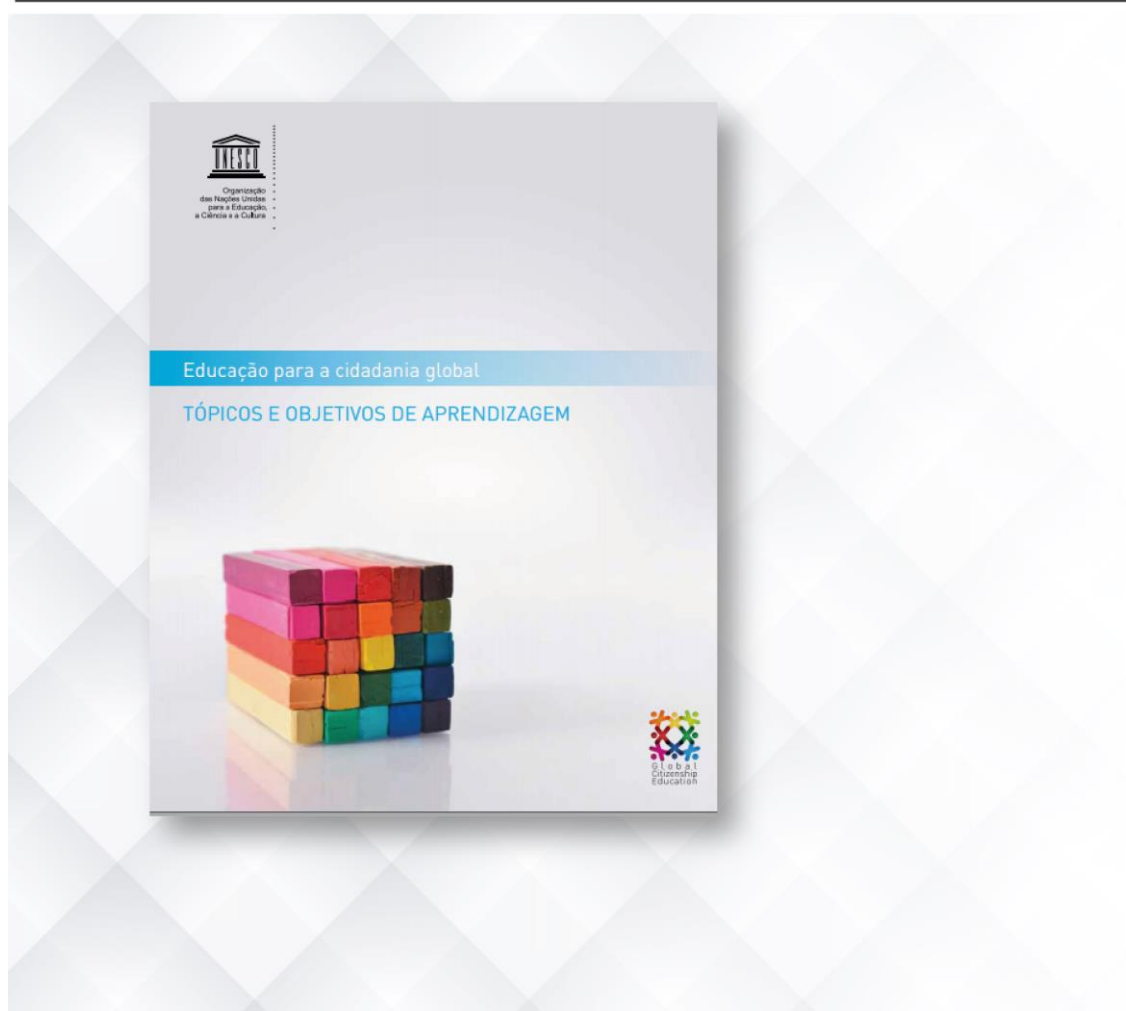
DATA DE PUBLICAÇÃO	2016
AUTORIA	UNESCO – Equipe do Relatório de Monitoramento da Educação Global.
CONTEXTO	Relatório de Monitoramento do Programa de Monitoramento Global da Educação (GEM)
IDIOMA	Português
IDIOMAS DISPONÍVEIS	English, Français, Español, Русский язык (russo), العربية (árabe), 汉语 (mandarim), Tiếng Việt (vietnamita), Bahasa Indonesia, Deutsch (alemão), हिन्दी (híndi), বাংলা (bengalês), پښتو (persa).
GÊNERO TEXTUAL	Relatório de Monitoramento.
FONTE	Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_por . Acesso em: 27 mar. 2022.
SUMÁRIO	Sem sumário. Estrutura do texto: Educação primária e secundária; Primeira infância; Prefácio; Introdução; Educação e desenvolvimento sustentável: como se conectam e por que esses vínculos são importantes; Prosperidade: economias sustentáveis e inclusivas; Pessoas: desenvolvimento social inclusivo; Paz: participação política, paz e acesso à justiça; Lugares: cidades e assentamentos humanos; Parcerias: criar condições para alcançar o ODS4 e os outros ODS; Projeções: até que ponto expandir a educação afetará os resultados do desenvolvimento sustentável? Educação e sustentabilidade: o que sabemos e o que precisamos saber; Os desafios de monitor a educação nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; Educação técnica, profissional, terciária e de adultos; Habilidades para o trabalho; Equidade; Alfabetização e conhecimentos básicos de matemática; Desenvolvimento sustentável e cidadania global; Instalações educacionais e ambientes de aprendizagem; Bolsa de estudo; Professores; Financiamento. Sistemas educacionais; A educação nos outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; Prioridades para o monitoramento da educação nos Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável;
Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos.

Fonte: Elaborado pela autora.

FIGURA
29

Capa de Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem



Fonte: UNESCO (2022a).

QUADRO
16
Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem

12. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: TÓPICOS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

DATA DE PUBLICAÇÃO	2016
AUTORIA	UNESCO
CONTEXTO	Documento se inspira na publicação da UNESCO “Educação Global para a cidadania: preparando alunos para os desafios do século XXI” e resultante de 3 eventos importantes da UNESCO sobre Educação para a Cidadania Global realizados de dezembro de 2013 a janeiro de 2015: Consulta Técnica sobre Educação para a Cidadania Global (set. 2013), Primeiro e Segundo Fóruns da UNESCO sobre Educação para a Cidadania Global (dez. 2013 e jan. 2015).
IDIOMA	Português
IDIOMAS DISPONÍVEIS	ايدوعول (árabe), Dansk (dinamarquês), English, Français, Italiano, 한국어 (coreano), Русский язык (russo), Español, slv (eslovena), বাংলা (bengalês).
GÊNERO TEXTUAL	Livro Guia Pedagógico
FONTE	Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826 . Acesso em: 27 mar. 2022.
SUMÁRIO	Prefácio 11 1. Introdução 13 1.1 O que é a educação para a cidadania global? 14 1.2 Como foi elaborado este guia? 17 1.3 A quem se destina este guia e como ele pode ser utilizado? 18 2. O guia – conteúdos de aprendizagem da educação para a cidadania global 21 2.1 Dimensões conceituais 22 2.2 Resultados 22 2.3 Atributos 23 2.4 Tópicos 25 2.5 Objetivos 26 2.6 Palavras-chave 26 2.7 Matriz de orientação 27 3. Implementação da educação para a cidadania global 45 3.1 Como integrá-la nos sistemas de educação 46 3.2 Como implementá-la em sala de aula 51 3.3 Como avaliar os resultados da aprendizagem 56 Anexos 59 Anexo 1: Exemplos de práticas e recursos online 60 Anexo 2: Bibliografia 67 Anexo 3: Lista de participantes dos testes de campo 73

Fonte: Elaborado pela autora.

FIGURA

30

Capa de Relatório Reimaginar nossos futuros juntos:
um novo contrato social para a educação.



Fonte: UNESCO (2022e).

QUADRO
17
**Relatório Reimaginar nossos futuros juntos:
um novo contrato social para a educação.**

**13. RELATÓRIO REIMAGINAR NOSSOS FUTUROS JUNTOS:
UM NOVO CONTRATO SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO.**

DATA DE PUBLICAÇÃO	2022
AUTORIA	International Commission on the Futures of Education
CONTEXTO	Último relatório da UNESCO, na mesma dimensão dos relatórios de Edgar Faure (1972) e Jacques Dellors (1996).
IDIOMA	Português
IDIOMAS DISPONÍVEIS	English, Français, coreano, Español, dinamarquês, mandarim, malaio Indonésia, Català, mongol, árabe, Italiano
GÊNERO TEXTUAL	Relatório – livro
FONTE	Disponível: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115 . Acesso em 02 maio. 2023.
SUMÁRIO	INTRODUÇÃO A sobrevivência da humanidade, dos direitos humanos e do planeta vivo estão em risco 6 A necessidade de um novo contrato social para a educação 8 Redefinição dos propósitos da educação 9 Organização do Relatório 12 PARTE I – ENTRE AS PROMESSAS DO PASSADO E OS FUTUROS INCERTOS CAPÍTULO 1 RUMO A FUTUROS EDUCACIONAIS MAIS JUSTOS Ampliação incompleta e desigual da educação Pobreza persistente e desigualdade crescente Uma teia de exclusões CAPÍTULO 2 RUPTURAS E TRANSFORMAÇÕES EMERGENTES Um planeta em perigo O digital que conecta e exclui Retrocesso democrático e polarização cada vez maior O futuro incerto do trabalho REIMAGINAR NOSSOS FUTUROS JUNTOS — Um novo contrato social para a educação PARTE II – RENOVAR A EDUCAÇÃO CAPÍTULO 3 PEDAGOGIAS DE COOPERAÇÃO E SOLIDARIEDADE Reimaginar as abordagens pedagógicas Percursos pedagógicos em todas as idades e fases Renovar a missão da educação superior Princípios para o diálogo e a ação CAPÍTULO 4 OS CURRÍCULOS E OS CONHECIMENTOS COMUNS EM EVOLUÇÃO

Participação nos conhecimentos comuns

O papel facilitador da educação superior

Princípios para o diálogo e a ação

CAPÍTULO 5 O TRABALHO TRANSFORMADOR DOS PROFESSORES

Reformular o ensino como uma profissão colaborativa

O desenvolvimento profissional do professor é indissociável de sua vida

Solidariedade pública para transformar o ensino

Relações contínuas das universidades com os professores

Princípios para o diálogo e a ação

CAPÍTULO 6 PROTEGER E TRANSFORMAR AS ESCOLAS

O papel insubstituível das escolas

A necessária transformação das escolas

Transições da escola para a educação superior

Princípios para o diálogo e a ação

CAPÍTULO 7 EDUCAÇÃO EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS

Direcionar oportunidades educacionais para a inclusão e a sustentabilidade

Ampliar “quando” a educação acontece

Ampliar o direito à educação

Princípios para o diálogo e a ação

PARTE III – CATALISAR UM NOVO CONTRATO SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 8 UM APELO À PESQUISA E À INOVAÇÃO

Uma nova agenda de pesquisa para a educação

Expandir conhecimento, dados e evidências

Inovar os futuros educacionais

Princípios para o diálogo e a ação

CAPÍTULO 9 UM CHAMADO À SOLIDARIEDADE GLOBAL E À COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Responder a uma ordem mundial cada vez mais precária

Rumo a propósitos, compromissos, normas e padrões compartilhados

Cooperação na geração de conhecimento e uso de evidências

Financiar a educação onde ela está ameaçada

O papel da UNESCO

Princípios para o diálogo e a ação

EPÍLOGO E CONTINUAÇÃO

Construir os futuros da educação juntos

Propostas para a construção de um novo contrato social

Chamados para a ação

Diálogo e participação

Convite para continuar

ANEXO

Referências selecionadas

Relatórios independentes

Documentos de referência

Contribuições da consulta global

Publicações da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação

Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação

Mandato

Membros

A iniciativa Futuros da Educação

Colaboradores da consulta global

A próxima subseção segue descrevendo o processo de composição do *corpus* empírico. Detalha como metodologicamente fiz o garimpo dos enunciados nos documentos selecionados e como mapeei os achados, dos quais faço a análise apresentada no sexto capítulo, intitulado *Enfim, Escola Para Quê?*

4.3 O GARIMPO DOS ENUNCIADOS E OS ACHADOS EMPÍRICOS

A partir da seleção desses 13 documentos, foi feita nova leitura, garimpando todos os enunciados que abordassem direta ou indiretamente a pauta das funções da escola. Esses enunciados foram registrados em seus textos originais. Por fim, houve uma terceira leitura, focando principalmente nos enunciados já garimpados e nos estudos das condições históricas de produção. Nesse movimento mais criterioso e analítico, foi possível selecionar os achados que compuseram a análise dos ditos da UNESCO sobre as funções da escola, no recorte de tempo de 1948, com a DUDH (ONU) ao ano de 2022, com o Relatório *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (UNESCO, 2022e).

É preciso esclarecer que, geralmente, os enunciados da UNESCO não fazem distinção das funções da escola, como instituição formal, das funções da educação de forma geral. Nem sempre, os discursos separam o que é uma educação formal e seus limites e demarcações do que é uma educação informal, abarcando múltiplos e diversos tempos e espaços de aprendizagens e capacitações. Mesmo diante desse desafio, foi feito um esforço para a identificação de enunciados que, de alguma forma, especificassem o âmbito da escola, como, por exemplo, termos e expressões como *escola*, *escola elementar*, *ensino*, *sistemas de ensino*, *educação formal*, *escolarização*, *instituição escolar*, *educação escolar*, *educação básica*, *sistemas convencionais*⁴⁵. Na impossibilidade de demarcar rigorosamente a diferença desses

⁴⁵ Abaixo segue o rastreamento feito dos enunciados que, de forma colateral, também fazem referência à escola. Essa escavação foi feita ao longo da leitura dos documentos, registrando tanto o enunciado quanto o texto em que foi encontrado, como referência sinônima ao termo *escola*.

- *Escola* (Faure/1972, PPE/1987, Jomtien/1990, CEPAL/1993, Derlors/1996, Dakar/2001, Relatório de Acompanhamento EPT/2002, Aichi-Nagoya/2014, Incheon/2015, GEM, 2016, Educação para a Cidadania Global/2016, Reimaginar nossos futuros/2022);
- *Escola elementar* (Faure/1972);
- *Ensino* (DUDH/1948, Faure/1972, PPE/1987, Jomtien/1990, CEPAL/1993, Derlors/1996, Dakar/2001, Relatório de Acompanhamento EPT/2002, Aichi-Nagoya/2014, Incheon/2015, GEM, 2016, Educação para a Cidadania Global/2016, Reimaginar nossos futuros/2022);
- *Sistemas de Ensino* (Faure/1972, Jomtien/1990, Educação para a Cidadania Global/2016);

dois âmbitos nos discursos da UNESCO, foram garimpados também os enunciados que, na referência à função da educação, abarcavam, de alguma forma, as condições da instituição educacional formal.

No decorrer das análises, mapeei todos os enunciados e a partir de leituras sucessivas identifiquei tanto as recorrências quanto as (des)continuidades sobre as funções da escola. Tais (des)continuidades podem ser compreendidas como acontecimentos que possibilitaram deslizamentos nos saberes sobre as funções da escola. Organizei os acontecimentos em categorias analíticas. A primeira delas trata do *compromisso da escola com a democracia e a cidadania*, em razão das consequências da Segunda Guerra Mundial e da emergência dos discursos de paz e de busca de soluções para os problemas de pobreza e atraso dos países pós-coloniais, denominados de “Terceiro Mundo”. Essa categoria foi identificada primeiramente na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948).

Uma outra singularidade relevante, já nos anos de 1970, é o imperativo de uma *educação permanente e de uma cidade educativa*, que pudesse capacitar os indivíduos para o contexto de rápidas mudanças científico-tecnológicas. Também se reconhece o deslizamento do papel da escola, que vai deixando de ser um direito universal inalienável, como proposto na DUDH (ONU, 1948), para se fundamentar como *necessidade básica do indivíduo*, com todas as consequências de responsabilização que se agregam aos imperativos do desenvolvimento humano. O primeiro documento a demarcar essa diferença é o Relatório *Aprender a Ser* (FAURE, 1972). Dando continuidade e ampliando as estratégias dessa categoria, outro documento importante é a *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* (UNESCO, 1990).

-
- *Educação formal* (Faure/1972, St^a Lucía/1982, Jomtien/1990, Delors/1996, Relatório de Acompanhamento EPT/2002, Incheon/2015, GEM, 2016, Educação para a Cidadania Global/2016, Reimaginar nossos futuros/2022);
 - *Instituição Escolar* (Faure/1972);
 - *Educação Escolar* (Declaração do México/1979);
 - *Escolarização* (Quito/1981, Sta. Lucía/1982, PPE/1987, Jomtien/1990, CEPAL/1993);
 - *Sistemas educacionais/educativos* (Quito/1981, Santa Lucía/1982, PPE/1987, Nova Delhi/1993, Delors/1996, Sahle-Work Zewde/2022);
 - *Sistemas convencionais de ensino/formais* (Jomtien/1990, Nova Delhi/1993);
 - *Sistemas tradicionais de aprendizagem* (Jomtien/1990);
 - *Sistemas* (Delors/1996);
 - *Educação Formal* (Delors/1996);
 - *Sistemas Educativos formais* (Delors/1996);
 - *Aprendizagem Formal* (Sahle-Work Zewde/2022);
 - *Escolaridade Obrigatória* (Reimaginar nossos futuros/2022);
 - *Educação básica* (Faure/1972, PPE/1987, Jomtien/1990, CEPAL/1993, Delors/1996, Dakar/2001, Relatório de Acompanhamento EPT/2002, Aichi-Nagoya/2014, Incheon/2015, GEM, 2016, Educação para a Cidadania Global/2016, Reimaginar nossos futuros/2022).

Há ainda a categoria da *escola como instituição comprometida com a formação de competências e habilidades (como aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser) que contribuam para o capital humano*. Esse deslizamento, ainda que identificado anteriormente, insurge como saber instituído principalmente a partir do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1996).

Outra categoria analisada diz respeito aos saberes voltados para o *papel da escola no desenvolvimento humano, sustentável e inclusivo*, evidenciando, de alguma forma, a ambivalência dos propósitos educativos, que, ao mesmo tempo, que precisam atender aos desafios de um mundo com seus recursos naturais cada vez mais esgotados e uma desigualdade global impactante, permanecem implicados com a condução de condutas da racionalidade neoliberal. O documento, no *corpus*, que demarca de forma explícita e estratégica, as formações discursivas com esse deslizamento é a Declaração *Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar* (UNESCO, 2000).

E, nesse percurso de continuidade desse regime de verdade, identifica-se de forma mais enfática a *educação que possa contribuir para a cidadania global*, a fim de constituir sujeitos que deem conta dos desafios da transformação social do século XXI. O documento do *corpus* empírico potencial de evidência desses enunciados é *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (UNESCO, 2016b).

Por fim, ainda se reconhece a categoria da função da escola voltada para *a constituição de uma sociedade solidária e colaborativa*, diante do colapso social, político, ecológico, econômico gerado pela racionalidade neoliberal. O documento que demarca esse deslizamento nos discursos da UNESCO é o Relatório *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (UNESCO, 2022e).

É importante ressaltar que, embora se tenha feito uma demarcação de documentos que explicitam potencialmente as singularidades, os acontecimentos vão se consolidando num movimento estratégico de continuidades e deslizamentos que nem sempre podem ser delimitados especificamente em um único documento. A organização metodológica aqui proposta, entre as categorias e os documentos que melhor as explicitam, apenas busca pontuar as irrupções e dar melhor entendimento das formações discursivas encontradas, como sistema composto, como “um feixe complexo de relações que funcionam como regras” (FOUCAULT, 2020, p. 88), prescrevendo o que deve ser dito em uma prática discursiva.

A fim de melhor sistematizar as categorias descritas anteriormente, segue abaixo um quadro identificando-as e relacionando-as aos principais documentos que evidenciam esses deslizamentos:

**QUADRO
18**
Categorias Analíticas (acontecimento) – quadro sintético*


CATEGORIA ANALÍTICA (ACONTECIMENTO)	PRINCIPAL DOCUMENTO DE REGISTRO DO ACONTECIMENTO
Educar para a Democracia e Cidadania.	Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 10 de dezembro de 1948).
Educação Permanente e a Cidade Educativa.	Relatório Aprender a Ser (FAURE, 18 de maio de 1972).
Educar para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.	Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe – Boletim N. 12 (CEPAL, Declaração De Bogotá – 1987); Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, Jomtien, 9 de março de 1990); Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética) – (CEPAL, 1993).
Educar para o capital humano (aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser)	Relatório Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1996).
Educar para o desenvolvimento humano, sustentável e inclusivo.	Declaração Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar (UNESCO, 2000); Relatório de Monitoramento Educação Para Todos: o Mundo Está no Caminho Certo? (UNESCO, 2002); Declaração de Aichi-Nagoya sobre educação para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2014); Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de ação para a implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015); Relatório de Monitoramento Educação para pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos, relatório de monitoramento global da educação 2016, resumo (UNESCO, 2016a).
Educar para a cidadania global e os desafios da transformação social.	Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem (UNESCO, 2016b).
Educar para uma sociedade solidária e colaborativa.	Relatório Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (UNESCO, 2022e).

*Mais adiante, no final do Capítulo *Enfim, Escola para quê?*, retomo esse quadro, desdobrando-o nas principais temáticas trabalhadas em cada uma dessas categorias, aqui identificadas como acontecimentos.

Fonte: Elaborado pela autora.

O próximo capítulo abordará os referenciais teóricos que norteiam a análise da complexa relação entre a racionalidade (neo)liberal e suas influências na esfera educacional. O capítulo explorará como o neoliberalismo, muito além de uma ideologia econômica, se expandiu para se tornar um governo das diversas esferas da vida, incluindo a educação. Abordará também a sociedade empresarial e os regimes de verdade neoliberais, analisando como esses aspectos conduzem condutas e modos de existência, ressoando nas concepções de escola e educação, especialmente na valorização do capital humano e do empreendedorismo. Por fim, o próximo capítulo também problematizará a relação entre educação formal e governamentalidade neoliberal, discutindo como as práticas desse regime moldam as funções da escola na Contemporaneidade.



5.

**A
RACIONALIDADE
NEOLIBERAL E SUA
CAPILARIZAÇÃO
NA ESFERA
EDUCACIONAL:**

SUA CONSTITUIÇÃO, SEUS
REGIMES DE VERDADE E
PROCESSOS DE
NATURALIZAÇÃO

Esses princípios [da racionalidade neoliberal] tornam-se princípios de realidade que saturam e governam cada esfera da existência e reorientam o próprio Homo oeconomicus, transformando-o de um sujeito da troca e da satisfação de necessidades (liberalismo clássico) em um sujeito da competição e do aprimoramento do capital humano (neoliberalismo).

(BROWN, 2020, p. 30).

Em alinhamento a um dos objetivos dessa pesquisa, que propõe “analisar os enunciados sobre as funções da escola, nos textos que compõem o *corpus* empírico, considerando as relações de saber-poder engendradas na e pela racionalidade (neo)liberal”, esse capítulo nos ajuda a situar e compreender a constituição do neoliberalismo como uma racionalidade produzida nos meados do século XX: “um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. (DARDOT, LAVAL, 2016, prefácio).

E, para esse entendimento, será necessário um recuo no tempo, buscando compreender as suas relações com o liberalismo clássico e as condições de possibilidades, que, em suas continuidades e descontinuidades, forjaram a governamentalidade neoliberal e os deslocamentos de valores e condutas do *Homo oeconomicus* para o homem *empresário de si*.

Nessa abordagem, ainda que no primeiro momento — a grande crise dos anos de 1930 — tenha havido um distanciamento ou mesmo um rompimento do neoliberalismo “em relação à versão dogmática do liberalismo que se impôs no século XIX” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 33), não se trata de uma ruptura radical ou da substituição de uma governamentalidade⁴⁶ por outra. Trata-se de uma (re)fundação, com deslocamentos, superposições e redimensionamentos de técnicas e práticas que foram permitindo as mudanças e transformações profundas nas condutas e formas de existir.

⁴⁶ Foucault define a governamentalidade como um “conjunto constituído pelas instituições, pelos procedimentos, análises e reflexões, pelos cálculos e pelas táticas que permitem exercer esse modelo bem específico, ainda que complexo, de poder, que tem por alvo principal a população, por modelo principal de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por governamentalidade, eu entendo [Foucault entende] a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, conduziu incessantemente, durante muito, muito tempo, à preeminência desse modelo de poder que se pode chamar de governo sobre todos os outros: soberania, disciplina etc. [...] Enfim, por governamentalidade, eu acredito que seria preciso entender o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, como se viu pouco a pouco governamentalizado.” (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144).

Dardot e Laval (2016, p. 34) esclarecem que o neoliberalismo “não é o herdeiro natural do primeiro liberalismo, assim como não é seu extravio nem sua traição”. E Noguera-Ramirez (2009) reforça que o neoliberalismo atual não pode ser visto como um ressurgimento ou a recorrência das velhas formas da economia liberal formuladas nos séculos XVIII e XIX.

Brown esclarece que o neoliberalismo é

[...] uma nova racionalidade política, cujo alcance e implicações vão muito além da política econômica e do fortalecimento do capital. [...] os princípios do mercado se tornam princípios de governo aplicados pelo e no Estado, mas também que circulam através de instituições e entidades em toda a sociedade — escolas, locais de trabalho, clínicas etc. (BROWN, 2020, p. 30-31).

Neste estudo, refletir, então, sobre as funções da escola é inevitavelmente considerar a educação como mais uma esfera da vida enredada por essa racionalidade, esse conjunto de práticas discursivas e dispositivos que vão produzindo um novo modo de governo dos homens, marcado pelo princípio da concorrência, do empresariamento de si mesmo e dos outros e de discursos de autossuperação incessante.

Nesse entrelaçamento de fatores, no qual a educação, ao mesmo tempo em que constitui, é constituída pelas biopolíticas específicas e conectadas à governamentalidade neoliberal, torna-se necessário compreender os modos como ela se articula a técnicas, recursos, “processos, políticas, dispositivos e mecanismos de subjetivação, isto é, de constituição de identidades, de personalidades, de formas de sensibilidade, de maneiras de agir, sentir e pensar, normalizadas, regulamentadas, controladas” (GADELHA, 2013, p. 173) por essa racionalidade.

Para desenvolver, então, a análise desses aspectos de forma articulada, esse capítulo está organizado em três seções. A primeira delas, intitulada *Os fios teóricos que tecem a análise da racionalidade neoliberal*, traz as referências teóricas que me ajudaram a analisar essa atual razão do mundo, sua constituição, sua capilarização em todos os âmbitos da vida e os seus engendramentos à esfera da Educação.

A segunda seção intitula-se *O neoliberalismo: notas sobre sua constituição e sua capilaridade em todas as esferas da vida*. Analisa a constituição da sociedade empresarial, seus regimes de verdade, as novas condutas, novas formas de ser e estar no mundo, que acabam ressoando também na Educação e nas concepções das funções da escola. Ainda nessa seção, apresentam-se alguns acontecimentos que foram transformando valores, condutas e práticas de uma sociedade industrial (governamentalidade do século XVIII) para uma sociedade flexível (governamentalidade contemporânea), caracterizada pela valorização do capital humano e do empreendedorismo, como marcadores sociais.

A última seção, intitulada *A educação e a escola do tempo presente e seus engendramentos à racionalidade (neo)liberal*, busca articular à esfera da educação formal (portanto da escola) todo esse conjunto sistemático de práticas discursivas e não discursivas dessa nova forma de governar as condutas humanas. Nessa articulação, também problematizo os regimes de verdade da educação e as funções da escola no tempo presente, considerando seus engendramentos às biopolíticas e à governamentalidade neoliberal.

5.1 OS FIOS TEÓRICOS QUE TECEM A ANÁLISE DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Antes de iniciar as reflexões sobre a constituição dessa nova razão do mundo e sua capilaridade nas diversas camadas existenciais da sociedade, vale explicitar os fios teóricos que tecem as considerações e notas aqui desenvolvidas. Para abordar o contemporâneo e a forma como essa governamentalidade vai se constituindo e se inscrevendo nas práticas das diversas esferas da vida, inclusive na educação, por meio de dispositivos e regimes de verdade que regulamentam as condutas, os valores e as funções sociais da escola, aproprio-me das ideias de Ball (2010, 2024), Beck (2011, 2018), Brown (2020), Dardot e Laval (2016), Escobar (1998), Gadelha (2009, 2013), Klaus (2017), Laval (2004), López-Ruiz (2007), Noguera-Ramírez (2009), Sanson (2009a, 2009b), Sennett (2012, 2015) e Veiga-Neto (2000a, 2000b, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b).

Partindo da compreensão de que o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica, mas, sim, uma racionalidade que “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17), essa pesquisa, a partir da escavação e descrição dos discursos sobre as funções da escola no contexto da UNESCO, busca também entender como esses ditos estão engendrados a esse sistema normativo, como seus regimes de saber vão se articulando às regulações e regulamentações neoliberais.

Gadelha lembra-nos que,

[...] para Foucault, o saber (entendido como prática, materialidade, acontecimento) funciona como peça de um dispositivo político, o que o torna imanente e indissociável da ação e mecanismos de poder. Todos os domínios do saber, assim, têm sua gênese em mecanismos de poder. Nesse sentido, todos os regimes de verdade, numa sociedade disciplinar e normalizadora, são efeitos de relações saber-poder. (GADELHA, 2013, p. 140).

E Ball, em consonância com as ideias de Foucault, considera que, “com efeito, nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade”. (BALL, 2010, p. 39).

Isso me permite levantar a hipótese de que, na Contemporaneidade, temas caros ao contexto da educação — como “direito universal”, “cidadania”, “igualdade”, “formação integral”, “desenvolvimento humano”, “transformação social”, “educação permanente” — são subjetivados por regimes de verdade e estão imbricados às lógicas de uma racionalidade que concebe a instituição escolar como um “bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico”. (LAVAL, 2004, XI).

E se esses regimes de verdade vão se deslocando ao longo do processo histórico, apresentando novas técnicas e estratégias de governamentalidade, reitera-se aqui a importância desses referenciais teóricos para o entendimento e a análise da hipótese inicialmente apresentada nessa pesquisa, sobre possíveis deslizamentos e transformações nas concepções desses temas, tão caros à educação, ao longo do recorte histórico aqui proposto.

O sociólogo Laval, em sua obra *A escola não é uma empresa* (LAVAL, 2004) e na obra em coautoria com o filósofo Dardot *A nova razão do mundo* (DARDOT; LAVAL, 2016), nos ajuda a entender a educação no tempo presente, sob a luz das mutações do capitalismo, ao longo da constituição do governo neoliberal. Esses pesquisadores e também Ball (2010, 2024), Beck (2011, 2018), Brown (2020), Gadelha (2009, 2013), Klaus (2017) e Veiga-Neto (2000a, 2000b, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b) contribuem para o entendimento de como a educação contemporânea está agenciada a biopolíticas e a uma forma de governamentalidade neoliberal que traz como chave de inteligibilidade a economia do mercado e as teorias econômicas, que se pautam na concorrência, no capital humano, no empreendedorismo e na flexibilidade, como as expressões mais pungentes desse contexto.

O neoliberalismo é abordado por esses pesquisadores como uma racionalidade política global, como um processo histórico de construção estratégica que atinge todos os âmbitos da humanidade. Nessa perspectiva, a escola é uma instituição que compõe o seu conjunto de estratégias que regulam e regulamentam as condutas do sujeito contemporâneo. Seus estudos oferecem pistas para analisar as condições de possibilidades que constituem a educação do tempo presente e suas virtuais funções estratégicas nesse governo.

Os estudos de Beck (2011, 2018), analisando as reconfigurações e transformações da sociedade moderna, que assume novas condutas numa produção social constante de riscos, também contribuem para a análise do que ele chama de “metamorfose do mundo” (2018), um

movimento constante e incessante, que desestabiliza as certezas da sociedade moderna e engendra “eventos e processos não intencionais, que em geral passam despercebidos, que prevalecem além dos domínios da política e da democracia como efeitos colaterais da modernização técnica e econômica radical”. (BECK, 2018, p. 11).

E, buscando entender as transformações dos valores e condutas da sociedade industrial, fordista/taylorista, para os valores e condutas da sociedade globalizada, caracterizada pela forja de sujeitos mais flexíveis, empresários de si e expostos a um risco existencial permanente, a obra de Sennett (2012), que analisa os impactos do novo capitalismo e o surgimento de um novo caráter pessoal, em razão de novas configurações de trabalho e da reengenharia das organizações, e Sanson (2009a, 2009b), que relata os principais acontecimentos da transição do fordismo para a acumulação flexível, serão os principais referenciais.

Nesse mesmo entendimento das transformações das governamentalidades dessas sociedades, para compreender como a escola vai subjetivando e sendo subjetivada pela razão neoliberal, simplificando a sua função social à formação de pessoas adaptáveis, flexíveis e empresárias de si, para o mercado de trabalho, torna-se fundamental também a análise da invenção do capital humano e do empreendedorismo, como valores sociais do tempo presente. Para isso, os estudos de López-Ruiz (2007), sobre capital humano e empreendedorismo, como chaves de constituição social, e de Gadelha (2013), articulando esses valores sociais da Contemporaneidade a questões relacionadas à biopolítica e à governamentalidade no âmbito da educação, ampliarão as análises de Dardot e Laval (2016).

Os estudiosos aqui apresentados, de alguma forma, são atravessados pelas teorizações foucaultianas e ancoram minha análise sobre uma educação formal, cujo discurso de liberdade e autonomia está voltado para a responsabilização individual dos sujeitos, a concorrência em todas as dimensões da vida, a busca pela eficácia e eficiência, a obsessão pelos fins, independentemente dos meios utilizados. Também nos ajudam a entender como esse novo regime de verdade reverbera e desloca as concepções sobre as funções da escola veiculadas no contexto da UNESCO.

Valendo-me, então, dos estudos desses autores sobre algumas condições de possibilidades que constituem a racionalidade neoliberal e sobre alguns acontecimentos que foram deslocando os valores e as condutas da sociedade industrial para o *ethos* da sociedade flexível, analisarei as transformações do capitalismo clássico, dos processos de consumo e produção fordista/taylorista e do sujeito *homo oeconomicus*, para o neoliberalismo e as reconfigurações das relações de trabalho, constituindo um novo sujeito, o homem empresário de si, produzido a partir de

referenciais da Teoria do Capital Humano e do empreendedorismo, que ultrapassam as fronteiras da Economia e se tornam valores sociais em todas as dimensões da existência humana.

5.2 O NEOLIBERALISMO: NOTAS SOBRE SUA CONSTITUIÇÃO E SUA CAPILARIDADE EM TODAS AS ESFERAS DA VIDA

Na história do presente, o social e o democrático estão cada vez mais fragilizados e ressignificados, diante do conjunto de práticas discursivas e dispositivos engendrados às formas de governar da nova razão do mundo, cunhada, a partir dos anos 80, de neoliberalismo. Dardot e Laval pontuam que, desde esse período, “o neoliberalismo, com o auxílio de todo o arsenal das políticas públicas, impôs uma via diferente, estendendo a lógica da concorrência a toda a sociedade”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 12).

Brown (2020), ao analisar o imaginário político-social contemporâneo em interface com a racionalidade neoliberal, defende que a ascensão da política antidemocrática no Ocidente e o crescente repúdio ao social estão engendrados aos dispositivos neoliberais. O complexo discursivo, que acaba por esfacelar o social, corroer a democracia, repudiar a estrutura estatal e defender sua privatização, inculcar a financeirização e valorizar o patriotismo, conservadorismo cristão, racismo e masculinidade branca, mostra que o neoliberalismo não é apenas uma continuidade do liberalismo capitalista. Trata-se de um composto complexo de processos heterogêneos e dispersos, que nas suas continuidades e transformações, vai constituindo o que Dardot e Laval (2016, p. 17) denominam de “nova racionalidade governamental”.

Essa racionalidade vai forjando novas técnicas e normas que se apropriam de todos os aspectos da vida humana. Traz uma ideia distorcida de democracia, que mais se trata de um “antidemocratismo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8). Esvazia a importância do social, do coletivo e do comum, na medida em que submete os indivíduos, através de dispositivos de toda ordem, a uma lógica de concorrência interindividual. Além disso, define novos modos de subjetivação, que, muitas vezes, operam “no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e que podem desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofacistas”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8).

O liberalismo clássico, caracterizado pelo utilitarismo, constituiu o homem econômico racional. A democracia social forjou o homem funcional e administrativo. E o neoliberalismo, a partir de meados do século XX, deslocando e ressignificando todo esse processo conforme as

condições de possibilidade, produz o homem flexível, empresário de si mesmo, exposto ao risco permanente em todos os âmbitos de sua existência.

Essa nova razão do mundo vai subjetivando a sociedade e os indivíduos, conforme regimes de verdade pautados no sistema econômico e na concorrência. Constitui um novo sujeito, agora caracterizado pela flexibilidade, pela responsabilização de seu próprio desenvolvimento, formação e sucesso (ou fracasso) na sociedade, pelos riscos a que é submetido durante sua vida.

De acordo com López-Ruiz,

[...] inovação, mudança, criatividade, empreendedorismo são hoje palavras dentro das grandes corporações e também, em boa medida, fora delas. Não se trata simplesmente de palavras da moda; elas retratam [...] partes de uma “mentalidade econômica” e vinculam os indivíduos a um *cosmos* de deveres. Poder-se-ia dizer que designam valores constitutivos do *ethos* econômico do sistema capitalista atual... (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 70).

Todas as esferas da vida são afetadas, e os sintomas desse processo proliferam-se, em maior ou menor grau, nas diversas camadas de todas as sociedades, com uma forte e crescente deterioração dos discursos democráticos liberais, tão defendidos pelos países ocidentais. Brown conclui que nada “fica intocado pela forma neoliberal de razão e de valoração, e que o ataque do neoliberalismo à democracia tem, em todo o lugar, infletido lei, cultura, política e subjetividade política”. (BROWN, 2020, p. 16, 17). E acrescenta que compreender as forças dessa racionalidade requer também considerar que a

[...] ascensão das formações políticas nacionais autoritárias brancas se deve à raiva instrumentalizada dos indivíduos abandonados economicamente e ressentidos racialmente, mas também delineada por mais de três décadas de assaltos neoliberais à democracia, à igualdade e à sociedade. (BROWN, 2020, p. 17).

Brown (2020), com Foucault (1978-79), ressalta uma das principais diferenças entre a governamentalidade do liberalismo clássico e do neoliberalismo. Esse último necessita de uma nova e diferente governamentalização do Estado, de forma que, ao mesmo tempo em que o governo deve estar a serviço dos mercados e orientado por seus princípios, esses mercados devem ser “construídos, viabilizados, amparados e ocasionalmente até mesmo resgatados por instituições políticas”. (BROWN, 2020, p. 31). Essa reprogramação do liberalismo clássico instala-se em todos os âmbitos da vida “empreendedorizando o sujeito, convertendo seu trabalho em capital humano e reposicionando e reorganizando o Estado”. (BROWN, 2020, p.

31). Trata-se de uma alteração radical dos valores, coordenadas e princípios de realidade que governam e conduzem as condutas da sociedade.

Vale lembrar que uma racionalidade se refere à constituição do sujeito social em sua prática cotidiana, posta historicamente por meio de discursos e dispositivos de poder que são também formas de governar as mentalidades. Nessa abordagem, o poder é visto como “um operador capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 62). Nessa teorização, as forças desse poder são capilarizadas por toda a sociedade, não emanam de um lugar específico, de um centro, de um grupo social delimitado.

Veiga-Neto (2014) nos lembra que

[...] as forças de que fala Foucault — e de que falava também Nietzsche — não estão nas mãos de alguns atores ou de algum grupo que as exerçam sobre outros. Elas não são colocadas em movimento como resultado de arranjos políticos ocultos; elas não emanam de algum centro... Ao contrário, tais forças estão distribuídas difusamente por todo um tecido social”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 61).

Dessa forma, o neoliberalismo, como racionalidade, está capilarizado em todos os âmbitos sociais, inclusive no Estado, e, como um modo de governo, desenvolve, por meio de práticas discursivas e dispositivos, a lógica do mercado e da concorrência, das esferas mais generalizadas da vida às esferas mais íntimas da subjetividade. Os valores econômicos, que migram da economia para outros domínios da vida social, pulverizam-se, ganham poder normativo, “instituinto processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direito em indivíduos-microempresas — empreendedores”. (GADELHA, 2013, p. 144).

Muito além das técnicas discursivas para o utilitarismo do liberalismo clássico, nessa racionalidade, forja-se uma nova economia do homem governado pelas sensações. Práticas discursivas e dispositivos buscam unificar a invenção desse sujeito, como um ser movido antes de tudo por seu próprio interesse. No entanto, por trás desses desejos pessoais, que podem parecer tão personalizados e individuais, torna-se imperativo um direcionamento:

[...] por trás dessa representação, encontra-se não tanto um grande engenheiro, como no modelo do grande Relojoeiro, mas uma máquina que funciona idealmente por si só e encontra em cada sujeito uma engrenagem pronta a responder às necessidades de arranjo do conjunto. Contudo, é preciso fabricar e manter essa engrenagem. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325).

O primeiro passo para a unificação da heterogeneidade de interesses do homem moderno liberal, fragmentado pela pluralidade das próprias esferas da vida, é a invenção do homem “do cálculo, que exerce sobre si mesmo o esforço de maximização dos prazeres e das

dores requeridos pela existência de relações de interesse entre os indivíduos”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 326).

E essa produção vai para além do âmbito material: assim como o poder precisa ser produtivo, os sujeitos desse contexto também. Extrapolando a esfera do trabalho, essa produtividade instala-se em todos os domínios existenciais, potencializando, de forma homogeneizante, a ideia de prazer, bem-estar e felicidade.

Essa necessidade neoliberal de unificação das práticas, convergindo os interesses das múltiplas esferas da vida, gera a unificação do discurso do homem a partir da figura da empresa. E várias técnicas e dispositivos começam, então, a fabricar esse novo sujeito unitário, chamado de “sujeito empresarial”, “sujeito neoliberal” ou “neossujeito”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Sobre a invenção desse neossujeito, dizem Dardot e Laval:

[...] trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional. O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si mesmo. A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o “colaborador” da empresa, enfim, o desejo com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Na constituição desse neossujeito, um conjunto discursivo de motivação vai impondo uma busca incessante por uma formação para a sua própria eficácia, de forma que se possa potencializar, dia a dia, o capital humano. Esse processo produz um sujeito que vai naturalizando a sua exposição a riscos e a sua responsabilização, inclusive por seus fracassos. Dispositivos, como “avaliação”, “descentralização”, “competição”, “responsabilização”, “visibilidade” vão contribuindo para esse governo de si mesmo, para a constituição desse homem empresa.

Nessa nova ética, conjugam-se as aspirações individuais e os objetivos de excelência de uma empresa, diluindo por completo as fronteiras do que seria um projeto pessoal e um projeto empresarial. O sujeito desloca seus gastos de bens ou serviços, que tradicionalmente chamava de consumo, para a fronteira do investimento, tendo como objetivo a manutenção e aprimoramento de si, como capital. E, nessa lógica, as empresas passam a ser entidades compostas de pequenas empresas de si mesmo.

A superação incessante dos parâmetros empresariais de eficiência e eficácia (agora conjugados com os contextos subjetivos da vida) encontra reverberações na demanda sistemática de avaliações, regidas por critérios competitivos e mercadológicos. As tecnologias de ranking constante responsabilizam o sujeito por sua própria formação, e o capitalismo contemporâneo mobiliza “saberes cada vez mais numerosos, sob seu duplo aspecto de fatores

de produção e mercadorias”. (LAVAL, 2004, p. 25). Esse estoque de conhecimentos, competências, habilidades, que são incorporados e valorizados economicamente, é o que chamamos de *capital humano*.

Essa faceta do neoliberalismo sustenta-se por meio das qualificações desenvolvidas tanto no sistema de formação, quanto ao longo da itinerância profissional. Laval (2004) lembra que essa concepção pode englobar os múltiplos “trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e fazer reconhecer junto aos empregadores como fontes potenciais de valor: aparência física, civilidade, maneira de ser e de pensar ou estado de saúde”. (LAVAL, 2004, p. 25).

E, dessa engrenagem, surgem as “asceses do desempenho” e seus dispositivos que subjetivam ainda mais esse homem empresa de si. Diferentes técnicas — como *coaching*, programação neurolinguística (PNL), análise transacional (AT) e múltiplos procedimentos ligados a uma “escola” ou um “guru” — visam a um melhor “domínio de si mesmo”, a fim de desenvolver qualidades pessoais que ajudem esse sujeito empresa a reagir rápido, inovar, criar, gerir a complexidade do mundo com eficiência, eficácia e resiliência. (DARDOT, LAVAL, 2016).

Toda uma rede comercial começa a se constituir em torno de uma formação voltada para o “cuidado de si”, um mecanismo necessário para se tornar mais produtivo como homem empresa. E todos esses dispositivos tornam-se, em nosso cotidiano, referenciais nas próprias avaliações sociais e institucionais.

Esse conglomerado bem articulado de estratégias, de dispositivos e regimes de saber vai constituindo cada vez mais o neossujeito, que encontra a sua “verdade” no veredito do sucesso e da superação ilimitada de seus próprios limites. Geram-se efeitos psicológicos e diagnósticos clínicos que, em grau maior ou menor, todos vivenciam atualmente. (DARDOT, LAVAL, 2016).

Nessa falsa aparência de liberdade, a nova razão do mundo está atenta ao governo desses “neossujeitos” (DARDOT, LAVAL, 2016), sempre cuidando da injunção do perfil de superação ilimitada de si mesmo, mas sem perder o controle e a ordem pública, evitando a extrapolção da medida social prevista. Assim,

[...] não se pode esquecer que esse gozo sem obstáculos - visto ora como a “interiorização dos valores de mercado”, ora como a “expansão ilimitada da democracia” — é a face sombria da normatividade neoliberal: a vigilância cada vez mais densa do espaço público e privado, a rastreabilidade cada vez mais precisa dos movimentos dos indivíduos na internet, a avaliação cada vez mais minuciosa e mesquinha da atividade dos indivíduos, a ação cada vez mais pregnante dos sistemas conjuntos de informação e publicidade e, talvez sobretudo, as formas cada vez mais insidiosas de autocontrole dos próprios sujeitos”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 374).

Como já foi dito, ainda que não se trate de estabelecer uma simples continuidade entre o liberalismo e o neoliberalismo, visto que este último não pode ser compreendido nem como herdeiro natural nem como extravio do liberalismo, é preciso entender as condições de possibilidades, as transformações que foram deslocando a racionalidade liberal clássica para essa nova racionalidade neoliberal. Para isso, apresento a seguir um breve mapeamento de alguns acontecimentos que, de forma articulada, contribuíram para essa mudança de governamentalidade e deslocamentos de valores e condutas pautadas na lógica do capital humano.

Dardot e Laval (2016) pontuam, como um acontecimento importante, a grande crise dos anos de 1930 e o distanciamento (e até mesmo ruptura) do neoliberalismo em relação aos caminhos divergentes que os liberais percorreram no século XIX, entre o dogmatismo do *laissez-faire* e os reformismos sociais. Essa crise dogmática acabou forçando o liberalismo a uma revisão explícita e assumida tanto em relação ao *laissez-faire*, quanto em relação ao socialismo e aos totalitarismos da época (nacional-socialismo e fascismo), exigindo, assim, “um trabalho de refundação das bases intelectuais do liberalismo”. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 33).

Nesse movimento de refundação intelectual, surgem duas vertentes potentes: a ordoliberal alemã, representada pelas ideias de Walter Eucken e Wilhelm Röpke, e a austro-americana, representada pelas ideias de Ludwig von Mises e Friedrich A. Hayek. Vale lembrar, mais uma vez, que a racionalidade neoliberal que se desenvolve nos anos de 1980-1990 não é uma implementação direta e imediata da versão de 1930. É um conjunto múltiplo, heterogêneo e complexo de condições de possibilidades e “‘fenômenos de coagulação, apoio, reforço recíproco, coesão, integração’, nesse ‘efeito global’ que é a implantação de uma nova racionalidade governamental”. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 34).

A corrente neoliberal austro-americana, que se constitui no contexto de confronto e crítica ao *New Deal*, à política *Keynsiana*, aos “pactos sociais de guerra e ao crescimento da administração federal por intermédio de programas econômicos sociais” (GADELHA, 2013, p. 142), será o foco dessa análise. Essa vertente, que tem seu princípio de inteligibilidade no mercado, construindo uma relação direta entre governantes e governados, perfaz, em nível global, condutas e maneiras de ser e de pensar, validadas tanto pela direita quanto pela esquerda. (GADELHA, 2013).

Gadelha (2013) observa que, no início dos anos 1960, é possível reconhecer duas novidades, nesse novo processo de economia política, as quais caracterizam essa governamentalidade. A primeira delas trata-se do deslocamento do objeto de governo, que deixa de se limitar ao Estado e ao âmbito das teorias Econômicas e passa a ser a sociedade, “as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos etc.”. A segunda novidade trata-se do fato de o mercado funcionar como “chave de decifração (princípio de inteligibilidade)”

(GADELHA, 2013, p. 144), generalizando-se socialmente e constituindo-se em “substância ontológica do ‘ser’ social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e se transformar as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo”. (GADELHA, 2013, p. 144).

Essas transformações das relações e dos fenômenos sociais estão engendradas também a formações discursivas que atacam e combatem os modelos rígidos de burocracia, o rigor da rotina e suas consequências. E isso afeta diretamente as relações e configurações da esfera do trabalho, ressignificando e (re)inventando o *ethos* de sujeito trabalhador, caracterizado, nessa nova razão do mundo, pela flexibilidade, pela responsabilidade por seu próprio sucesso e desempenho e por seu capital humano, experimentando contínua e constantemente a condição do risco em todos os âmbitos da vida.

Harvey, em sua obra *A condição pós-moderna* (1992), ao discutir “a transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX” (HARVEY, 1992, p. 116), observa mudanças econômicas profundas no capitalismo, como condições de possibilidades para novos processos de trabalhos, novos hábitos de consumo e novas configurações geográficas. Ao analisar os acontecimentos políticos que ocorreram, sinaliza a mudança de um sistema fordista e taylorista para o que ele denominou de “regime de acumulação flexível” (HARVEY, 1992, p. 119), marcado pela reação e ataque à rigidez preconizada pelo regime produtivo e de consumo do capitalismo clássico.

Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. [...] Por trás de toda a rigidez específica de cada área estava uma configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e relações recíprocas que unia o grande trabalho, o grande capital e o grande governo no que parecia cada vez mais uma defesa disfuncional de interesses escusos definidos de maneira tão estreita que solapavam, em vez de garantir, a acumulação do capital. (HARVEY, 1992, p. 135).

Os acontecimentos que vão transformando o regime de acumulação rígido do liberalismo clássico e o modo de regulamentação social e política a ele associado (a disciplina da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital) em um novo regime de acumulação “flexível” (novos sistemas de produção caracterizados por processos de trabalho e mercados mais flexíveis, de mobilidade geográfica e de rápidas mudanças práticas de consumo) (HARVEY, 1992) vão ressignificando os valores, as condutas, o caráter do homem moderno. Em consequência, novas demandas educacionais também vão sendo moldadas para formar sujeitos adaptados a esse novo regime.

A biopolítica pautada no paradigma fordista, que se consolidou no período pós-guerra (1945-1973), a partir de um conjunto de práticas de controle do trabalho, de tecnologias, de

hábitos de consumo e de configurações do saber-poder político-econômico (HARVEY, 1992), começa a entrar em colapso nos anos de 1973. Passa a ser paulatinamente substituída por novas formas de produção e marketing, mais convergentes a processos produtivos de trabalho e de mercado mais flexíveis. Para Harvey (1992), os contrastes entre as práticas político-econômicas da atualidade e as do período de expansão do pós-guerra (1945-1973) “são suficientemente significativos para tornar a hipótese de uma passagem do fordismo para o que poderia ser chamado de acumulação “flexível” uma reveladora maneira de caracterizar a história recente”. (HARVEY, 1992, p. 119).

Segundo Sanson (2009a), a partir dos estudos de Sennett (2015), a racionalidade fordista assim se caracterizava:

O fordismo é a essência da sociedade industrial, uma sociedade que infunde um sentido produtivo à vida individual e coletiva determinando características subjetivas bem delineadas ao trabalho. Na sociedade industrial do século XX, grandes corporações, racionalização, reconhecimento do lugar social, definição clara de tarefas, o tempo linear, a rotina, a estabilidade, constituíram-se em um porto seguro de toda uma geração operária. (SANSON, 2009b, p. 62).

Constituindo-se, a partir dos anos de 1914, como uma prática de incremento do taylorismo, que tinha como principal chave de organização da estrutura do trabalho a separação concepção/execução, o fordismo valorizava a produção e consumo em massa. Essa concepção gerou profundas mudanças na reprodução da forma de trabalho e no seu gerenciamento, “alicerçado numa estética e psicologia cujo norte é um projeto de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.” (BEZERRA; NOBRE; BEZERRA, 2017, p. 11).

Mas somente a partir dos anos de 1945, o fordismo se consolidou como regime de acumulação, promovendo o crescimento econômico e trazendo estabilidade para os países capitalistas. Conforme Bezerra, Nobre e Bezerra (2017), desenvolveram-se novas formas de controle do trabalho, respaldados no arrefecimento dos movimentos operários radicais do período pós-guerra:

Duas fases podem ser identificadas na evolução desse modelo fordista de desenvolvimento, em seus 60 anos. Até 1930, representou um refinamento do sistema de maquinaria acoplado, elevação do capital morto e da produtividade, produção em larga escala e consumo de massa; a partir de 30, assumiu caráter de modo social e cultural de vida. Em sua segunda fase, após a Segunda Guerra Mundial, o fordismo desenvolveu as teses keynesianas de que a intervenção do Estado na economia é a forma de evitar o colapso do sistema; ao nível da superestrutura ampliaram-se as ideias de Estado-Nação (totalitário ou democrático) e Estado de Bem-Estar Social. (BEZERRA; NOBRE; BEZERRA, 2017, p. 12).

No entanto, a partir da década de 1960, o fordismo começa a ser problematizado, diante de seus próprios limites: a saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, a concorrência intercapitalista, a crise fiscal e inflacionária (com retração de investimentos). Acrescente-se a isso a crise do Estado de Bem-Estar Social e dos regimes sociais-democratas, “emergindo a defesa do retorno às leis naturais do mercado com as políticas neoliberais que passaram a defender o Estado Mínimo, extinção da estabilidade no emprego, corte de despesas previdenciárias e gastos com políticas sociais”. (BEZERRA; NOBRE; BEZERRA, 2017, p. 13).

É nesse contexto de profunda recessão que emerge um novo modelo produtivo, caracterizado pela flexibilidade das organizações e configurações de trabalho, que passam a demandar novas competências profissionais. Essas transformações profundas marcam a sociedade dos anos de 1970, que passa a se nortear nos “seguintes eixos apontados por Dowbor (1996) e Machado (1994): evolução na microeletrônica (alcançando a informática e as telecomunicações), na microbiologia (biotecnologia) e no campo energético (com a energia nuclear)”. (BEZERRA; NOBRE, BEZERRA; 2017, p. 13).

A fim de combater a rigidez do fordismo e a sua incapacidade de conter as contradições do capitalismo e a crise que se instalara, a solução, a partir dos anos de 1970, foi a reinvenção da empresa e a flexibilização da produção, buscando resultados imediatos. Para isso, tornou-se imperativo oferecer maior “liberdade” aos trabalhadores, de forma que tivessem mais controle de suas próprias atividades. Essa “liberdade”, no entanto, era vigiada e controlada pelas novas tecnologias de informação, que inauguravam formas mais sofisticadas de dominação e controle em relação às aquelas utilizados nas organizações fordistas-tayloristas.

De acordo com Sennett (2012; 2015), que analisa o mundo do trabalho, suas transformações e suas relações contemporâneas, essa nova racionalidade e suas novas configurações do trabalho geram consequências no caráter pessoal do indivíduo, contribuindo para a fugacidade e superficialidade das relações, além do enfraquecimento de valores como compromisso, confiança e lealdade. Para esse sociólogo, numa sociedade marcada por valores de flexibilidade, efemeridade, adaptabilidade, pela ausência de metas de longo prazo — visto que isso depende de relações e valores duradouros, não previstos nessa razão —, as organizações são reconfiguradas e reprojetações constantemente, exigindo, para isso, um trabalhador bem diferente daquele forjado nos regimes de verdade da era capitalista industrial, fordista e taylorista.

Sennett (2012; 2015) também observa que, ao contrário do trabalhador fordista, que conseguia construir uma narrativa linear de vida, uma história cumulativa com expectativas a longo prazo, sustentada pelo tempo disciplinado, pela burocratização e pela rotina, o trabalhador neoliberal, experimentando relações frágeis e efêmeras, em razão de uma dinâmica

volátil, incerta e com mudanças constantes de emprego e de moradia, não consegue criar laços profundos e estáveis nem no âmbito profissional nem no âmbito pessoal.

Enfim, essa nova ética do trabalho, além da flexibilidade, é emoldurada pela desburocratização, “liberdade” vigiada, fragilidade dos vínculos relacionais profissionais e pessoais, capacidade e perspectiva imediata, risco, alienação completa do indivíduo, uma consequente flexibilização do caráter e tolerância com a fragmentação.

A experiência e imposição ao risco em todas as camadas da vida torna-se umas das principais características desse novo *ethos* trabalhador. Sennett chega a concluir que, na sociedade neoliberal, o risco é valorado como “um teste de caráter; o importante é fazer o esforço, arriscar a sorte, mesmo sabendo-se racionalmente que se está condenado a fracassar”. (SENNETT, 2015, p. 106).

Nessa reinvenção dos processos de produção, surgem novas formas de organização do tempo no local de trabalho. O “flexitempo” (SENNETT, 2015, p. 61) é um dos exemplos dessas novas configurações temporais que permitem a flexibilidade das jornadas, o trabalho virtual e a diversidade de horários. Por outro lado, Sennett (2015) ressalta que essa configuração não era para todos os funcionários e que o controle continua existindo por meio das tecnologias de informação. Os deslocamentos para a desburocratização e o abandono da rigidez dos processos fordistas não, necessariamente, permitem afirmar um enfraquecimento do controle e da alienação do trabalhador.

A razão da acumulação flexível demanda uma organização do trabalho de maior integração das funções, necessidade de formação e capacitação (bem diversas da taylorista/fordista) contínuas da mão-de-obra em todos os contextos profissionais. A condição da flexibilidade nos processos de trabalho soma-se à necessidade de múltiplas combinações de atividades e competências, gerando novas configurações de produção, monitoramento, controle das operações lógicas. (MACHADO, 1994).

E toda essa nova ordem demanda, portanto, um paradigma educacional diferente, voltado para uma “pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata, no plano da formação humana, salientando as alterações introduzidas, inclusive na contradição básica capital-trabalho”. (BEZERRA, NOBRE, BEZERRA, 2017, p. 18).

Nessa mesma linha de raciocínio, Machado considera que

as atuais transformações tecnológicas trazem, no entanto, novos elementos à tendência contraditória do desenvolvimento do capitalismo, pois se exige elevação dos gastos com capital constante, também se tornam mais elevadas as despesas com o capital variável, haja vista a necessidade de utilização de uma força de trabalho mais qualificada. Além disso, importantes alterações ocorrem no âmbito do trabalhador coletivo, ou seja, na

combinação social das forças de trabalho individuais, com as mudanças no conteúdo do trabalho e nas relações entre os membros das unidades produtivas, trazendo novos contornos para a relação entre capital-trabalho. (MACHADO, 1994, p. 176-177).

Todos esses novos deslocamentos e transformações sinalizam mais do que uma mudança de mentalidade. Segundo Santos, em sua apresentação à obra de López-Ruiz (2007), “o que estava e está em jogo é a produção de um novo espírito do capitalismo que passou a predominar e, conseqüentemente, a reconfigurar a apreensão da realidade social e individual a partir de novas bases”. (SANTOS, 2007, Apresentação; LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 11). Surgem novos valores e normas que orientam a conduta das pessoas, potencializando o desenvolvimento do sistema econômico capitalista, numa perspectiva de concorrência e empresariamento em todas as camadas da vida.

Assim, noções como empreendedorismo e capital humano se somam àquelas já tão propagadas (flexibilidade, inovação, risco e criatividade). Essas noções estão imbuídas “de uma conotação e uma valoração social que ultrapassam, contudo, o âmbito corporativo e contribuem para delinear os traços de uma ‘mentalidade econômica’ e a vincular os indivíduos a um complexo de deveres”. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 26).

Constitui-se um novo *ethos* do trabalho e do trabalhador, nessa nova interface capitalista, configurando o humano como uma forma de capital, que deve investir na formação de um conjunto de competências, habilidades, capacidades e destrezas humanas que se tornam o objeto principal na análise econômica, “mas também a criação de uma ética social composta por um conjunto de máximas que regulamentam a forma como as pessoas conduzem suas vidas”. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 26).

Segundo López-Ruiz,

[...] para o desenvolvimento do capitalismo tal como o conhecemos no início do século XXI, foi necessário mais do que o desenvolvimento da ciência e da técnica na forma em que hoje se apresentam. Foi crucial, também, um conjunto de conceitos, de valores e de normas (e um *ethos*) que permitiu, entre outras coisas, fazer do humano uma forma de capital — e do capital humano um ativo de empresa [...]. Esse conjunto de valores e normas, cujo desenvolvimento é concomitante ao da ciência e da técnica, é, ao mesmo tempo, derivado e constitutivo tanto do sistema econômico quanto da ordem científico-tecnológica na qual vivemos atualmente. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 27).

É ainda López-Ruiz (2007), na sua análise aprofundada sobre o capital humano e o empreendedorismo como valores sociais, que ressalta o fato de que esse *ethos* do trabalhador do século XXI, metaforizado por ele na figura dos *executivos das transnacionais*, não é herdeiro da classe média industrial. Para ele,

[...] embora essa seja a origem da maioria deles, parece possível afirmar que a classe média como tal está desaparecendo, e isso porque — fundamentalmente — deixam de ser reproduzidos os valores em torno dos quais se constituiu. Tanto a dinâmica do trabalho atual quanto os valores promovidos pela nova cultura comercial — da qual participar, para os executivos transnacionais, não é uma opção — estimulam valores de consumo e imediatez que são opostos aos de poupança e deferimento das gratificações, característicos do *ethos* da classe média industrial. (LÓPEZ-RUÍZ, 2007, p. 47).

A equação da sociedade industrial “poupança-educação-mobilidade social” (LÓPEZ-RUÍZ, 2007, p. 47) é substituída, portanto, pela equação neoliberal “consumo-capacitação-permanência social”. (LÓPEZ-RUÍZ, 2007, p. 48). E, nesse processo, a *educação* é substituída pela *capacitação*, como *formação permanente*, em que cada indivíduo é responsável por adquiri-la, como investimento para sua própria vida.

Essa nova forma de pensar o social está diretamente ligada aos regimes de verdade da Teoria econômica do Capital Humano, que foi inventada nos anos de 1960, buscando explicar os problemas, originalmente, econômicos. Na perspectiva foucaultiana, é importante lembrar que essa teoria, como um saber científico que produz “verdades” e explicações “verificáveis” da realidade econômica da época, acaba atuando como elemento formador de conduta dos indivíduos, “estabelecendo princípios, valores e até normas que regem sua ação e mostra como o mundo é e o que *deve ser visto*”. (LÓPEZ-RUÍZ, 2007, p. 52, grifos da autora). Essa Teoria do Capital Humano (1960) e as novas configurações do trabalho contemporâneo ressoam diretamente na esfera da educação formal, ressignificando temas considerados caros a esse domínio e deslocando as funções da própria escola, como instituição formal educativa.

Theodore Schultz, famoso economista da Escola de Chicago e autor do livro *Capital humano: investimentos em educação e pesquisa* (1973), cria a Teoria do Capital Humano, defendendo que o trabalho deve ser produto de um investimento, “um meio de produção produzido” (LÓPEZ-RUÍZ, 2007, p. 61), de forma que os trabalhadores, agora homens de negócio, capitalizem o seu próprio capital: “os trabalhadores transformam-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore apresentaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico”. (SCHULTZ, 1973, p. 3; LÓPEZ-RUÍZ, 2007, p. 63). Esse economista, considerado uma autoridade discursiva da segunda metade do século XX, defendia: “uma classe particular de capital humano, consistente do ‘capital configurado na criança’, pode ser a chave de uma teoria econômica da população”. (SHULTZ, 1973, p. 9; GADELHA, 2013, p. 1430).

Foi através, então, dessa Teoria que um conjunto de valores e crenças sobre o humano foi socialmente inventado e sustentado. Mais do que uma ciência, inventou-se uma potente regulação de conduta para a sociedade do final do século XX e início do século XXI. “A ciência

econômica, nesse caso, não cria só uma teoria sobre a economia; cria um repertório de interpretação que nos permite pensar e pensar-nos de maneira tal que não nos resulte repulsiva a imagem do humano como riqueza”. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 62).

O processo de criação desse novo *ethos* está profundamente conectado à biopolítica e à governamentalidade neoliberal e a relação entre elas, oferecendo pistas para entendermos e pensarmos as condições de possibilidades da educação do tempo presente e “algumas das virtuais funções estratégicas que a mesma pode vir a exercer em nossa Contemporaneidade”. (GADELHA, 2013, p. 143). Compreender esse novo *ethos* é entender como a educação foi se tornando o que hoje vem a ser e como vai se engendrando a biopolíticas e a essa governamentalidade neoliberal, que, por sua vez, está profundamente imbricada às influências das análises econômicas, principalmente à Teoria do Capital Humano.

Está claro aqui que esses discursos científicos ultrapassam os limites da Economia, como ciência, e vão constituindo regimes de verdade nos mais diversos domínios da vida social. Norteiam condutas e normas que subjetivam e deslocam a concepção do sujeito de direito para o indivíduo microempresa de si, empreendedor e exposto a todo tipo de risco social, numa busca incessante de superação, mesmo sob a sombra ubíqua do fracasso.

Nesse novo regime de verdade, a partir de saberes científicos econômicos, a base da análise deve ser a relação custo-benefício do ponto de vista do trabalhador, ou seja, “a partir do modo como um indivíduo economicamente ativo faz uso dos recursos de que dispõe”. (GADELHA, 2013, p. 148). Nessa nova dinâmica, o estatuto do trabalho e do *Homo oeconomicus* se desloca para um *Homo empresa de si*.

Nesse novo *ethos*,

[...] seu conhecimento e habilidades são, por sua vez, o produto de um investimento de capital feito em sua educação, em suas capacidades gerais de comunicação e cálculo para participar do processo produtivo, e nas capacidades específicas requeridas para seu trabalho em particular; um investimento de capital que é variavelmente financiado pelo Estado, pelo próprio trabalhador ou pelo empregador. Deste modo, o trabalhador é ele mesmo um meio de produção produzido, um item de equipamento de capital. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 195).

Esse indivíduo se vê induzido a considerar-se como um capital, constituindo-se, numa relação contínua consigo mesmo e com os outros, numa empresa, como uma entidade que se estabelece a partir da lógica imperativa do investimento, produzindo fluxos de renda, sempre a partir de uma avaliação racional das relações custo/benefício que as decisões implicam.

Gadella (2013) observa que, nessa governamentalidade, a capacitação e a formação educacional e profissional tornam-se elementos estratégicos de investimento, como fatores que

garantem o aumento da produtividade e também os acréscimos marginais superiores de capacidade produtiva, ampliando ganhos tanto para a empresa quanto para os próprios trabalhadores. “Uma das estreitas interfaces dessa teoria do Capital Humano com a educação, está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda” (GADELHA, 2013, p. 150), ou seja, a educação passa a ser um investimento cuja acumulação aumenta a produtividade do indivíduo-trabalhador e também potencializa seus rendimentos ao longo da vida.

Nessa nova lógica, há uma diluição da fronteira conceitual entre o consumo e o investimento, de forma que muitos dos gastos de bens ou serviços que tradicionalmente eram considerados como consumo se tornam agora investimentos. (LÓPEZ-RUIZ, 2007). Assim, os gastos com a educação deixam de ser concebidos como consumo e passam a ser investimentos para a manutenção e qualificação do capital dos próprios indivíduos. Esses gastos já não têm finalidade em si mesmos, para o momento presente, como se prevê na lógica do consumo. Sua finalidade agora está centrada na produção de (supostos) benefícios para o futuro:

[...] trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; [...] programá-los e controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, “literatura de autoajuda” etc. (GADELHA, 2013, p. 151).

Nessa governamentalidade e produção desse “indivíduo-microempresa” (GADELHA, 2013, p. 155), se faz necessária também a invenção do empreendedorismo como um fenômeno de massa. O sistema econômico precisa inventar uma ética empresarial do trabalho e, para isso, cria um “conjunto de valores e normas que seja compartilhado dentro de uma sociedade, a partir do qual quem trabalha seja levado a pensar e sentir a sua atividade como uma empresa particular e como o motivo principal da sua vida”. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 30). Assim como a valorização do capital humano, a cultura do empreendedorismo, em conexão direta com as formações discursivas dessa Teoria, é outra chave interpretativa importante para o capitalismo e o *ethos* neoliberal na Contemporaneidade.

E é nessa mesma lógica que se propõe a fazer dos “indivíduos-microempresas” empreendedores vorazes, que vão se constituindo a partir de uma complexa formação discursiva no domínio da educação. Os currículos, que estão condicionados às inovações tecnológicas, precisam propor a formação de pessoas proativas, inovadoras, flexíveis, abertas

ao risco e a mudanças disruptivas, além de criativas e competitivas, orientando-as para “aprender a aprender”⁴⁷.

Gadelha considera que

[...] a disseminação dessa cultura, sempre em estreita conexão com a educação, com as escolas, com os projetos sociais e assistenciais, esportivos e de formação técnico-profissional, vem sendo feita de tal modo a ampliar-se progressivamente, como estando associada a virtualmente tudo o que seria “decisivo” e “bom”, não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade. (GADELHA, 2013, p. 157).

As políticas educacionais normatizam as funções da escola pautadas nessas lógicas neoliberais. E as escolas, como espaços formativos, ao mesmo tempo que subjetivam, são subjetivadas para a formação desses valores, condutas e normas na constituição de um sujeito empresário, que faz de si o seu próprio capital, potencializando competências de empreendedorismo, flexibilidade, inovação e abertura às mudanças e riscos.

Todos esses fatores que vão compondo a tessitura da razão (neo)liberal são importantes para pensarmos as condições de possibilidades das formações discursivas sobre as funções da educação formal e da escola no tempo presente e as suas possíveis funções estratégicas nessa racionalidade. Gadelha considera que a compreensão dessas conexões é fundamental para entender

[...] como a educação é agenciada à biopolítica e a uma determinada forma de governamentalidade neoliberal, a saber: aquela que se instituiu nos Estados Unidos da América, desde o início da década de 1960, particularmente sob a influência das análises econômicas empreendidas pela Escola de Chicago, e que teve na teoria do Capital Humano uma de suas expressões mais pungentes”. (GADELHA, 2013, p. 143).

Para concluir esse capítulo, a próxima seção detalhará as conexões entre esse complexo de dispositivos neoliberais e a esfera específica da educação e da escola no tempo presente, a fim de contribuir para entendermos e problematizarmos como elas estão engendradas e como se tornam peças estratégicas nessa governamentalidade.

⁴⁷ Trata-se de um dos pilares do Relatório da UNESCO Educação: um tesouro a descobrir (DELORS et al., 1998).

5.3 A EDUCAÇÃO E A ESCOLA DO TEMPO PRESENTE E SEUS ENGENDRAMENTOS NA E PELA RACIONALIDADE (NEO)LIBERAL

Nesse contexto, em que o neoliberalismo é concebido não como um tipo de política econômica, mas como um sistema normativo que capilariza sua influência, de forma global, estendendo a lógica do capital e da concorrência a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (DARDOT, LAVAL, 2016), inclusive a educação, a escola deixa de ser concebida como um espaço de “emancipação social pelo conhecimento” (uma herança iluminista) e vai se reconfigurando como mais uma empresa, no conglomerado empresarial, como mais “um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico”. (LAVAL, 2004, p. XI).

A governamentalidade neoliberal produz uma relação capitalista do sujeito consigo mesmo e com os outros, fazendo com que se veja, cada vez mais, como seu próprio capital. Desenvolve técnicas refinadas que se colocam em prática já nos primeiros anos de formação da criança. Desde muito cedo, instila-se a concepção de uma educação para a “vida toda”⁴⁸, caracterizada como um investimento que possa, a longo prazo, se tornar rentável. Na sua matriz formativa, cada pessoa deve absorver a ideia de que precisa se tornar empreendedor, gestor de si mesmo, investindo em si como o seu próprio capital.

Assim, as reformas educacionais propõem para as escolas pautas pedagógicas e curriculares a partir desses valores, naturalizando discursos formativos para a concorrência, competitividade, inovação, competências práticas para a resolução de problemas próprios do mundo globalizado, volátil e em constante mudança. É ainda Dardot, em seu livro “Comum” (2017), que nos lembram como a concorrência vai se naturalizando nessa governamentalidade:

[...] esse novo sistema estabelece uma concorrência generalizada, regula a relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros segundo a lógica da superação e do desempenho infinito. Essa norma da concorrência não nasce espontaneamente em cada um de nós como produto natural do cérebro: não é biológico, “é feito de uma política deliberada. (DARDOT, 2017, p. 12).

Nessa lógica, ao mesmo tempo que a escola se torna mais uma instituição estratégica dessa forma de governamentalidade, ela é também agenciada por esse mesmo governo. E, nas relações de saber-poder que vão se instaurando nesses regimes, ela é atacada sistematicamente através de discursos que problematizam a sua utilidade e valor no mundo contemporâneo.

⁴⁸ Discurso muito utilizado pela UNESCO em suas metas para a educação, como um dos direitos universais. (UNESCO, 1990).

Masschelein e Simons (2014), na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, analisam e ressignificam uma série de discursos radicais “pró-desescolarização” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 9), que, imbricados aos regimes de verdade neoliberais, buscam desconstruir a “ideia de que alguém realmente precisa da escola como instituição para verdadeiramente aprender”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 10).

Esses autores mapeiam e problematizam alguns desses discursos pejorativos sobre a escola contemporânea, que é concebida como lugar de alienação, consolidação de poder e corrupção, desmotivação das juventudes, falta de eficácia e de empregabilidade, demandando urgentemente uma reforma inovadora estrutural, de maneira que essa instituição

[...] deva se tornar mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento, ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social de forma a motivar e atender ao bem-estar dos alunos oferecer educação baseada em evidência, o que é mais eficaz e pode contribuir para a igualdade de oportunidades de forma real etc. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p. 19).

Essa crise de legitimidade (LAVAL, 2004) faz com que a escola se confunda com uma empresa, e, para sobreviver, pautando-se em fins e valores empresariais e fragilizando os princípios voltados para a transformação e emancipação social, passa a agenciar todo um complexo de dispositivos em consonância com os valores e as condutas do (neo)liberalismo.

Ball (2010) chama atenção para o fato de que, nesse novo modo de regulação, as estruturas disciplinares que organizavam e definiam biopoliticamente tempos e espaços bem delimitados passam a ser problematizados. Apresentando novas estruturas, mais flexíveis, o controle da produção perpassa por novas técnicas e tecnologias: “é a base de dados, a reunião de avaliação, a avaliação anual, a elaboração de relatórios e os formulários para promoção, as inspeções, a avaliação dos pares que estão à frente”. (BALL, 2010, p. 39).

A escola, essa megainstituição criada na Modernidade, ainda alicerçada em rotinas de uma sociedade disciplinar, passa a ser questionada e é demandada para novas práticas e parcerias, assentadas no gerencialismo e empresariamento dos processos pedagógicos e educacionais. Os discursos contemporâneos neoliberais se entranham e se naturalizam nos cotidianos escolares de tal forma que o estudante se torna cliente e responsável por sua própria formação, ao longo de sua vida.

Em sua obra *Redes ou paredes*, Paula Sibilia (2015) problematiza a escola inventada no século XVIII. Para ela, nessa nova razão do mundo, há um arrefecimento das engrenagens disciplinares da escola, que perde o título de “megainstituição”. Os novos, incessantes, simultâneos e múltiplos estímulos da Contemporaneidade convidam os atores educacionais às

mais inusitadas formas de percepção do mundo e, conseqüentemente, a novos currículos, que buscam atender às demandas do mercado e aos discursos muitas vezes incipientes sobre inovação, palavra de ordem para as lógicas de produção no neoliberalismo.

De forma ambivalente às continuidades dos valores disciplinares da sociedade moderna, o advento da internet, as novas tecnologias de informação, a globalização geram mudanças vertiginosas e a conseqüente liquidez da própria Modernidade. (BAUMAN, 2011). Constata-se um movimento de rejeição à solidez e rigidez das coisas e das relações humanas e, até mesmo, ao pacote de conhecimentos acessado pelas crianças e jovens, durante o tempo em que estão nas escolas.

Identificam-se também, em paralelo a todo o aparato disciplinar reproduzido nas escolas, novos movimentos de aquisição de saberes. Os sujeitos dessa Modernidade líquida (BAUMAN, 2011), mais que acumular conhecimentos ou aceitar a sua transmissão, como simples receptáculos, buscam novas formas de interação com as informações e apresentam outros movimentos para ser e estar no mundo. As transformações que vão acontecendo na esfera da educação estão de alguma forma relacionadas às novas demandas neoliberais, empresariais e mercadológicas do mundo globalizado e globalizante.

Gallo (2003), na sua obra *Deleuze e a Educação*, ao analisar a constituição das sociedades de controle, comparando-as com as sociedades disciplinares, considera que as escolas, como instituições ainda disciplinares, caracterizadas pelo confinamento, vão sendo, insistentemente, confrontadas com empreendimentos empresariais abertos, que diluem a solidez dos muros escolares, promovendo uma ilusão de autonomia e liberdade.

Estudos sobre a Contemporaneidade sinalizam que essa nova subjetivação, apoiada nas tecnologias eletrônicas e digitais, conduz para uma formação permanente de controle contínuo, que acaba por manipular e fabricar ainda mais os indivíduos nesse modo empresarial de ser.

Diante do que é continuidade e do que é ruptura e transformação nesse processo, começam a surgir novos currículos, que, imbuídos do discurso da inovação, da eficiência, eficácia e autogestão, propõem o desenvolvimento de competências que atendam às demandas de formação de um sujeito empresário de si mesmo, meritocrata, capaz de superar as incertezas, mudanças vertiginosas e as volatilidades do tempo presente.

A educação se vê engendrada a tecnologias de controle, por meio de avaliações externas, gerais e exaustivas, totalmente descomprometidas com a cultura local. Essas tecnologias buscam, além de controlar e ranquear os processos, normatizar o que deve compor o currículo de uma escola, agora focado no desenvolvimento de competências para o mundo contemporâneo e globalizado, ou seja, para as lógicas empresariais. Essas técnicas de avaliação

reduzem toda a complexidade das práticas pedagógicas a algo generalizado e mensurável, apagando as especificidades, as heterogeneidades e complexidades das realidades educacionais.

Klaus (2017, p. 346) considera que um debate recorrente na Contemporaneidade trata do “papel da escola na formação de sujeitos ‘preparados’ para a vida em sociedade, regulada, em grande medida, pelas relações de trabalho, que se modificaram drasticamente na passagem da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial.” Ela também observa que, na educação, a partir da última década do século XX, práticas implicadas com a ética da inovação e da excelência surgem como soluções privadas para questões consideradas “problemas da educação, associados em grande medida aos discursos sobre a necessidade de formação de um sujeito flexível que seja responsabilizado pelos seus sucessos e fracassos”. (KLAUS, 2017, p. 346).

Agora, referenciais como “inovação”, “empreendedorismo”, “autogestão”, “capital humano”, “criatividade”, “flexibilidade” compõem os currículos atuais e passam a fazer parte do cotidiano escolar:

[...] Crianças e jovens são considerados o público-alvo capaz de incorporar essas mudanças da lógica empresarial, pois se acredita que o “seu pensamento ainda não foi solidificado por anos de maus hábitos. O pensamento orientado para processos deve ser incorporados aos currículos de escolas secundárias e até primárias...” (KLAUS, 2017, p. 350).

Nessa governamentalidade, vivemos a instabilidade, a insegurança e incerteza de camadas de controle sobre as camadas, já cristalizadas, das práticas disciplinares. Rituais que naturalizam o controle e as rotinas que potencializam as exigências de performance e performatividade (Ball, 2010) vão constituindo uma educação empresarial, uma educação do e para o capital humano e o empreendedorismo. Ball sinaliza:

[...] nós agora operamos dentro de uma desconcertante imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições de tal modo que a satisfação da estabilidade é cada vez mais fugidia, os propósitos são contraditórios, as motivações são borradas e a autoestima é escorregadia. (BALL, 2010, p. 40).

Partindo de uma análise de como a governamentalidade neoliberal constitui a educação, gerando a governança desse setor, Robertson e Dale (2011) identificam um novo mandato para essa esfera, caracterizado pela valorização da competitividade econômica global, pelo discurso de “aprendizagem para vida toda”, profetizado pelas agências do mercado, e pela educação para “a economia embasada no conhecimento e na educação como uma indústria de exportação”. (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 348). Esses estudiosos, referenciando-se em Newman (2001), ressaltam que “os recursos (humanos e fiscais) para a educação enfatizam a eficiência, a

efetividade, a responsabilização e a auditabilidade”. (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 348). Esses aspectos estão no cerne da governança neoliberal e reconfiguraram as relações entre o Estado e a Sociedade Civil, o público e o privado, os cidadãos e as comunidades.

Na educação empresarial e utilitarista, em que reina o espírito neoliberal, e a escola torna-se “lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento incessante” (LAVAL, 2004, p. 23), não há terreno fértil para as proposições de uma educação para a democracia e a justiça social. Parece não haver espaço para uma educação que, através de uma perspectiva complexa, heterogênea e plural, apresente possibilidades formativas que desenvolvam nos estudantes a criticidade para analisar as engrenagens sociais como naturalizações de valores e condutas próprias de uma governamentalidade.

Por outro lado, Veiga-Neto (2007a, p. 103), lembra-nos que “a crise é sempre relacional”. Ou seja, a crise da escola, “como uma maquinaria moderna capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o espaço e o tempo” (VEIGA-NETO, 2007a, p. 101), está diretamente ligada à crise de valores da própria Modernidade. Na medida em que a sociedade vai cambiando seus valores e suas condutas a partir de uma nova forma de governo, com novas estratégias e técnicas, incrementando a disciplina com dispositivos de controle, a escola, como uma grande fábrica institucional de subjetividades da sociedade moderna disciplinar, vai cada vez mais ficando “desencaixada da sociedade” (VEIGA-NETO, 2007a, p. 104) e buscando se adequar às demandas do tempo presente, ou seja, ao *ethos* da racionalidade neoliberal.

Veiga-Neto, considerando a crise da própria Modernidade, observa que “o mundo mudou e continua mudando, rapidamente, sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças”. (VEIGA-NETO, 2007a, p. 104). Com isso, ele não necessariamente defende que ela deveria ter mudado junto; apenas reconhece um “descompasso que acabamos sentindo como uma crise”. (VEIGA-NETO, 2007a, p. 104).

Esse autor, ainda que reconhecendo a importância da escola na constituição da sociedade disciplinar moderna, problematiza os discursos saudosistas e observa que, diante de um desencanto com o presente e uma apreensão profunda com o amanhã, começamos a engendrar uma representação idealizada do passado. Para ele,

[...] é preciso sempre examinar as condições de possibilidade em que a escola moderna se gestou e tentar compará-la às condições de possibilidade que hoje estão aí. Como dizem os genealogistas, é preciso estar sempre fazendo a história do presente. (VEIGA-NETO, 2007a, p. 115).

Mas é importante também ressaltar que todas essas transformações da escola não devem ser vistas de forma linear ou mesmo disruptiva. Essas mudanças vão acontecendo dentro de um quadro complexo de mutações que vão se constituindo ao longo do século XIX até o século XXI.

Desde o século XVII, já é possível identificar discursos que problematizavam os sistemas escolares e seus conteúdos distantes da vida cotidiana, considerando-os muito abstratos para as demandas diárias. Já se defendia, naquela época, uma escola utilitarista, mais técnica, científica e produtiva. (LAVAL, 2004). Francis Bacon, no final do século XVII, já professava o saber como poder, considerando-o como “um estoque que acumula, como um capital cuja função é aumentar a capacidade humana de domínio da natureza a fim de fazê-la servir melhor ao bem-estar”. (LAVAL, 2004, p. 07).

Não se trata, portanto, de pensar que a lógica da disciplina foi substituída pela lógica do controle. Trata-se de mutações, deslizamentos, deslocamentos e coexistências que vão constituindo novas racionalidades, sem, necessariamente, gerar rupturas ou incompatibilidades. Veiga-Neto esclarece que “o que está acontecendo é uma mudança de ênfase, em que a lógica disciplinar está sendo recoberta pelas técnicas de controle, tudo isso de modo a manter os riscos sociais em níveis minimamente seguros”. (VEIGA-NETO, 2016, p. 146).

Nessa perspectiva, as mutações neoliberais nas concepções das funções da escola, mais do que rupturas, tratam de atualizações de discursos utilitaristas, em favor de uma educação que prepare para a vida, só que “em uma fase mais madura da sociedade de mercado, de uma tendência presente nas obras desde muito tempo”. (LAVAL, 2004, p. 8).

Entender as questões relacionadas à governamentalidade neoliberal e a biopolíticas e também a relação entre as duas no contexto da educação e da escola torna-se fundamental nessa pesquisa. Traz possibilidades potenciais para pensarmos a educação no tempo presente e como ela está imbricada estrategicamente a essa nova razão do mundo.

Ancorando-me, então, nos aspectos teóricos e epistêmicos aqui desenvolvidos, nas notas sobre o neoliberalismo, sua constituição e suas interfaces na esfera da educação e da escola — em alinhamento com o tema, o problema, os objetivos e os referenciais teórico-metodológicos que norteiam este estudo —, o capítulo seguinte apresentará uma análise, na perspectiva da hipercrítica, dos achados empíricos, a partir do garimpo dos enunciados.

O próximo capítulo, como o resultado concreto do percurso acadêmico feito ao longo dessa itinerância investigativa e de toda a empiria desenvolvida, inicia com uma breve descrição sobre a constituição da escola, como maquinaria a serviço da sociedade disciplinar do século XVII e XVIII. E, a partir desse referencial histórico, explora todos os achados empíricos documentais, a partir das categorias em que os acontecimentos escavados foram organizados.

Assim, a segunda seção do sexto capítulo traz uma análise detalhada dos ditos da UNESCO, descrevendo todos os achados empíricos e analisando-os, de forma hipercrítica, em suas relações de saber-poder e as estratégias de condução de condutas e sujeições articuladas à racionalidade (neo)liberal.

Essa análise permitiu que as categorias iniciais fossem desdobradas em eixos temáticos, que abordam desde o foco no valor democrático e cidadão até as práticas sobre cidadania global, a sustentabilidade de comunidade global e a educação como contrato social. Esses temas, engendrados e atravessados na e pela governamentalidade (neo)liberal, foram identificados e explorados a partir do suporte teórico apresentado neste quinto capítulo. Essas categorias foram o ponto de partida para a organização das subseções da segunda parte do próximo capítulo.



6.

ENFIM,
ESCOLA PARA QUÊ?

O ensino pode ser uma experiência de conexão, uma experiência de germinação, um lugar para suspender provisoriamente nossas experiências de vida cotidiana, um espaço para imaginar e experimentar outras formas de vida, um lugar para conhecer, um espaço para conectar-se com o presente, um lugar para tomar consciência da nossa docência e da nossa condição de estudante.

(DAL'IGNA, 2023, p.81)

A escola, como a concebemos no tempo presente, como uma megainstituição dedicada à formação de crianças, adolescentes e jovens, para “o governo das multidões” (GONDRA, 2018, p. 7), se constituiu a partir do século XVII, vinculada a um conjunto de transformações históricas socioculturais e econômicas, através das quais emerge a sociedade moderna, também conhecida como a sociedade disciplinar. Ao longo do tempo, a escola, como prática social, consolida-se como uma das principais referências dos processos de governo de condutas, normas e saberes que contribuem para a fabricação de pessoas educadas e civilizadas, forjadas e capazes de (con)viver de forma disciplinada, controlada e economicamente útil e produtiva para o mercado.

Segundo Costa (2003), ao longo do tempo, a escola distanciou-se muito pouco do ideário em que se constituiu, continuando a ser atualmente “uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas”. (COSTA, 2003, orelha do livro). No entanto, esse processo de constituição ocorre a partir de condições de possibilidade de cada tempo, num movimento constante de deslizamentos, rupturas e também continuidades.

Laval (2004) consegue identificar três períodos históricos da escola:

um período, em que a principal função da escola era integrar o indivíduo moral, política e linguisticamente à Nação; um período em que o imperativo industrial nacional ditou as finalidades da instituição; e o período atual, em que a sociedade de mercado determina mais diretamente as transformações da escola. (LAVAl, 2004, p. 39-40).

Mas ele ressalta que a historicidade dessa instituição e das suas funções não podem ser vistas como um movimento linear. Para ele, mesmo antes do século XVIII, ainda no século XVI, a escola se constituiu por uma concepção utilitarista, que alimentava progressivamente uma crítica aos sistemas escolares estabelecidos. “Com o surgimento de uma sociedade menos

religiosa e mais técnica e científica, menos tradicional e mais produtiva, as formas e os conteúdos escolares herdados do passado foram contestados pouco a pouco”. (LAVAL, 2004, p. 7).

Mesmo que pareça contraditório, visto que os ditos oficiais sobre a função da escola valorizem seu compromisso prioritário com a promoção da democracia e da cidadania, essa instituição compõe um conjunto de estratégias, cujos saberes são rarefeitos, delimitados para serem veiculados, a partir de exigências, normatizações, concessões ou proibições do que os indivíduos podem enunciar. Em outras palavras, nem todas as regiões do discurso são igualmente “abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala”. (FOUCAULT, 2002, p. 36).

Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2002, p. 44).

Assim, num movimento inspirado numa arqueogenealogia, a partir de uma escavação de discursos nos documentos da UNESCO sobre seus saberes a respeito das funções da escola, no recorte temporal, que vai de 1948, com a *Declaração Universal do Direito Humanos*, até o tempo presente, delimitado pelo último relatório da UNESCO, intitulado *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (2022e), apresentarei a seguir uma análise dos acontecimentos, em suas continuidades e descontinuidades, considerando a hipótese que apresentei no início desta Tese, de que há, ao longo do tempo, ressignificações conceituais de temas que são caros à educação — como “direito universal”, “cidadania”, “igualdade”, “formação integral”, “desenvolvimento humano”, “transformação social”, “educação permanente”.

Iniciarei esse capítulo com uma seção que traz um breve relato da criação da escola, como uma maquinaria constitutiva da sociedade moderna, disciplinar ao mesmo tempo em que foi constituída por essa sociedade. A partir dessa seção, iniciarei, então, a análise das funções da escola, no recorte temporal proposto, como resultado do garimpo de enunciados rastreados no *corpus* empírico selecionado.

Vale lembrar que o que se busca nesta análise é o acontecimento, o singular, o específico das funções da escola ao longo do tempo; aquilo que lhe é próprio, que, mesmo tendo sido

criado nas multiplicidades enunciativas de suas funções, diz respeito apenas ao discurso específico de cada determinado momento, a partir de suas condições de possibilidade.

Essa análise encontra-se na segunda seção e traz o título *De seu valor democrático e cidadão aos enredamentos (neo)liberais: entre continuidades, deslizamentos e rupturas*. Organiza-se em seis subseções a partir das categorias que demarcam os acontecimentos identificados, principalmente na DUDH (ONU, 1948) e nos três principais relatórios da UNESCO que trazem estudos e orientações para o devir da educação e da escola: *Aprender a ser* (FAURE et al., 1972), *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS et al., 1996) e *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (UNESCO, 2022e). Além desses documentos, como principais pontos de partida para a análise, também contribuem para essa categorização as Declarações da Educação Para Todos — Jomtien (1990), Dakar (2000), Incheon (2015) —, os primeiros Relatórios de Monitoramento da Educação Para Todos e de Monitoramento Global da Educação e um Guia de orientações de aprendizagens para a Cidadania Global⁴⁹.

6.1 A CRIAÇÃO DA ESCOLA COMO MAQUINARIA DA SOCIEDADE DISCIPLINAR

Refletir sobre a escola, como uma “maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o espaço e o tempo” (VEIGANETO, 2007a, p. 101), observando suas funções ao longo do recorte temporal proposto nesta pesquisa, é, antes de tudo, retomar como ela foi criada em conexão com as demandas e modos de ser e estar da Modernidade.

A Modernidade foi se constituindo em meio à crise dos valores da sociedade feudal e o fim da Idade Média. Emergiu como um período marcado pelo desejo de ordenação e disciplina

⁴⁹ Para relembrar os documentos que compuseram o *corpus* empírico, seguem abaixo:

1. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); 2. Aprender a ser. Lisboa: Portugal (1972); 3. Do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe. Declaração de Bogotá. Santiago (1987); 4. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien (1990); 5. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética) (1993); 6. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1998); 7. Educação para todos: o compromisso de Dakar (2000); 8. Relatório Educação Para Todos: o Mundo Está no Caminho Certo? Relatório (2002); 9. Declaração de Aichi-Nagoya (2014); 10. Marco da educação 2030: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul (2015); 11. Educação para pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos, relatório de monitoramento global da educação (2016); 12. Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem (2016); 13. Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (2022).

do mundo e dos corpos, através das metanarrativas, alicerçadas na ideia de certeza e solidez do conhecimento e da verdade. Essas metanarrativas sustentavam-se numa progressão linear e racional da história, constituindo práticas, técnicas, instituições e saberes que articulavam normas e regulamentações sobre os corpos, constituindo indivíduos dóceis e produtivos às demandas de uma emergente sociedade industrial e disciplinar da época.

Essa modernidade sólida (BAUMAN, 2007) organizava-se a partir de relações mais estáveis, estruturas mais definidas e interações mais previsíveis e duradouras. Valorizava-se a permanência, o planejamento a longo prazo e a segurança das instituições. Nesse contexto, as relações sociais eram mais definidas e as identidades mais estáveis.

Esse período estava sob a égide do liberalismo econômico e do capitalismo industrial, constituindo as relações de trabalho, a organização social e as práticas educativas, a partir da ênfase na produção material e na disciplina dos corpos, como uma governamentalidade produtiva para disciplinar e conduzir os indivíduos, preparando-os para se integrarem na sociedade de acordo com seus padrões e normas. O trabalho na Modernidade era essencialmente material e tangível, acompanhado por uma vigilância rigorosa sobre os corpos. (VEIGA-NETO, 2009).

Segundo Bauman (2008), a Modernidade nasceu sob o signo da ordem vista como “tarefa sujeita ao desejo racional e à supervisão constante e sobre todas as coisas, a uma administração exigente” (BAUMAN, 2008, p. 40-41), de forma que houvesse uma eliminação de tudo que fosse acidental ou contingencial. A Modernidade, ao focar na busca incessante por ordem e controle, valorizava a racionalidade e a administração rigorosa da vida social, argumentando a importância da eliminação de tudo que fosse instável, criando um ambiente previsível e, conseqüentemente, rígido à criatividade e espontaneidade. Nesse contexto, as instituições e normas sociais eram projetadas para garantir segurança e estabilidade, subjugando a liberdade individual em nome de uma ordem coletiva maior. (BAUMAN, 2008).

As sociedades modernas, em razão de suas novas configurações socioeconômicas, políticas e culturais, passaram a demandar outras formas de governo dos indivíduos. Houve, então, um deslocamento das lógicas do poder soberano, que se manifestava de forma centralizada e vertical, exercendo o controle sobre os súditos, por meio de ritualizações — como cerimônias públicas de punição, repressão e execução —, para uma nova forma de exercício de poder, agora disciplinar, mais difusa e capilarizada.

Por meio das instituições e das práticas sociais, esse novo exercício do poder passou a ser praticado de forma mais sutil e microfísica, moldando os corpos e as condutas dos indivíduos, por meio de técnicas de vigilância, hierarquização, normalização e exame, a fim de

formar indivíduos mais dóceis, úteis e produtivos para a sociedade e em conformidade com as suas normas e os seus valores.

Foucault (2021), dentre outras instituições, exemplificou a escola como um dos exemplos fundamentais de como esse poder operava para regular e controlar os corpos e comportamentos individuais através da normalização (como a obrigação de uniformes, organização espacial dos sujeitos e horários rígidos), hierarquia de controle (estabelecida entre professores, alunos, reforçada por vigilância, punições e recompensas), e o uso de exames e avaliações para classificar e individualizar os estudantes.

A disciplina do exército começa no momento em que se ensina o soldado a se colocar, se deslocar e estar onde for preciso. Nas escolas do século XVII, os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro etc. Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. E a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. (FOUCAULT, 2021, p. 180-181).

Assim como outras instituições modernas (hospitais, prisões, hospícios), a escola moderna se ocupava em disciplinar os corpos, formando-os em conformidade com os valores socioeconômicos, culturais e políticos da sociedade liberal. Suas práticas propunham formar sujeitos capazes de funcionar com eficiência dentro do projeto histórico do capitalismo industrial, moldando-os dentro da cadeia produtiva e eficaz, principalmente nos ambientes urbanos modernos. (SIBILIA, 2015).

Dessa forma, a lógica do poder disciplinar era também operada meticulosamente em todas as dimensões do contexto escolar, moldando a organização, o controle e a produção de sujeitos disciplinados desde cedo.

A disciplina é o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. E o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental. O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder. (FOUCAULT, 2021, p. 181).

Ao inventar espaços específicos para a educação de crianças e jovens, a escola contribuiu para a criação de saberes e especialistas encarregados de educar, ensinar, vigiar e regular os indivíduos. A institucionalização da escola ao longo do tempo a transformou em um lugar único na Modernidade, tornando-se fundamental para a formação dos saberes pedagógicos, dos

conceitos de infância e sujeito, da civilidade e civilização, da governamentalidade liberal e até mesmo para a implantação dos Estados nacionais modernos, como modelo político.

Veiga-Neto (2014) lembra-nos que

a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu o papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola ‘foi sendo concebida e montada como a grande — e (mais recente) a mais ampla e universal — máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis; além do mais, a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dela), a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. (VEIGA-NETO, 2014, p. 70).

Nesse processo de criação e institucionalização da escola, como espaço especializado na formação de crianças, adolescentes e jovens, moldados em conformidade com o estatuto da Modernidade, surgiram os regimes de verdade, as técnicas e as estratégias sobre a necessidade de se discutir didática, de se formar um corpo de especialistas, de se adotar livros didáticos, de se forjar um currículo. Nessa trama discursiva de saberes cada vez mais especializados, somavam-se os ditos de deslegitimação de qualquer outra forma de aquisição de saberes e socialização fora da escola.

Varela e Alvarez-Uria (1992), no texto intitulado *A Maquinaria Escolar*, constataam que

todo um conjunto de saberes serão extraídos do trato direto e contínuo com estes seres encerrados desde seus tenros anos que, dia a dia, vão se convertendo cada vez mais em meninos; saberes relacionados com a manutenção da ordem e da disciplina nas salas de aula, o estabelecimento de níveis de conteúdo, a invenção de novos métodos de ensino e, em suma, conhecimento do que hoje se denomina de organização escolar, didática, técnicas de ensino e outras ciências sutis de caráter pedagógico que tiveram seus começos na gestão e no governo dos jovens. (VARELA; ÁLVAREZ-URIA, 1992, p. 80).

Seguindo a mesma lógica do panóptico, já instaurada nos hospitais, asilos, presídios e fábricas da época, a instituição escolar operava por meio de estratégias e artefatos, no eixo corporal e dos saberes, contribuindo para a condução de condutas, de modo a tornar os indivíduos preparados, adequados e produtivos para as exigências daquele contexto sociocultural e econômico. Veiga-Neto menciona que

[...] as disciplinas — articuladas em seus dois eixos inseparáveis: o eixo do corpo e o eixo dos saberes — funcionam como matriz de fundo, na qual cada um de nós assume como naturais os muros a que somos submetidos como sujeitos modernos; por isso, as disciplinas estão envolvidas também com os processos de subjetivação. (2000a, p. 2).

Nesse projeto de escola moderna, os espaços traziam a arquitetura do confinamento, do ordenamento, do esquadramento e da classificação. Isso fazia com que o poder disciplinar pudesse ser potencializado e regido de forma minuciosa, onipresente, uniforme, obedecendo à lógica da sociedade disciplinar. (VEIGA-NETO, 2000a). Segundo Foucault (2014), o quadriculamento era uma estratégia (ainda muito utilizada nas escolas contemporâneas) que contribuía, de forma produtiva, para uma vigilância rigorosa.

Sob esse aspecto, diz Foucault (2014):

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quantos corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2014, p. 168).

Nesse conjunto de técnicas arquiteturais, para garantir controle minucioso dos comportamentos, a ordenação dos estudantes por filas se tornou uma das mais profícuas estratégias das escolas na educação moderna. Toda a organização escolar estava estruturada a partir de fileiras: fila para entrar e sair das salas, carteiras enfileiradas, fila para transitar em grupo pelas áreas das escolas etc. Essa estratégia passou a ser utilizada para distribuir os estudantes, individualizando-os, ordenando-os, classificando-os, na rede de relações da qual faziam parte.

Várias práticas e vários artefatos, que foram se firmando na escola moderna, servem de bons exemplos do caráter relacional do espaço ocupado pelos corpos infantis: a invenção das classes ordenadas por idade e por desempenho das crianças; as filas durante os deslocamentos das crianças; a posição relativa que essas crianças ocupam dentro de cada classe, em função de seus atributos biométricos ou em função de outros critérios; a posição que cada uma ocupa num ranking de desempenhos (nas cada vez mais frequentes avaliações); e, até mesmo, a posição relativa dos saberes que, compondo um currículo, são ministrados às crianças segundo uma lógica que nada tem de natural. (VEIGA-NETO, 2000a, p. 4).

No que diz respeito ao tempo, as práticas pedagógicas modernas seguiram a mesma lógica do espaço, moldando os corpos e tornando-os mais adequados às exigências da sociedade industrial. A regulamentação do horário estabelecia recortes, tempos de obrigação e repetição de tarefas. E, “assim como o espaço, para a maior economia do poder disciplinar, é preciso que o tempo em que se dão as experiências individuais siga uma ordenação”. (VEIGA-NETO, 2000a, p. 5).

Dessa forma, a escola foi sendo constituída e constituindo sujeitos, ao longo da Modernidade. Como uma grande maquinaria, cujas peças operavam (e operam) articuladamente para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental (VEIGA-NETO, 2008a), ela consolidou-se como uma instituição central na construção e reprodução da sociedade ocidental, influenciando não apenas a educação formal, mas também os aspectos políticos, culturais e econômicos do período. Foi uma das principais instituições na configuração do mundo moderno e, por meio de práticas, dispositivos e ditos, alinhava-se à conformação das estruturas de poder e saber dessa racionalidade.

Podemos dizer que a escola foi criada, então, na

condição de possibilidade para a invenção dos saberes pedagógicos e dos conceitos de infância e sujeito (NARODOWSKI, 2001), para a estabilização dos conceitos de civilidade e civilização (VARELA & URÍA, 1991), para o estabelecimento da governamentalidade liberal (VEIGA-NETO, 2000; MARSHALL, 1994) e, até mesmo, para a implantação dos Estados nacionais modernos como modelo político (FOUCAULT, 1999, 2006). (VEIGA-NETO, 2008a, p. 40).

Pode-se afirmar que a escola moderna se constituiu junto a um projeto de sociedade, a governamentalidade liberal e foi “uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 15).

Durante o século XVIII, a governamentalização do Estado intensificou-se, transformando as dinâmicas de poder que, antes, se limitavam às lógicas da soberania. O foco passou a ser a gestão da população como um todo, com o biopoder emergindo como uma das principais formas de controle da vida social. Nesse contexto, a escola moderna tornou-se uma maquinaria potente e em consonância com essa governamentalização, que criava políticas voltadas à otimização do que era definido como bem-estar social.

O Estado se tornava um agente ativo na administração da vida, moldando as relações entre o poder e a população de maneira complexa e multifacetada. E a escola moderna contribuiu para essa governamentalização, na medida em que conduzia as condutas dos indivíduos, constituindo-os em peças produtivas e conformadas aos moldes das estruturas de poder e às normas sociais da sociedade disciplinar.

Veiga-Neto ajuda-nos nesse entendimento, quando observa que

uma das principais lições tiradas de tudo isso é o fato de que, bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou — e continua funcionando — com uma grande fábrica que fabricou — e continua fabricando — novas formas de vida. (VEIGA-NETO, 2007a, p. 101).

Se a escola continua sendo essa grande maquinaria que fabrica formas de vida, alinhadas aos valores e demandas socioculturais, políticas e econômicas de cada época, considerando as continuidades e descontinuidades nesse processo, vamos seguir os rastros dos acontecimentos, para que possamos entender a constituição das funções dessa instituição nas tramas discursivas da história, a partir dos ditos documentais da UNESCO.

Para seguir essa análise, a metanarrativa da “crise da escola” no tempo presente precisa ser compreendida para além dela. Trata-se do esgotamento dos valores, das formas de pensar e de estar no mundo da própria Modernidade. Como instituição criada pela própria Modernidade, a escola não apenas traduz seus valores e estruturas, mas também passa a ser problematizada diante das transformações sociais, culturais e econômicas que a caracterizam. A liquefação das fronteiras disciplinares se impõe como um dos principais desafios, na medida em que a própria solidez e hierarquia dos saberes começa a se esfacelar no contexto contemporâneo, caracterizado por uma mudança de ênfase nas lógicas curriculares, que se deslocam da rigidez da disciplina para a flexibilidade do controle, refletindo as dinâmicas da liquidez da sociedade contemporânea.

Nessa ressignificação dos valores e das estruturas sociais, evidencia-se, na Contemporaneidade, deslizamentos de condutas e formas de ser e estar no mundo que se articulam à crise da Modernidade e ao surgimento de novas práticas sociais e relações de poder. Observa-se a emergência de noções de flexibilidade e adaptabilidade, em paralelo às noções de rigidez e disciplina da sociedade moderna. (VEIGA-NETO, 2008a, p. 145). Num movimento de continuidades e ressignificações, a sociedade, agora focada, além da disciplina, no controle e na vigilância, vai constituindo novos dispositivos e estratégias.

A proposta desse estudo não seria, no entanto, resolver essa crise, mas sim buscar equacioná-la na perspectiva dos novos acontecimentos. (VEIGA-NETO, 2007a). Além disso, é importante reiterar que esse é um processo mais de deslizamentos do que de rupturas. Isso quer dizer que os dispositivos disciplinares e os de controle, embora diferentes, não são incompatíveis entre si, vão se complementando nessa nova racionalidade. Em outras palavras, a vigilância, como um procedimento no qual as práticas pedagógicas se baseavam, embora completamente diferente do controle, se mantém presente nas práticas e organizações escolares, de forma que os dispositivos de vigilância e controle se articulem e se potencializem mutuamente.

Assim, considerando a crise dos valores da Modernidade e as mudanças vertiginosas do contexto contemporâneo, configurado pelas novas formas de viver, marcadas por experiências de “liquefação, aceleração, apagamento de fronteiras, flexibilidade, volatilidade” (VEIGA-NETO, 2008a, p. 46), pode-se afirmar que há um deslocamento de ênfase da sociedade disciplinar para a sociedade do controle. E, pelas modificações no sistema de acumulação e produção capitalistas,

surtem novas condutas e formas de viver, que acabam por demandar novas funções para a escola, como principal instituição da educação formal, que, por sua vez, é vista como o terreno mais fértil para o desenvolvimento sociocultural, econômico e político das nações.

A próxima seção seguirá analisando as funções da escola a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) até o Relatório *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (UNESCO, 2022e). Considerando as condições de possibilidade nesse processo, busco compreender como a escola foi se constituindo nesse recorte de tempo da pesquisa.

Para a análise dos achados documentais, seguindo os rastros discursivos da UNESCO sobre o papel da escola voltado, inicialmente, para o desenvolvimento da democracia e da cidadania, como direitos humanos, a partir dos anos de 1948, a próxima seção subdivide-se em 6 subseções, que, por meio de macro categorias acontecimentais, vão refletindo sobre os deslizamentos nos regimes de verdade da UNESCO sobre as funções da escola.

Início descrevendo e analisando os ditos da UNESCO dos anos de 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que valorizava e defendia o papel da escola na consolidação de todos os direitos humanos e no desenvolvimento da cidadania universal. A partir dessa análise, vou identificando as principais transformações, que na continuidade discursiva, vão emergindo e se caracterizando como deslizamentos desses ditos e vou analisando as suas relações de poder e seus imbricamentos com a racionalidade (neo)liberal, a fim de entender como a escola foi se constituindo.

6.2 DE SEU VALOR DEMOCRÁTICO E CIDADÃO AOS ENREDAMENTOS (NEO)LIBERAIS: ENTRE CONTINUIDADES, DESLIZAMENTOS E RUPTURAS

Nos anos de 1940, após a Segunda Guerra Mundial, por ocasião da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a escola, como instituição oficial da educação formal, assumiu a função de *instrumento e desenvolvimento para a cidadania das pessoas*⁵⁰, apresentando-se na condição de *direito universal*, ofertado *obrigatoriamente*, pelo menos, nos anos iniciais. Nessa função prioritária, a escola tinha o papel de contribuir com as atividades da ONU, favorecendo o *desenvolvimento da pessoa, para a plena expansão da personalidade*

⁵⁰ Todos os termos e expressões em itálico, na análise dos enunciados documentais, têm como objetivo dar ênfase às principais ideias e concepções defendidas sobre o papel da escola, em cada momento histórico demarcado nessa pesquisa.

humana, nas mais diversas esferas da vida, promovendo a *garantia dos outros direitos humanos* e consequentemente *a paz, a tolerância entre os povos e nações, mitigando as desigualdades sociais, exclusões e a pobreza*.

Após um longo período entre guerras, compreender o papel social da escola é necessariamente nos referenciarmos na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948), que, inspirada nos princípios da Revolução Francesa (1789) e na Constituição Norte Americana (1791), aborda, em seu 26º Artigo, a educação como um direito universal e uma oferta obrigatória, pelo menos em seu “ensino elementar fundamental” (ONU, 1948, 26º Art.). No caso do ensino técnico e profissional, embora não fosse obrigatório, deveria ser generalizado, e, no caso do ensino superior, deveria ser aberto a todos, em plena igualdade, a partir do mérito de cada um.

Partindo da premissa do direito e da obrigação e da lógica de que o ensino elementar fundamental deveria ser sistemática e obrigatoriamente oferecido pela escola, como instituição educacional formal, observa-se que ela passava a ser um dos principais meios para o desenvolvimento e a garantia da cidadania, concebida, nesse contexto, como um conjunto de direitos e obrigações civis, políticos e sociais.

Essa cidadania deveria ser garantida por meio de uma educação que desenvolvesse a “plena expansão da personalidade humana e [do] reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais” (ONU, 1948, 26º Art.), devendo, assim, “favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”. (ONU, 1948, 26º Art.). A educação, por meio da escola, deveria ser, portanto, o caminho da garantia de todos os outros direitos e liberdades, para todos os povos e nações do mundo. No entanto, é preciso lembrar que a DUDH (ONU, 1948) é um dispositivo biopolítico de “pretensão caráter universal” (MACIEL; DUARTE, 2018, p. 4) que está engendrado nas condições de possibilidade de seu tempo. Como tal, compõe o corolário de uma racionalidade, cujo governo se ancorava, após a Segunda Guerra Mundial, em ditos sobre a racionalidade liberal, que fabricava, por exemplo, em sua multiplicidade discursiva, a concepção do subdesenvolvimento e da pobreza dos países pós-coloniais — os chamados países de “Terceiro Mundo” (ESCOBAR, 1998) —, e a consequente necessidade de intervenções políticas educacionais por parte dos países classificados como de “Primeiro Mundo”. (ESCOBAR, 1998).

A constituição de saberes e estratégias sobre uma nova concepção de pobreza, com conceito e abordagem diferentes de como se tratava o tema antes dos anos de 1940, estava enraizada nos discursos da DUDH (ONU, 1948). Portanto, as técnicas e estratégias previstas

para a redução da pobreza, como um problema pós-guerra, previam, além da criação de novos consumidores, a conversão das nações pobres em objetos de estudo e administração. A educação descrita e proposta no Artigo 26 da DUDH (ONU, 1948) tinha, portanto, uma concepção e um objetivo articulado a essa demanda, estandardizando pelos parâmetros europeus e norte-americanos o modelo educacional que deveria ser oferecido às nações, para o seu desenvolvimento e mitigação da pobreza.

O Brasil se encontrava nessa condição discursiva de um país “subdesenvolvido” marcado pela pobreza e necessitando de intervenções emergenciais de instituições norte-americanas para a resolução “desse problema social”, para a sua evolução e modernização, tendo como modelo o desenvolvimento dos Estados Unidos.

Segundo Souza (2019),

a teoria da modernização recebeu dinheiro pesado do Departamento de Estado americano, sob o comando de Harry Truman no pós-guerra, para se tornar paradigma universal. A partir daí, virou uma espécie de coqueluche mundial. Milhares de trabalhos foram realizados nas duas décadas seguintes com o intuito de mostrar como os Estados Unidos eram o modelo universal para o planeta. Todos os outros países eram uma espécie de realização incompleta desse modelo. Depois, todos os países colonizados receberam também dinheiro de fundações americanas para veicularem essa teoria e seus pressupostos implicitamente racistas no mundo inteiro, inclusive no Brasil. (SOUZA, 2019, p. 29).

A educação formal no Brasil deveria, portanto, seguir as orientações e as diretrizes oriundas de instituições com grande influência do poder norte-americano, como, por exemplo, a UNESCO.

Por outro lado, nesse mesmo emaranhado discursivo, emergiam outros discursos que valorizam a democratização da escola a partir de uma abordagem educacional focada no contexto sociocultural e na prática dos estudantes. Um exemplo era a proposta escolanovista de Anísio Teixeira (AZEVEDO, 1959), que, inspirado nas ideias de John Dewey (1916), defendia uma educação adaptada às realidades locais, de forma que se valorizassem a experiência prática e o desenvolvimento emocional, intelectual e social do aluno, em vez de focar apenas numa aprendizagem teórica. Para os escolanovistas (AZEVEDO, 1959), a educação deveria ser um processo democrático, centrado na experiência e na participação ativa do estudante, colocando-o como protagonista do processo de aprendizagem.

Considerando também a função da escola no projeto de promoção de paz mundial da ONU, é importante problematizar a própria concepção de paz e de guerra, nesse contexto, visto que, com Foucault (2005), os discursos histórico-políticos compartilham da concepção de

guerra “como relação social permanente, como fundamento indelével de todas as relações e de todas as instituições de poder” (FOUCAULT, 2005, p.56).

Partindo dessa abordagem, pode-se afirmar que o discurso de paz proposto pela DUDH (ONU, 1948) não nascia necessariamente da interrupção da guerra, mas do deslizamento da noção de conflito a partir de instituições e relações de poder. Nessa mesma lógica, considerando que a política aparecia como uma guerra constante, como um campo de batalha de diferentes tensões, o Estado, ao contrário de sua condição jurídico-política, também não se estabelecia como sinônimo de paz civil, após as guerras, mas como uma ressignificação dos ditos sobre os conflitos. Assim, a ordem político-social que se vivia no período da DUDH (ONU, 1948) tratava-se de uma paz negociada e consentida, tratava-se de um “produto de uma guerra que subsistiria após o fim da violência explícita do campo de batalha, de uma guerra que restaria ativa, apesar das leis e dos juristas terem dito o contrário”. (RODRIGUES, 2010, p. 312-313).

Acrescente-se a isso, o fato de que todo esse circuito de dispositivos estava intrinsecamente relacionado às estratégias de fortalecimento da razão liberal. Maciel e Duarte (2018), em sua análise da DUDH (ONU, 1948), a partir de uma abordagem foucaultiana, consideram que o engajamento dos ditos da Declaração sobre a manutenção da paz acabava por refletir

a perspectiva política liberal da época, de prevalência de discursos que afirmavam a interdependência econômica e a renúncia das ações protecionistas, armamentistas e de expansão territorial, todas atreladas ao desenvolvimento do direito internacional, como instrumentos mais eficientes ao crescimento dos Estados. Uma interpretação que enxergava a guerra — na Europa — como um evento dispendioso, que trazia, do ponto de vista econômico, mais prejuízos do que vantagens e lucratividade, inclusive quando consideradas as perdas humanas, que já sinalizavam contagens nas cifras de milhões. Ademais, uma posição que, na prática, se voltava também contra o crescimento do poderio alemão em finais do século XIX. No pós-Segunda Guerra Mundial, portanto, caberia a DUDH uma função semelhante: reforçar os dispositivos presentes na Carta de São Francisco por meio de uma atenção universal aos direitos humanos, assim promovendo, junto ao restabelecimento dos mecanismos de controle da guerra internacional, uma abordagem política liberal de investimento na economia de mercado, nas formas democráticas de governo e nas condições de vida da humanidade. Uma posição que ora se voltava, especialmente, contra a União Soviética e àquilo que ela simbolicamente representava. (MACIEL; DUARTE, 2018, p. 11-12).

Dessa forma, pode-se afirmar que a DUDH (ONU, 1948) compunha os ditos da “produção contínua de uma vida segura para a humanidade a partir de balizas representativas de certo modelo de democracia liberal de mercado, com todas as implicações biopolíticas que isso pressupõe”. (MACIEL; DUARTE, 2018, p. 16). E a função da escola, no contexto pós Segunda Guerra, em seu compromisso principal com o desenvolvimento da cidadania, era também contribuir para a manutenção dessa paz, concebida a partir da articulação com os interesses da política econômica liberal da época. Nessa perspectiva, a escola continuava a ter

uma função sob uma égide utilitarista, tanto no que diz respeito ao desenvolvimentismo e à industrialização quanto em relação à formação de pessoas que consolidassem a paz, pós-guerra.

Ainda mapeando as conexões desse documento com a racionalidade liberal, vale lembrar que, por ocasião de sua criação, por meio da abstenção, a DUDH (ONU, 1948) foi, inclusive, rejeitada pela União Soviética e os cinco países que compunham o seu bloco (Bielorrússia, Iugoslávia, Polônia, Tchecoslováquia e Ucrânia), além da África do Sul e Arábia Saudita. O principal argumento para a abstenção desses países do bloco socialista era que as normatizações desse documento estavam pactuadas com o sistema capitalista, não respeitando ou contemplando a cultura, os costumes, os valores dos diferentes povos do mundo. Ainda segundo tais argumentos, havia uma padronização, desconsiderando as pluralidades, nas diretrizes dos direitos humanos, alicerçadas numa concepção de cidadania pautada no iluminismo burguês do século XVIII. (MACIEL, DUARTE, 2018).

A própria concepção de cidadania também estava imbricada nas lógicas liberais. Ao defender que os direitos e liberdades fundamentais deveriam ser protegidos para todas as pessoas, a DUDH (ONU, 1948) estabelecia que o princípio da igualdade e da discriminação era o principal norteador dessa concepção. Em seu preâmbulo, o documento enfatizava que “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1948, Preâmbulo). E os seus artigos iam desdobrando e detalhando uma série de direitos e liberdade civis, políticas e sociais que iam estabelecendo o conceito global dessa cidadania.

Esses referenciais convergiam com as lógicas liberais, que também defendiam a importância dos direitos individuais, como, por exemplo, a liberdade de expressão, de pensamento, de religião, além do direito à propriedade, à escolha de emprego. Princípios previstos na DUDH (ONU, 1948), como igualdade perante a lei, proteção dos direitos individuais em nível global, direitos que salvaguardam abusos de poder por parte do Estado e valorização da dignidade intrínseca de cada ser humano, eram também os princípios do liberalismo da época.

Além disso, observa-se que esse documento também propunha que a escola já fosse concebida como objeto de escolha pelas famílias, visto que “aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos”. (ONU, 1948, 26º Art.). Essa orientação convergia com os princípios liberais, que defendiam a liberdade individual, o estado de direito e também sinalizava uma limitação do próprio poder do Estado.

Dessa forma, ainda que implicada com a garantia da cidadania, como um conjunto de direitos e deveres civis, políticos e sociais, compreende-se que a função social da escola, nos anos de 1940, estava diretamente imbricada com as dinâmicas e os enredamentos do crescente

liberalismo, como uma racionalidade que emergia do liberalismo econômico e político da época, por meio de uma multiplicidade de saberes, instituições e práticas que buscavam regular, normatizar e gerir a vida das pessoas em conformidade com as demandas econômicas.

Essa prioritária função da escola, voltada para a cidadania das pessoas, em sua condição de direito universal, buscando a expansão plena da personalidade de cada indivíduo, de forma a garantir os outros direitos humanos, além de promover a paz, a tolerância entre os povos e a mitigação das desigualdades sociais, perpassava toda a existência da escola, como educação formal, a partir da DUDH, (ONU, 1948). Nessa mesma perspectiva, essa instituição era também o caminho para promoção da igualdade, inicialmente, de forma genérica e, mais tarde, nos anos 90, ampliando-se para a ideia de equidade.

No entanto, com Foucault (2020), ao reconhecer que podemos encontrar performances verbais que são idênticas do ponto de vista da gramática e da lógica estrutural, mas que “são *enunciativamente* diferentes” (FOUCAULT, 2020, p. 178), em razão de seus vínculos às condições de possibilidade de cada tempo, entende-se que a concepção da escola como um direito universal e o desenvolvimento da cidadania como a sua principal função vai sendo redimensionada e apresentando mutações significativas, ao longo do recorte temporal dessa pesquisa.

É importante ressaltar que mesmo com todas as disputas em torno da educação/cidadania, da educação/ paz, das noções de desenvolvimento/subdesenvolvimento, o direito à educação e a lógica da igualdade são conquistas importantes no contexto brasileiro que se materializam na Constituição de 1988.

Por outro lado, é também necessário considerar que, apesar de se discutir aqui que as funções da escola voltadas para a cidadania e a educação como direito, por exemplo, sofrem deslizamentos ao longo do tempo, principalmente a partir da racionalidade neoliberal, não significa que elas se efetivaram completamente no Brasil. Um exemplo significativo dessa limitação de oferta da educação e cidadania no Brasil é dado por Jessé Souza (2018), em sua obra *Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro*, quando observa que

a limitação do liberalismo no Brasil fica clara nos contornos amesquinhados do compromisso final entre as elites, que torna a abolição uma “revolução social de brancos para brancos”, inaugurando um abandono secular de uma ralé despreparada para enfrentar as novas condições socioeconômicas. (SOUZA, 2018, 194).

O autor também analisa como esse padrão se naturaliza no Brasil, perpetuando a desigualdade e uma classificação pautada em fatores que influenciam a inclusão ou a exclusão. Ele problematiza os elementos objetivos envolvidos nesse processo de hierarquização e analisa

como esses princípios se ancoram nas instituições, assegurando sua continuidade ao longo do tempo. Para o autor, compreender esses fenômenos significa combinar a análise subjetiva da política com a consideração de fatores estruturais.

Estou convencido de que uma adequada resposta a essas perguntas exige, além da perspectiva subjetivista da análise política, a consideração concomitante de uma perspectiva que considere, também, aspectos estruturais como: quais são as variáveis de longo prazo envolvidas no tipo de modernização periférico exógeno, como o brasileiro, que não possibilitaram a homogeneização e a generalização das condições, que, em outras sociedades, levaram a uma efetiva ampliação da cidadania com todos seus atributos políticos, econômicos e morais? Quais fatores contribuem para a permanência, até hoje, desse mesmo padrão? Como se explica a permanência — esta para mim a grande questão teórica e prática em toda essa problemática — de um contexto, em sociedades periféricas como a brasileira, que naturaliza a desigualdade? (SOUZA, 2018, p.222).

Nessa mesma direção, Klaus (2011), em sua Tese, reconhece que a desigualdade não é um fenômeno individual, mas um resultado de fatores estruturais e institucionais que perpetuam a exclusão e a desclassificação social de determinados grupos. Para a autora, as políticas educacionais, influenciadas por discursos de desenvolvimento e eficiência, muitas vezes falham em abordar as desigualdades estruturais que existem na sociedade brasileira.

Segundo Klaus (2011),

cabe considerar que muitos países estão procurando aproximar a educação da economia e o sistema educacional das empresas. Embora isso não substitua os critérios de ordem social e política tradicionalmente associados à educação, a preocupação com seus efeitos econômicos modifica-lhe sensivelmente a percepção e uso (CEPAL-UNESCO, 1995, p.127). (KLAUS, 2011, p. 82).

Ela nos lembra que, no período da ditadura, houve uma tentativa de modernização da educação, mas essa modernização estava atrelada a uma lógica de eficiência e controle. Em vez de promover a equidade e a justiça social, “as reformas educacionais buscavam atender às demandas do mercado e do Estado” (KLAUS, 2011, p. 40), refletindo uma desconexão com as necessidades da população.

Nos anos de 1970, é possível identificar uma singularidade que já demarcava um deslizamento importante nessa concepção, na medida em que a educação como direito universal vai se tornando, aos poucos, uma necessidade de responsabilidade individual, diante das grandes mudanças sociais, econômicas e técnico-científicas vividas, além de novas configurações no modelo econômico de produção em escala global.

Dessa forma, na próxima subseção, descreverei os discursos veiculados pela UNESCO a partir dos anos de 1970, considerando os principais acontecimentos reconhecidos no garimpo

dos enunciados, sobretudo do Relatório produzido pela *Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação*, liderada pelo ex-primeiro-ministro francês Edgar Faure. Publicado em 1972, esse relatório reflete as preocupações e aspirações educacionais daquele contexto, abordando questões fundamentais no âmbito sociocultural, político e econômico.

6.2.1 Para aprender a ser: a escola como parte de um sistema educacional diversificado e permanente

A partir dos anos 70, evidenciam-se ditos que veiculavam a constatação de uma crise dos sistemas de educação e a consequente ruptura das próprias sociedades. (COOMBS, 1968). Como proposta, estratégia e intervenção para essa crise, emergiam novos regimes de verdade que pudessem dar conta da reestruturação de tais sistemas, a partir do que deveria ser considerado “recomendações concretas que [...] [fossem] capazes de orientar a ação da UNESCO, dos governos e da comunidade internacional.” (FAURE et al., 1972, p. 13).

Vinte e quatro anos após a DUDH (ONU, 1948) e quatro anos após uma impactante publicação de Philip H. Coombs, intitulada *A crise mundial da educação — uma análise sistêmica* (1968), que apregoou que o mundo vivia uma crise da educação e convocou os especialistas e administradores a estudarem as causas e buscarem instrumentos e estratégias para a resolução dos problemas a ela relacionados, a escola continuava a ser a principal instituição de acesso à educação⁵¹.

Ainda se reconhecia, nos sistemas educativos da época, que pensar em educação era compulsoriamente pensar na escola e em sua função. Seguindo os pressupostos defendidos desde a DUDH (ONU, 1948), valorizava-se o ensino elementar, em seu tempo completo se possível, sob outras formas se necessário, defendendo que deveria ser “efetivamente assegurado a todos”, na sua condição de direito universal. (FAURE et al., 1972, p. 286). Além disso, recomendava-se que “as políticas educativas dos anos 70 deveriam escrever na primeira linha

⁵¹ Philip H. Coombs foi um economista e educador norte-americano que exerceu papel importante na análise e no desenvolvimento de políticas educacionais globais no século XX. Em sua obra *A crise mundial da educação — uma análise sistêmica* (1968), ele se propõe a fazer uma investigação sobre os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais em âmbito global, destacando a inadequação entre a oferta educacional e as demandas sociais e econômicas de um mundo em rápida transformação. A obra se tornou no período uma referência clássica, defendendo a necessidade de reformas estruturais e propondo o uso de abordagens sistêmicas para compreender e solucionar problemas educacionais, como a disparidade de acesso, o descompasso curricular e o financiamento insuficiente. Os referenciais de melhoria pautavam-se na cultura norte-americana.

dos seus objetivos estratégicos “a generalização da educação elementar, sob formas diversificadas em função das possibilidades e das necessidades”. (FAURE et al., 1972, p. 287).

No entanto, ainda que fosse quase um dogma dos sistemas educativos a relação automática entre educação e escola, reconhecia-se que, mesmo diante da importância e do valor absoluto dessa instituição, “as suas atribuições relativas, em referência a outros meios educativos e aos outros modos de comunicação entre gerações, não cresceram, e [tendiam], na realidade, a diminuir”. (FAURE et al., 1972, p. 145).

Ainda que ocupasse lugar importante e necessário na sociedade, em função de um contexto de rápidas mudanças e uma grande revolução científico-técnica, a escola ia deixando de ser o único referencial a definir o caráter educativo da sociedade. Diante de novas demandas socioculturais, políticas e econômicas e da necessidade de se ofertar uma *educação diversificada e permanente*, “as instituições formais não davam conta de *educar por toda a vida*, e para isso se organizou um tipo de educação que funcionasse em qualquer canto e em qualquer lugar, sem as fronteiras do tempo-espço.” (CAMOZZATO; COSTA, 2017, p. 167).

Essa constatação nos regimes de verdade já no início da segunda metade do Século XX, ancorava-se na narrativa de que a “educação do homem moderno [era] considerada como um problema duma excepcional dificuldade em grande número de países e em todos, sem exceção, como uma tarefa de maior importância” (FAURE et al., 1972, p. 17). Essa compreensão, referenciou-se principalmente nos estudos de Coombs (1968), que reforçavam a constatação de que o mundo vivia uma crise da educação. Segundo esse autor, a explicação mais recorrente para a crise era a expansão sem precedentes dos sistemas de ensino no mundo inteiro no início dos anos de 1950, logo após a DUDH (ONU, 1948). Para ele, o aumento do número de matrículas e dos gastos com a educação evidenciava que “o ensino havia despontado como ‘a maior indústria local’” (COOMBS, 1968, p. 20). O pesquisador concebia o ensino como o caminho para o progresso, mas também revelava um desequilíbrio entre os sistemas de ensino e o meio a que estes sistemas pertenciam. Faure (1972) reconhece que “a educação tornou-se, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, o maior ramo de atividade do mundo, em termos de despesas globais”. (FAURE et al., 1972, p. 54). Merecia, por isso, toda energia para a sua reestruturação.

Apoiada pelos estudos de Klaus (2011), vale ressaltar que essa concepção de educação como um motor de progresso acabava por obscurecer as desigualdades existentes, valorizando um modelo que priorizava a eficiência e a produtividade em detrimento das questões sociais. Segundo Klaus (2011), “a evolução educacional do pós-guerra propiciou mobilidade social apoiada basicamente na expansão do emprego e gastos públicos. Porém a base de sustentação desse modelo revelou-se frágil nos anos 1980”. (KLAUS, 2011, p. 87). Nesse sentido, a

educação, que deveria ser uma ferramenta de transformação social, consolidava-se como uma indústria local que não necessariamente respondia às demandas do contexto em que estava inserida. A reestruturação da educação, defendida por Coombs (1968) e também por Faure (1972), estava articulada ao conceito de progresso, distanciando-se de práticas educacionais que realmente promovessem a justiça social e o desenvolvimento humano integral.

Coombs (1968), em seus estudos, também afirmava que o desequilíbrio dos sistemas de ensino se traduzia em quatro fatores: (1) a abrupta elevação das aspirações populares pelo ensino; (2) a aguda escassez de recursos; (3) a inércia inerente aos sistemas de ensino e (4) a inércia da sociedade. Considerando esses fatores, ele interpretava que a crise da educação, como *status* mundial, tornou-se “mais sutil e menos dramática do que uma ‘crise de fome’ ou uma ‘crise militar’, mas não menos carregada de perigosas potencialidades.” (COOMBS, 1968, p. 20).

Ao mesmo tempo que esse autor considerava o avanço da oferta educacional formal, para a população mundial, também reconhecia que esse mesmo fato poderia ser uma “ameaça de graves consequências políticas e sociais, caso a demanda não [fosse] satisfeita.” (COOMBS, 1968, p. 45-47). Nessa mesma linha de compreensão, Faure (1972) avaliava: “a situação que nós examinamos é inteiramente nova, não lhe podemos encontrar nenhum precedente, porque não provém, como se diz muitas vezes, dum simples fenômeno de crescimento quantitativo”. (FAURE et al., 1972, p. 20).

Diante de sua preocupação com a “ruptura dos sistemas educacionais — e, em certos casos, a ruptura de suas respectivas sociedades” (COOMBS, 1968, p. 21), o professor e pesquisador americano Coombs (1968) convocou especialistas e administradores de todo o mundo a buscar a resolução da crise, por meio de ajustes e adaptações da educação e da sociedade, aspecto considerado fundamental nas publicações futuras da UNESCO. As análises de Coombs (1968) sobre a realidade da educação mundial levaram a uma conclusão de que os estudos obrigatórios, delineados lá nas condições de possibilidades da DUDH (ONU, 1948), já não podiam se constituir como “um todo definitivo, distribuído e recebido antes do ingresso da vida adulta, independentemente do momento que se considere como o ponto limite para o ingresso”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 14).

Para Coombs (1968), diante da crise dos sistemas educacionais, seria preciso

criar um sistema de aprendizagem altamente diversificado, capaz de *acompanhar o indivíduo durante toda a vida*, na qual *combinar-se-ão elementos formais, não-formais e informais*, de maneira a proporcionar uma *ampla variedade de opções de aprendizagem* para todos os membros da população, independentemente de idade, sexo, ocupação ou posição social. (COOMBS, 1968, p. 16, grifos meus).

Nessa mesma perspectiva, Faure (1972) defendia que a relação compulsória entre educação e instituições escolares persistiria enquanto não fosse implantada a ideia de uma educação impregnada de um devir das pessoas “mais ou menos continuamente, longamente ou a intervalos, sempre ao longo da existência”. (FAURE et al., 1972, p. 147). Além disso, tornava-se importante também insuflar a ideia de que a educação era um projeto contínuo de toda a sociedade, que deveria ser desenvolvida nas escolas, mas também em “seus meios de produção e de transporte, os seus múltiplos modos de comunicação, e a massa organizada, diversificada e articulada aos seus cidadãos livres”. (FAURE et al., 1972, p. 147).

Philip Coombs (1968) também convocava os países a reverem a função da educação formal, cuja prioridade deveria ser a *de ensinar os indivíduos a aprenderem sozinhos, com autonomia*. Para tanto, a escola, como principal instituição da educação formal, deveria considerar outras formas de aprender, outros aprendizados, para além da instrução, em outros espaços, para além da sala de aula. A recomendação oficial da UNESCO, por meio do relatório de Faure (1972) era “ultrapassar a concepção de uma educação limitada no tempo (idade escolar) e fechada no espaço (estabelecimentos escolares)”. (FAURE et al., 1972, p. 342).

Consequentemente, um princípio valorizado nesse período era a “*desformalização das instituições*” (FAURE et al., 1972, p. 277), ou seja, a educação poderia ser ministrada e adquirida por vários meios, não importando saber qual o caminho que o indivíduo seguiu, mas o que aprendeu e adquiriu. Para isso, a recomendação da UNESCO era que cada indivíduo pudesse escolher o seu caminho de forma mais livre, num quadro mais flexível do que era visto na maioria dos países. Isso permitiria ao indivíduo não precisar renunciar definitivamente, caso abandonasse os serviços de instrução. Essa proposta promoveria maior “mobilidade e diversificação das escolhas” (FAURE et al., 1972, p. 281) de forma que a educação fosse composta por um “*um sistema educativo global e aberto* que [facilitasse] a mobilidade horizontal e vertical dos alunos e [multiplicasse] as possibilidades de escolha”. (FAURE et al., 1972, p. 281). Propõe-se, até mesmo, a abolição de “barreiras artificiais ou obsoletas”, como por exemplo “a distinção entre a educação formal e não formal”. (FAURE et al., 1972, p. 282).

Nessas formações discursivas, defendia-se, inclusive, o papel educativo das empresas, argumentando que “a noção de *educação permanente*, no verdadeiro sentido do termo, implicava que as empresas estivessem na posse de amplas funções educativas”. (FAURE et al., 1972, p. 293, grifos meus). O desenvolvimento contínuo do domínio da educação tendia para o seu próprio alargamento, procurando o que “às dimensões de toda a sociedade [fossem] associados grupos cada vez mais numerosos da população”. (FAURE et al., 1972, p. 321).

Os ditos veiculados nesse período evidenciam que a economia se tornava cada vez mais uma esfera norteadora das funções da educação, tirando da escola a sua condição primordial de educar os indivíduos e alargando não somente as possibilidades formativas, mas também os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos. Nessa porosidade das fronteiras dos papéis educacionais das instituições dos diversos âmbitos sociais, o papel social das instituições de ensino se diluía, e os seus currículos, ampliados para outras demandas sociais, concorrendo com outras pautas formativas de outras instituições — inclusive as empresas —, fragilizavam-se no seu propósito inicial, defendido na DUDH (ONU, 1948), de uma formação cidadã e democrática, para a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais.

Embora esse propósito se mantivesse, na medida em que ele concorria com tantas outras funções para a escola, ele próprio se resignificava, ajustando-se às demandas das sociedades da segunda metade do século XX, que buscavam avidamente um crescimento econômico pós-guerra, uma estabilidade monetária e a redução da inflação global, o avanço da tecnologia e da automação, potencializando a competitividade internacional e uma globalização econômica. (SACHS, 2015).

Defendia-se a *expansão da educação geral*, alargando-a de maneira a englobar efetivamente o domínio dos *conhecimentos econômicos, técnicos e práticos de ordem geral*. Para isso, era necessário abolir “as distinções rígidas entre os diferentes tipos de ensino — geral, científico, técnico e profissional — conferindo à educação, desde o primário e o secundário, um caráter simultaneamente teórico, tecnológico, prático e manual”. (FAURE et al., 1972, p. 290).

Nesse movimento, acabava-se por ampliar também a concepção de educador, para “*educadores convencionais e não convencionais*” (FAURE et al., 1972, p. 321), considerando, a par dos docentes profissionais, outras categorias, como auxiliares e profissionais de outras atividades (operários, técnicos, quadros, empresários etc.). Além disso, estimulava-se que os próprios alunos e estudantes, em condições tais que se eduquem a si próprios, pudessem também instruir a outros, se compenetrando “da ideia de que toda a aquisição intelectual comporta, para o seu beneficiário, o dever de a compartilhar com o próximo”. (FAURE et al., 1972, p. 321).

A ampliação do conceito de educador para incluir não apenas docentes profissionais evidencia a desvalorização do trabalho docente. Ao incluir uma gama mais ampla de “educadores”, a proposta de Faure et al. (1972) fragiliza e desconsidera a importância da formação e da especialização dos professores. Isso acaba contribuindo para a precarização de suas condições de trabalho. Klaus (2011) critica a administração burocratizada e enfatiza a necessidade de transformar a gestão educacional para atender às demandas contemporâneas,

destacando que a falta de suporte institucional pode resultar em uma maior carga de trabalho e pressão sobre os educadores, exacerbando a precarização de suas condições laborais. Além disso, a ideia de que os alunos também devem se tornar educadores de si e compartilhar o conhecimento é uma forma de responsabilizar os estudantes pela sua própria aprendizagem, esmaecendo a responsabilidade do Estado e das Instituições no compromisso em fornecer uma educação de qualidade e em valorizar e formar os docentes.

Observa-se que, nesse contexto, os discursos que mobilizam a escola para uma revisitação, posicionando seu papel em horizontalidade a outras possibilidades e espaços de aprendizagem, nasciam no emaranhado dos ditos sobre a crise na educação, que, por sua vez, estavam relacionados às concepções de educação dos países ditos desenvolvidos, no período pós-guerra.

Ainda nesse contexto, os discursos sobre o analfabetismo no Brasil, que avaliavam o quanto esse problema afetava o desenvolvimento do país, eram utilizados como técnicas de governo, que visavam não apenas ensinar a ler e escrever, mas também a moldar comportamentos e atitudes dos indivíduos, incentivando-os a se responsabilizarem por seu próprio desenvolvimento e o de suas comunidades. Traversini (2004) observava que

ao alfabetizar a parcela da população brasileira analfabeta, produzem-se modos particulares de ser, de agir e de viver das pessoas nas comunidades, os quais incitam o sujeito a responsabilizar-se pelo seu próprio sucesso ou fracasso pessoal e profissional, pela prevenção dos seus próprios riscos sociais e aqueles da comunidade à que pertence (TRAVERSINI, 2004, introdução).

Apoiada na leitura de Rocha (2024), vale ressaltar que, apesar do reconhecimento formal do direito à educação e da preocupação com a alfabetização, a população brasileira enfrentou barreiras significativas para ter acesso a uma educação de qualidade. Esse contexto se intensificou com a desigualdade social e regional, onde os investimentos em educação eram frequentemente insuficientes para atender às necessidades da população. Em paralelo, havia uma priorização de um modelo educacional que atendesse às demandas econômicas, de forma que os gastos com a educação eram, muitas vezes, direcionados para atender a interesses que não contemplavam uma formação integral e crítica, aumentando ainda mais a desigualdade e a precarização do trabalho. (ROCHA, 2024). Segundo essa autora, a falta de recursos e a má gestão dos gastos públicos contribuíram para a exclusão educacional no Brasil, refletindo a necessidade de uma educação que realmente atendesse às demandas da população.

Escobar (1998) ajuda-nos a entender as condições de possibilidades da criação de todo um sistema complexo de regulamentação mundial, a partir da Segunda Guerra Mundial, em que as sociedades pós-coloniais se viam classificadas e reguladas pelas biopolíticas e dispositivos de

governo (neo)liberal dos Estados Unidos. E é nesse corolário biopolítico que emergiam os discursos da crise mundial da educação e a consequente necessidade das intervenções para a sua melhoria e ajuste às demandas da sociedade da segunda metade do século XX. Tais discursos defendiam que “os países do Terceiro Mundo, ao saírem do período colonial, lançaram-se com entusiasmo na luta contra a ignorância, que consideram, aliás justamente, como condição essencial duma libertação perdurável e duma real promoção.” (FAURE et al., 1972, p. 18). No entanto, toda a chave de leitura analítica dos contextos e as intervenções possíveis derivavam das concepções, valores, culturas e saberes dos países ditos desenvolvidos, que se denominam de “Países de Primeiro Mundo” (FREITAS; CRUZ; RADOMSKY, 2016, p. 93-94) e desconsideravam os valores, culturas e tradições das nações pós-coloniais.

Nesse contexto, a educação no Brasil foi significativamente influenciada pelas diretrizes da UNESCO, em especial o Relatório Faure (1972). Além do Decreto-Lei nº 869/1969 (BRASIL, 1969b), que instituiu o MOBRAL, a fim de combater o analfabetismo adulto, em consonância aos discursos desde a DUDH (ONU, 1948), a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) propôs uma reforma ao ensino de 1º e 2º graus, enfatizando uma educação técnica e profissionalizante. Todas essas mudanças estavam articuladas às recomendações do Relatório Faure sobre a necessidade de preparar indivíduos para uma sociedade em constante transformação.

Traversini (2004) analisa como as políticas de alfabetização eram constituídas pela lógica da governamentalidade que buscava regular e normalizar a população. Ela lembra que, na dispersão das estratégias, “as práticas tradicionais relacionadas com a soberania não deixaram de existir, mas incorporaram formas de racionalidades governamentais preocupadas com o governo da população” (TRAVERSINI, 2004, p. 38). Assim, as intervenções educacionais, embora apresentadas como soluções para a crise da educação, nortearam-se muitas vezes em conhecimentos sobre a vida da população, mas que eram migrados de uma perspectiva externa, desconsiderando as especificidades culturais e sociais das comunidades afetadas (TRAVERSINI, 2004, p. 39). Ao invés de promover uma emancipação, as políticas educacionais perpetuavam a marginalização e a precarização das práticas locais, alinhando-se aos valores e saberes dos países considerados desenvolvidos.

As políticas de desenvolvimento educacional no Brasil focavam no contexto da industrialização e das ciências exatas, buscando promover a formação de mão de obra para a indústria, o comércio e o avanço em campos como ciências e da tecnologia. Isso resultou em currículos que privilegiavam disciplinas técnicas em detrimento das humanidades, das ciências sociais e das artes, limitando a própria concepção de formação integral dos estudantes, que

estava mais voltada para atender à economia do que ao desenvolvimento de todas as dimensões da formação humana.

As discussões sobre a crise educacional no mundo foram se ampliando após a Segunda-Guerra Mundial e tomando proporções globais, afetando diretamente as políticas educacionais brasileiras. Os debates foram se intensificando, desde os Estados Unidos e, em 1967, houve uma conferência internacional para se discutir a “crise mundial da educação”. Essa conferência aconteceu na cidade de Williamsburg, Virgínia, reunindo 170 participantes de 52 países, a fim de discutir as causas e os aspectos da crise educacional e, principalmente, os desafios para a sua melhoria. Anísio Teixeira foi o representante do Brasil nesta conferência.

A reunião teve como base o documento “The World Educational Crisis — A system Analysis”, escrito por Philip Coombs. Tal documento originou um livro publicado por Coombs em 1968, posteriormente traduzido no Brasil como “A Crise Mundial da Educação” (1976). O livro teve a pretensão de analisar a situação dos sistemas educacionais ao redor do mundo, trabalhando com uma abordagem comparativa, com vistas a identificar os problemas comuns e encaminhar possíveis soluções. Coombs (1976) argumentava que, apesar das diferenças nacionais, a crise tinha linhas internas semelhantes, que poderiam ser resumidas basicamente por quatro fatores comuns: a abrupta elevação das aspirações populares de ensino; a aguda escassez de recursos; a inércia inerente aos sistemas de ensino (seu desajuste à realidade); e inércia da própria sociedade em função das tradições culturais e/ou religiosas. (ROVERI, 2022, p. 22).

Em sua análise, Coombs (1968) observou que, a partir dos anos de 1950, após a priorização da educação como um dos direitos universais, previstos na DUDH (ONU, 1948), consolidava-se uma compreensão de que a aquisição de conhecimentos universais, por meio da instrução, seria a chave para o desenvolvimento econômico e a autonomia dos indivíduos e de suas nações, além da promoção da paz mundial. Essa ampliação pela busca da escolarização, tanto por interesses individuais quanto por interesses coletivos, acabou por descaracterizar, por exemplo, as funções do ensino secundário de apenas preparar para o ensino superior. (ROVERI, 2022, p. 23).

Esse contexto fazia com que os estudiosos problematizassem as funções da escola que, para além da instrução e preparação dos indivíduos que seguiriam o percurso universitário, deveria também contemplar e garantir as aprendizagens fundamentais e também um ensino técnico que formasse os indivíduos para as demandas do mercado de trabalho.

Segundo Coombs (1976), era necessário compreender naquele momento (fim da década de 1960) que produzir uma pessoa instruída já não era tarefa satisfatória o suficiente para os sistemas de ensino, pois o que urgia no âmbito escolar era produzir a pessoa instruída com capacidade *de aprender e adaptar-se eficientemente a um ambiente de incessante mudança*. Tal percepção advinha, sem dúvidas, de um horizonte em que se observava *uma economia dinâmica e interconectada, que se intensificava ao redor do globo no embalo dos avanços tecnológicos*, ainda que o autor evite a palavra

“capitalismo”, preferindo falar em “países industrializados”, para incluir aí a União Soviética e as demais nações socialistas. (ROVERI, 2022, p. 23-24, grifos meus).

Nessas formações discursivas, buscando entender o contexto do início da segunda metade do século XX, para encontrar soluções e elaborar orientações que ajudassem a superar “a crise dos sistemas de educação” (FAURE et al., 1972, p. 13), Edgar Faure, então presidente da *Comissão Internacional para a Educação da UNESCO*, constituída em 1971, publicou, juntamente com os membros dessa Comissão, o relatório *Aprender a ser: a educação do futuro* (1972). Esse Relatório foi elaborado “a partir de missões em 23 países” (FAURE et al., 1972, p. 12), a fim de se ter contato direto com as realidades educativas da época, para, a partir daí, se fazer uma análise profunda e extensa da situação da educação e das sociedades mundiais da segunda metade do século XX, propondo caminhos possíveis para o futuro educacional do mundo.

Nessas condições históricas, a educação passava a ser compreendida, ao mesmo tempo, como problema e uma tarefa universal. Assumiu funções novas, através dos sistemas de educação, que, por sua vez, por serem uma das causas da crise educacional, deveriam se ajustar e se adequar aos novos contextos socioculturais e políticos, marcados por uma economia dinâmica e interconectada e pelos avanços da ciência e da tecnologia.

Em outras palavras, essa necessidade de adequação e atualização da escola se justificava em razão de duas questões: de um lado, para dar conta dos anseios de parte da juventude que “insurge-se contra os modelos pedagógicos e os tipos institucionais impostos aos mesmos” (FAURE et al., 1972, p. 25); do outro lado, para atender às economias em expansão, articuladas ao progresso técnico e científico, que demandava trabalhadores qualificados e a criação de “novas categorias de emprego, que exigiriam amplos meios de formação ou de atualização de conhecimentos, bem como gerariam novas necessidades no setor das economias rurais tradicionais.” (FAURE et al., 1972, p. 81).

Diante das condições de possibilidade, em que não se “[podia] encontrar nenhum precedente” (FAURE et al., 1972, p. 20), a instituição escolar passou por um processo de “desformalização” (FAURE et al., 1972, p. 277), concorrendo com muitos outros meios de oferta educacional. Esse fenômeno, diretamente associado às mudanças científico-tecnológicas daquele tempo e contexto, vinculava-se a duas tendências:

uma para a *diversificação e a multiplicação das instituições educativas*; a outra para a *desformalização das estruturas tradicionais*. Estas orientações não são de modo algum incompatíveis. A “dessacralização” de algumas instituições escolares pode acompanhar a manutenção e o desenvolvimento de estruturas escolares fortemente elaboradas; a extensão dos circuitos de ensino pode realizar-se tanto pela multiplicação dos estabelecimentos escolares do tipo existente como pela criação de

escolas de tipos diferentes, pelo ensino a tempo parcial e por modalidades extraescolares. *Desde logo, todas as vias — formais e não formais, intra-institucionais ou extra-institucionais — poderiam em princípio reconhecer-se como igualmente válidas.* É nesse sentido que convém aceitar os termos “desformalização” e “desinstitucionalização”. (FAURE et al., 1972, p. 277, grifos meus).

Nesse movimento de rápidas transformações da sociedade nos anos 60 e 70, reconhecia-se a provisoriedade do conhecimento. Essa constatação fortalecia a orientação para uma *educação permanente*, uma educação que pudesse “não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, *ao longo de toda a vida*, um saber em constante evolução, e de ‘*aprender a ser*’.” (FAURE et al., 1972, p. 10, grifos meus). “*O fim da educação é permitir ao homem ser ele próprio ‘vir a ser’*”. (FAURE et al., 1972, p. 31, grifos meus).

Um dos princípios dominantes nas políticas públicas dos anos 70 era que todo indivíduo deveria ter a possibilidade *de aprender durante a vida inteira*. A ideia de educação permanente era considerada a pedra angular da *cidade educativa*. Recomendava-se, então, “a educação permanente como ideia mestra das políticas educativas para os anos vindouros. Isto tanto para os países ditos desenvolvidos como para os países considerados em vias de desenvolvimento”. (FAURE et al., 1972, p. 272). Para isso, era fundamental que se restituísse à “educação as dimensões da existência vivida, redistribuindo o ensino no tempo e no espaço”. (FAURE et al., 1972, p. 273). A UNESCO orientava que as instituições e os meios educativos se multiplicassem, tornando-se acessíveis e diversificados: “a educação deve alargar-se às dimensões do verdadeiro movimento popular”. (FAURE et al., 1972, p. 274).

Nesse conjunto de saberes, os ditos da UNESCO consideravam a urgência de que os sistemas de ensino, coexistindo com outras possibilidades de experiências educacionais, passassem por uma revisão, comprometendo-se também com o “*aprender para viver; aprender a aprender*, de maneira a poder adquirir conhecimentos novos ao longo de toda a vida; aprender a pensar de maneira livre e crítica; aprender a amar o mundo e a torná-lo mais humano; aprender a desenvolver-se no e pelo trabalho criador”. (FAURE et al., 1972, p. 130).

Propósito aparentemente abstrato. Mas a educação é um empreendimento tão vasto, compromete tão radicalmente o destino dos homens, que não é suficiente considerá-la em termos de estruturas, de meios logísticos, de métodos. É a sua substância própria, a sua relação essencial com o homem, o seu dever, o princípio de inter-relação que existe entre o ato educativo e o ambiente que faz da educação ao mesmo tempo um produto e um fator da sociedade — é isto, no ponto em que estamos, que é preciso perscrutar em profundidade, e liberalmente reconsiderar”. (FAURE et al., 1972, p. 130).

A lógica do aprender ao longo da vida era, então, uma das principais estratégias discursivas da governamentalidade (neo)liberal, que buscava moldar e conduzir as condutas das

pessoas de forma que estivessem preparadas e adaptadas (adaptáveis) para uma autonomia e auto regulação necessárias para se viver numa sociedade que passava por crises econômicas significativas, pela alta inflação em muitos países, pelos avanços significativos na tecnologia e na ciência, além da própria revolução nas tecnologias de informação. Esse governo articulava-se a condições históricas marcadas por uma intensificação das críticas às burocracias do Estado, a uma defesa da redução da intervenção estatal na economia, uma valorização e promoção do livre mercado e uma ampliação das políticas de privatização, desregulamentação e cortes nos gastos públicos em diversos países.

Camozzato e Costa (2017), analisando criticamente o governo das condutas da racionalidade (neo)liberal, reconhecem a força estratégica dos saberes sobre o imperativo de uma educação permanente, na constituição de sujeitos continuamente adaptáveis às mudanças exigidas pela sociedade e pela economia da segunda metade do século XX.

Consideramos, a partir disso, que a educação permanente é um dos modos de “atualizar” constantemente os sujeitos. Nesse sentido, é necessário ressaltar que a escolha das palavras não é algo neutro, mas algo que constitui as práticas e produz materialidades e, por isso, é parte integrante do contexto em que se inserem. Talvez o deslocamento do “permanente” ao “continuado” — este último algo recorrente e marcante em contextos contemporâneos recentes — mostre o quanto a entrada do “permanente” ancorava-se em uma organização social que estava, de certo modo, em uma lenta e progressiva transformação” (CAMOZZATO; COSTA, 2017, p. 165).

Para atender a esse contexto e reconhecendo o sistema educativo da época como “envelhecido e paralisado” (FAURE et al., 1972, p. 32), alguns discursos mais radicais propunham ou uma reforma total ou mesmo a sua abolição, justificando, de forma bem utilitarista, que “era preciso aproximar a escola da vida”. (FAURE et al., 1972, p. 32). Tais discursos ancoravam-se na avaliação de que “os problemas postos pela instrução e educação de alunos de todas as idades, inclusive os adultos, [levavam] a solicitar múltiplas formas extraescolares de aprendizagem”. (FAURE et al., 1972, p. 32). Defendiam que a educação extraescolar oferecia uma ampla gama de possibilidades, que deviam utilizar-se de maneira produtiva em todos os países e consideravam que “o desprezo para com a educação extraescolar [era] apenas um vestígio do passado e não [podia] corresponder a atitude de nenhum pedagogo progressista”. (FAURE et al., 1972, p. 32).

Por outro lado, os discursos oficiais, oriundos ou relacionados à UNESCO, mesmo chancelando a educação extraescolar, não deixavam de reconhecer a importância da escola, isto é, de “todo organismo concebido para dispensar o ensino metódico a geração ascendente” (FAURE et al., 1972, p. 33), como “fator decisivo da formação do homem apto a contribuir para o

desenvolvimento da sociedade, a tomar uma parte ativa na vida, quer dizer, validamente preparado para o trabalho”. (FAURE et al., 1972, p. 33). Tais ditos consideravam que, diante das demandas da sociedade moderna, “o cuidado a ter com o enorme volume de informações, recebidas por vias cada vez mais numerosas e diversificadas, [exigia] a aquisição de conhecimentos, de aptidões e de práticas sistematizadas” (FAURE et al., 1972, p. 33), demandando, portanto, um ensino organizado e ministrado por instituições educativas bem concebidas.

Mesmo diante das críticas e da constatação da crise dos sistemas de ensino, admitia-se que “a renúncia à escola, como elemento essencial, ainda que não exclusivo, da educação comprometeria a luta empreendida para fazer ascender centenas de milhões de seres humanos ao nível de educação que permite assimilar o conhecimento como um sistema”. (FAURE et al., 1972, p. 33). Propunham-se, por um lado, as melhorias ao que já existia e, por outro lado, as alternativas que pudessem ser postas em prática, buscando um meio-termo entre os tradicionalistas paralisados no tempo e os radicais que defendiam a abolição ou modificação total da escola. É desses regimes de verdade que emergia a proposta de uma *cidade educativa*, em que *o ensino se tornava educação e, cada vez mais, aprendizagem*.

Faure (1972) ressaltava que o conceito de educação permanente não era novo, vinha sendo desenvolvido ao longo dos 10 últimos anos. Para essa comissão, seria com certeza erro pretender ver nela uma descoberta daquele tempo. “A noção de continuidade do processo educativo não [era] nova.” (FAURE et al., 1972, p. 224). Defendia-se que o homem, “por toda a parte do mundo” (FAURE et al., 1972, p. 224), nunca cessava de se instruir e de se educar, ao longo de sua vida. No entanto, a maioria dos indivíduos ainda não estava preparada para “responder às condições e às eventualidades de uma vida vivida na segunda metade do século vinte”. (FAURE et al., 1972, p. 224), daí a necessidade urgente de se pensar numa educação permanente que capacitasse os indivíduos para as mudanças constantes do mundo. No estudo que fez sobre a educação permanente ao longo dos 10 anos anteriores, Faure et al. (1972) observavam que ela, nos anos 70, *ampliava sua função, assumindo, a partir daí, o papel de desenvolver o indivíduo na multiplicidade dos aspectos da personalidade, numa visão integrada da educação*.

Dessa forma, há também um deslizamento na própria concepção da educação permanente, que, nas condições de possibilidade da década de 70, além de se apropriar da ampliação do tempo, do espaço e das possibilidades de aprendizagens, deveria também dar conta de uma *educação integral*, desenvolvendo o indivíduo em seus mais diversos e múltiplos aspectos, a fim de atender ao mercado de forma sempre atualizada e diversificada. Essa educação integral deveria contribuir para o desenvolvimento da sociedade e para a preparação para o mundo do trabalho.

... o termo educação permanente não era mais do que um novo conceito aplicado a uma prática relativamente antiga: *a educação dos adultos ou os cursos noturnos*. Em seguida, na perspectiva da continuidade, aplicaram-no essencialmente *à formação profissional contínua, para vir a considerar depois os múltiplos aspectos da personalidade* — intelectuais, afetivos, estéticos, sociais e políticos — numa visão integrada da ação educativa. Enfim, atualmente, tende cada vez mais a designar o conjunto do processo educativo, considerado em função do indivíduo e da sociedade.” (FAURE et al., 1972, p. 224-25, grifos meus).

Por outro lado, mesmo com a desformalização da educação e a precarização do trabalho docente, no início da segunda metade do século XX, a educação continuava a ser considerada como “um assunto eminente, duma envergadura universal, para todos os homens que se [preocupavam] em melhorar o mundo [daquele momento] e em preparar o de amanhã.” (FAURE et al., 1972, p. 17). Continuava a ser a *chave para a democracia*, “concebida como o direito de cada homem se realizar plenamente e de participar na edificação do seu próprio futuro.” (FAURE et al., 1972, p. 10).

Observa-se, nos ditos da UNESCO dos anos de 1970, que pouco se fazia referência à escola como direito, e a obrigatoriedade ia se deslocando para a lógica da *necessidade e da responsabilidade pessoal*. Ainda que a instituição escolar permanecesse valorizando a cidadania, a partir de sua própria condição de direito inalienável e universal, a sua função se ampliou, assumindo o compromisso de se adequar às demandas da sociedade da época e contribuir para a solução dessa crise, como uma das instituições importantes, dentre um conjunto mais amplo e diversificado que deveria oferecer uma educação permanente. Em uma sociedade onde era necessário ensinar a todos e onde cada um deveria aprender não apenas durante a sua passagem pela escola, mas durante toda a sua vida, num movimento constante de aprender a ser, a proposta educacional tomava uma proporção ampliada e cada vez mais imbricada com as lógicas mercadológicas.

Os ditos autorizados e chancelados da época problematizavam os limites e a fragilidade dos sistemas educacionais existentes, para atender às demandas sociais, políticas, culturais, demográficas, econômicas, técnico-científicas do início da segunda metade do século XX:

Dever-se-á apenas contar, para cumprir os trabalhos do futuro, com os sistemas educacionais existentes? O mundo atual — marcado pela explosão demográfica, os imperativos do desenvolvimento econômico e da luta contra a fome, a revolução científica e técnica, a multiplicação dos conhecimentos, a promoção dos povos, as consequências e as expressões novas do ideal democrático, a extensão e a proliferação dos meios de informação e comunicação —, este mundo, que põe e porá tantas exigências, não conterà em si mesmo novos meios, que pode e deve aproveitar sob pena de falhar a sua missão?” (FAURE et al., 1972, p. 91).

Segundo Camozzato e Costa (2017), “aprender a ser, assim, envolveria um ‘aprender a aprender’ ininterrupto, já que cada tempo-espaco seria passível de produzir transformações nos modos de ser e estar dos diferentes sujeitos”. (CAMOZZATO e COSTA, 2017, p. 163). Essas novas regras alinhavam-se ao governo da razão (neo)liberal que, diante das rápidas mudanças da sociedade, por ocasião do advento de um avanço técnico-científico expoente, exigia sujeitos capacitados e potencialmente adaptáveis e transfiguráveis, para viver, consumir e atender às demandas do mercado de trabalho nos anos de 1970.

Acreditamos que a invenção da educação permanente responde a este imperativo, que parece ter vindo para auxiliar exatamente nisso: com ela os sujeitos são constantemente (re)capturáveis. Contudo, é preciso alertar que isso se dá de formas diferentes. Temos, desse modo, a educação permanente alçada como um imperativo. Há todo um discurso de valorização da educação permanente, e os sujeitos são levados a implementá-la em suas vidas por conta própria, inclusive. (CAMOZZATO; COSTA, 2017, p. 161).

Em convergência com essa concepção de educação permanente, numa cidade educativa, valorizava-se também a *autodidaxia*, considerando que a nova ética da educação tendia a fazer do indivíduo o senhor e o autor do seu próprio progresso cultural. Segundo o comitê de Faure (1972), a autodidaxia, especialmente a autodidaxia assistida, tinha um “valor insubstituível em todo o sistema educativo”. (FAURE et al., 1972, p. 308). Para isso, a UNESCO orientava os países a inserirem em todos os sistemas de educação instituições e serviços encarregados de ajudar a *aprendizagem individual*: “laboratórios de línguas ou de formação técnica, centros de documentação, bibliotecas e serviços bibliotecários diversos, bancos de dados, auxiliares do ensino programado individualizado, auxiliares audiovisuais etc.”. (FAURE et al., 1972, p. 309).

O aluno, nesse contexto, deveria situar-se no *centro do ato educativo*, e

à medida que cresce, deve ser cada vez mais livre de decidir por si mesmo o que quer aprender e também onde quer instruir-se e formar-se. Se, no que respeita a conteúdos e métodos, o aluno deve, contudo, aceitar certas obrigações de ordem pedagógica e sociocultural, estas deverão ser definidas tendo em conta, principalmente, a livre escolha, as disposições psicológicas e as motivações dos educandos”. (FAURE et al., 1972, p. 323).

Nesses ditos, valorizava-se o autodidatismo, estimulando as condutas ativas na aquisição de conhecimentos. A proposta era individualizar e personalizar, tanto quanto possível, a educação. “Preparar a autodidaxia — acelerar os processos da instrução e aprendizagem onde for esse o interesse comum dos educandos e da coletividade”. (FAURE et al., 1972, p. 342).

O relatório de Faure et al. (1972), ao propor um processo educativo global, valorizando a aprendizagem, considerava duas significativas consequências:

por um lado, a educação da criança, ajudando-a a viver como deve a sua vida de criança, tem essencialmente por missão preparar o futuro adulto para diversas formas de autonomia e autodidaxia; por outro lado, a existência do desenvolvimento de estruturas amplas e frequentes de educação e de atividades culturais para os adultos, respondendo aos seus próprios fins, constituem a condição para que as reformas da primeira educação se tornem possíveis. Assim, a educação permanente torna-se a expressão de uma relação compreendendo todas as formas, expressões e momentos do ato educativo. (FAURE et al., 1972, p. 225).

Esse movimento assinalava a emergência do significativo deslizamento do *foco no ensino para o foco na aprendizagem*. Noguera-Ramírez (2009) lembra-nos que, entre os séculos XVII e XVIII, a sociedade valorizava o ensino, pela centralidade que as práticas de ensino tiveram no processo de constituição da ‘razão de Estado’ (FOUCAULT, 2008a) e na constituição de uma forma de ser sujeito”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p. 23). Predominava-se a ideia do “Estado Educador” (NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p. 23) como uma organização social em que a educação, ou melhor, a ‘instrução pública’ (NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p. 23) era de sua responsabilidade, por meio da oferta da escola pública.

Entretanto, vale lembrar mais uma vez que, no contexto brasileiro, a educação ainda enfrentava grandes desafios em termos de acessibilidade e qualidade. Durante esse período, reformas educacionais, como a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), buscaram expandir o acesso à educação básica e alinhar o currículo às demandas do mercado de trabalho, mas o sistema continuava escasso e desigual. Embora o acesso à educação básica tivesse aumentado, a qualidade do ensino e a infraestrutura escolar permaneciam precárias, especialmente nas regiões mais pobres.

A partir do final do século XIX, começaram-se a estabelecer novas bases conceituais que foram deslocando a organização social para o que, nos meados do século XX, se tornou uma sociedade da aprendizagem, forjando novas subjetivações, que fossem mais adequadas e preparadas para as demandas socioculturais e econômicas da insurgente globalização. A educação ia deixando de ser um compromisso estatal, e a escola e os seus espaços e funções exclusivos iam se diluindo entre outros espaços e contextos da sociedade, que cada vez mais era concebida como *locus* potencial de aprendizagens. Ao mesmo tempo que a sociedade consumia a educação, era capaz de oferecer múltiplas e permanentes oportunidades de aprendizagens aos indivíduos, para além da própria escola.

No contexto educacional brasileiro, a ideia de uma “escola para todos”, na prática, não se consolidou, especialmente no que diz respeito ao combate ao analfabetismo. Anísio Teixeira, um dos maiores defensores da educação pública no Brasil, defendia a educação como um direito fundamental e imprescindível para a construção de uma democracia autêntica, considerando que sem a educação pública, gratuita e universal, não haveria como se constituir uma democracia autêntica (TEIXEIRA, 1932). Ele defendia que o acesso à educação deveria ser

ampliado a todas as camadas sociais, pois considerava que o maior problema educacional do país era a falta de democratização do ensino. Para ele, o problema da educação era, sobretudo, um problema de democratização do ensino, considerando que o analfabetismo e a exclusão educacional eram reflexos diretos das desigualdades sociais e regionais do país. Mas, apesar dos avanços, como a ampliação da rede pública de ensino, os desafios para uma verdadeira democratização da educação perduraram, e o analfabetismo refletia as desigualdades estruturais do Brasil, exigindo uma mobilização coletiva para que a educação se tornasse um verdadeiro instrumento de transformação social.

Ainda sobre esse contexto brasileiro, Souza (2023) faz uma crítica contundente à cidadania regulada no Brasil no século XX. Essa “cidadania” se caracterizava pela vinculação dos direitos sociais ao lugar ocupado no mercado de trabalho formal, o que criava uma barreira de acesso para aqueles que não possuíam uma ocupação reconhecida pelo Estado. Essa forma de cidadania excluía grande parte da população que vivia à margem do trabalho formal, restringindo os direitos trabalhistas e previdenciários aos que se encontram nessa esfera reconhecida. A invés de gerar uma cidadania plena, esse modelo instaurava um padrão específico de subcidadania, característico das sociedades periféricas, como a brasileira.

Então, mesmo diante dos ditos da UNESCO da necessidade da ampliação da oferta educacional com qualidade, para além da própria escola, a sociedade brasileira vivia uma condição de exclusão e desclassificação social daqueles que não tinham os seus direitos reconhecidos pelo Estado, como, por exemplo, o direito à escolarização. Isso perpetuava uma desigualdade estrutural que se manifestava não apenas na exclusão econômica, mas também na falta de proteção social e jurídica. Essa condição brasileira se dava pela combinação de fatores históricos, políticos e sociais, que consolidavam um sistema no qual a maioria da população era considerada “cidadã” apenas formalmente, enquanto, na prática, vivia-se sob condições de subcidadania. (SOUZA, 2023).

De forma geral, nas adequações às demandas dessa sociedade, observa-se um deslocamento da concepção da obrigatoriedade da educação para uma necessidade, e, conseqüentemente, um deslizamento da obrigação estatal para uma responsabilidade individual. Essa nova organização social da educação passou a ser chamada de “*cidade educativa*” (FAURE et al., 1972, p. 34) ou *learning Society* — sociedade da aprendizagem, em razão da sua ênfase na atividade do sujeito que não só aprende, mas aprende a aprender. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 18).

Essa concepção alinhava-se à constatação de que os sistemas de ensino não davam conta dessa nova demanda e precisavam, além de atualizações necessárias, compor um sistema maior de oferta e possibilidades educacionais. A escola, então, fragilizava-se em seu *status* de

instituição única e unificadora do referencial de educação e era convocada a focar mais na *aprendizagem* que no ensino.

Se os estudos não podem mais constituir um ‘todo’ definitivo, que se distribui e se recebe antes da entrada na vida adulta, qualquer que seja o nível da bagagem intelectual e a idade desta entrada, é então preciso reconsiderar os sistemas de ensino no seu conjunto e mesmo a sua concepção. Se o que é necessário aprender é a reinventar e a renovar constantemente, então o ensino torna-se educação e, cada vez mais, aprendizagem. Se aprender é ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e econômicas, então é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos ‘sistemas educativos’ e pensar na criação duma cidade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro. Não há a certeza de que os conservantismos culturais sejam mais fáceis de vencer do que as resistências econômicas ou políticas. Mas se, em face do custo, se calcular o que se espera, como recusar o combate?”. (FAURE et al., 1972, p. 34).

Nessa direção, ocorreram algumas reformas educacionais no Brasil. Uma dessas reformas foi a de 1961, liderada pelo educador Anísio Teixeira, que buscava promover a descentralização do ensino e a autonomia das escolas, além de introduzir métodos pedagógicos mais ativos e centrados no aluno. Houve também, na década de 1970, a emergência do Movimento da Escola Ativa, inspirado nas ideias de Célestin Freinet, que enfatizava a importância da prática no processo de aprendizagem, estimulando os alunos a participarem ativamente das atividades escolares, realizando projetos de pesquisa, debates e experimentações. Os Programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) também ganharam destaque a partir dos anos de 1960, valorizando a autodidaxia e a aprendizagem ao longo da vida, como mecanismo de atualização e capacitação para o mercado. E, em resposta às orientações da UNESCO, houve grande expansão de Bibliotecas e Centros de Documentação a fim de auxiliar os estudantes na busca por informações e no desenvolvimento de habilidades de pesquisa, promovendo assim a autonomia e a autodidaxia. (SAVIANI, 2004, 2008).

Esse complexo discursivo intensificava a condição das “responsabilidades dos alunos” (FAURE et al., 1972, p. 326) em seu processo de aprendizagem. Um dos argumentos era que, quando se tem um “sistema que consiste em conceder serviços educativos a uma população passiva, toda reforma que não tenha como fim suscitar na massa dos educandos um processo endógeno de participação ativa, só pode obter sucessos marginais”. (FAURE et al., 1972, p. 326). O relatório de Faure et al. (1972) ainda defendia que os alunos, jovens e adultos, deveriam exercer responsabilidades, como sujeitos não só da sua própria educação, mas de toda atividade educativa, no seu conjunto.

Considerando que não se deve subestimar “as formas como a linguagem estrutura as formas possíveis de pensar, fazer e raciocinar em detrimento de outras formas de pensar, fazer e raciocinar” (BIESTA, 2012, p. 816), é preciso, aqui, problematizar — para além do reconhecimento da importância da aprendizagem e de seu potencial emancipatório e de empoderamento dos indivíduos para assumirem o controle de suas próprias agendas educacionais — as narrativas sobre a nova linguagem da aprendizagem, num processo educacional mais amplo, denominado por Biesta (2012) de “*learnification*” da educação.

Para esse autor, a onipresença de um complexo de saberes em torno da aprendizagem no discurso da educação “não é resultado de um processo particular ou da expressão de uma única agenda subjacente”. (BIESTA, 2012, p. 816). É fruto de uma “combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e, em parte, até contraditórios”. (BIESTA, 2012, p. 816).

Segundo Biesta (2012), essas tendências incluem:

1. a ascensão de novas teorias de aprendizagem que deram ênfase ao papel ativo dos alunos na construção do conhecimento e da compreensão e ao papel mais facilitador dos professores; 2. a crítica pós-moderna à ideia que os processos educacionais podem e devem ser controlados por professores; 3. a chamada explosão silenciosa da aprendizagem (FIELD, 2000) como evidenciada pelo enorme crescimento da aprendizagem informal na vida das pessoas e 4. a erosão do Estado de Bem-estar e a subsequente ascensão das políticas de educação neoliberais nas quais o indivíduo é priorizado em relação a outros fatores, o que muda a responsabilidade pela aprendizagem continuada (ao longo da vida) do provedor para o consumidor, transformando a educação de um direito, em um dever (BIESTA, 2004b, 2006a, 2006b). (BIESTA, 2012, p. 816).

Dessa forma, é possível afirmar que o conceito de aprendizagem, a partir dos ditos dos anos 1970, está diretamente ligado à ideia de uma liberdade individualista pregada pelo (neo)liberalismo. Distancia-se da noção de educação, que “sempre implica relação: alguém educando outra pessoa e a pessoa que educa tendo uma determinada noção de qual a finalidade de suas atividades”. (BIESTA, 2012, p. 816, 817). Além disso, essa noção de aprendizagem foca apenas no processo e nas atividades, esvaziando o potencial crítico de análise sobre o conteúdo e os rumos da educação, dificultando, portanto, problematizações necessárias sobre currículos e conteúdo, propósitos, rumos e funções sociais da educação.

A problemática aqui levantada não está na aprendizagem em si, mas na linguagem autorizada sobre aprendizagem, que é demasiadamente limitada como linguagem educacional. Os ditos que exploram essa concepção de aprendizagem não trazem a clareza do que se deve aprender, para que aprender ou mesmo dos interesses e objetivos dessa aprendizagem. “Aqui reside a diferença fundamental entre a linguagem da aprendizagem, que, em certo sentido, é

vazia de conteúdo e propósito, e a linguagem da educação, que sempre precisa se engajar com questões de conteúdo, propósito e relações”. (BIESTA, 2018, p. 23).

Nessa rede de discursos e visibilidades da UNESCO sobre a valorização da autodidaxia e da aprendizagem, reconhece-se a emergência de um discurso potencialmente (neo)liberal, voltado para a responsabilização do indivíduo e a sua obrigação em assumir os riscos por seu desempenho educacional.

No deslocamento da arte de governar liberal para a arte de governar neoliberal, observa-se que o liberalismo era, no século XX, a razão que geria as liberdades e calculava os riscos que poderiam influenciar a organização das possibilidades, por meio das quais se oferecia a liberdade dos indivíduos. (FOUCAULT, 2008b). Já no neoliberalismo, a gestão e o cálculo tornavam-se responsabilidade do próprio sujeito. Para tanto, esses riscos calculados deveriam ser assumidos desde a infância, a partir da própria educação. (SANZ; PESSOA, 2020). Essa mudança no processo de responsabilização pela própria formação e pelos riscos assumidos começava a emergir nas práticas discursivas e nos dispositivos dos anos de 1970, tomando proporções cada vez maiores e consolidadas nos saberes chancelados do tempo presente.

No relatório *Aprender a Ser* (FAURE et al., 1972), defendia-se que os progressos da educação deveriam contribuir com os *progressos da economia*: “a educação solicita, acompanha ou consagra, a longo prazo, não só a evolução social e política, como também a evolução técnica e econômica.” (FAURE et al., 1972, p. 20). Também se reconhecia e se defendia que indivíduos mais instruídos tendiam “a afirmar-se como cidadãos e, se são em maior número, a antecipar reivindicações democráticas.” (FAURE et al., 1972, p. 20).

Nessa formação discursiva, os ditos da UNESCO também reiteravam a proposta inicial prevista, desde a DUDH (ONU, 1948), da plena expansão da personalidade humana, considerando que a educação deveria se comprometer com o *desenvolvimento do “homem completo”* (FAURE et al., 1972, p. 10, grifos meus), para dar conta dessa educação global e permanente. A educação deveria promover a condição e realização humanas, através da potencialização dos saberes do homem, enaltecendo as capacidades de aprendizagem, conhecimento e compreensão sobre o mundo que o rodeia e sobre si próprio.

No entanto, há um deslizamento conceitual em relação à proposta da DUDH (ONU, 1948), na medida em que esse desenvolvimento do homem completo, nos anos de 1970, estava a serviço das competências necessárias para o mercado de trabalho nas diversas fases da vida, oferecendo múltiplas capacidades para se ajustar às mudanças daquele contexto. De acordo com Faure et al. (1972), essa formação do homem completo, em um contexto que tende a atomizar cada ser humano, deveria ser global e permanente. Tratava-se de não mais “adquirir, de maneira

exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de ‘aprender a ser’” (FAURE et al., 1972, p. 10).

Transitando, de forma ambivalente, entre o compromisso com a evolução técnica, científica e econômica e também uma formação cidadã, capaz de instruir o maior número de indivíduos para as “reivindicações democráticas” (FAURE et al., 1972, p. 20), a escola, dentro do próprio sistema educacional, era vista como “arma absoluta do ‘arranque’ e da recuperação econômica” (FAURE et al., 1972, p. 22), assim como espaço potencial para que o

indivíduo, que também assume o papel de consumidor, [pudesse] resistir ao perigo de alienação da sua personalidade, incluída nas formas obsidiantes da propaganda e da publicidade, no conformismo dos comportamentos que lhe podem ser impostos do exterior, em detrimento das suas autênticas necessidades e da sua identidade intelectual e afetiva.” (FAURE et al., 1972, p. 23).

Como o contexto exigia o crescimento econômico e, ao mesmo tempo, uma atenção aos perigos do consumismo e à necessidade da redução dos prejuízos sociais, “[tornava-se] essencial que as coletividades [pudessem] organizar democraticamente as prioridades e as normas necessárias, o que [supunha] homens suficientemente instruídos, informados e conscientes.” (FAURE et al., 1972, p. 24). A escola, portanto, compunha o conjunto de dispositivos estratégicos para formação de sujeitos que pudessem, ao mesmo tempo, atender às exigências econômicas da época, mas também ter visão crítica, consciência e autonomia para que não fossem alienados às formas insidiosas do consumismo.

A escola acabava por assumir essa função ambivalente e complexa, gerando, muitas vezes, até mesmo uma contradição. Ao mesmo tempo que precisava se adequar às exigências econômicas, essa instituição também deveria contribuir com uma instrução cidadã, promovendo a democracia e a uma visão crítica das engrenagens sociais, impedindo, assim, que o indivíduo “se transformasse num escravo da máquina”. (FAURE et al., 1972, p. 25).

O que se percebe nesse jogo de saber-poder, que à primeira vista parece apenas uma contradição de ideias e valores, são estratégias discursivas que, ao se estimular o empoderamento do indivíduo a partir do desenvolvimento de uma consciência cidadã, se fortalecem e se insuflam as condutas de um governo (neo)liberal, em que os sujeitos são formados para serem úteis e produtivos para a consolidação das lógicas empresariais, cada vez mais globais.

No Brasil, o processo modernizador foi, na prática, uma “revolução encapuçada” (SOUZA, 2023, p. 179), na qual as mudanças institucionais e sociais ocorreram sem uma transformação efetiva das estruturas de poder. A modernização no Brasil se deu com a manutenção de relações sociais atrasadas no campo, especialmente nas regiões Norte e

Nordeste. Dessa forma, o Estado modernizante que surgiu após 1930 foi marcado por um “unitarismo organicista” (SOUZA, 2023, p. 182), que combinava concessões reais aos setores médios urbanos e uma repressão às classes subalternas. Para Souza (2023, p. 181), essa aliança entre uma elite tradicionalista e os setores urbanos emergentes permitiu ao Estado brasileiro um esforço de modernização que, ao mesmo tempo, perpetuou a exclusão de grande parte da população dos benefícios sociais e trabalhistas, consolidando um padrão de subcidadania característico das sociedades periféricas.

Defendia-se que a instituição escolar deveria, por um lado, tornar mais forte a exigência da democracia, que era vista como o único meio de impedir que o homem se transforme num

escravo da máquina e como único estado compatível com a crença de dignidade que implicam os êxitos intelectuais da espécie; de desenvolver o próprio conceito de democracia, que não poderá de futuro limitar-se há um mínimo de garantias jurídicas, protegendo o cidadão da arbitrariedade do poder, numa sociedade de subsistência, mas que ele deve permitir participar nas responsabilidades e nas decisões inseparáveis de uma sociedade promocional. (FAURE et al., 1972, p. 25).

Por outro lado, ela também deveria recriar o objeto e o conteúdo da educação, “tendo ao mesmo tempo em conta os novos objetivos da sociedade e os novos aspectos da democracia”. (FAURE et al., 1972, p. 25).

Quanto aos aspectos tecnológicos, para atender a esses novos currículos, a tecnologia educativa era concebida como “o efeito acelerador e multiplicador das novas técnicas de reprodução e de comunicação, constituindo a primeira condição da realização da maior parte das inovações”. (FAURE et al., 1972, p. 310). Em razão disso, recomendava-se que se levasse em consideração, desde a concepção e planificação geral dos sistemas educativos, a possível contribuição “de técnicas novas, na perspectiva de um processo unificado, visando uma maior eficácia dos meios e dos recursos disponíveis”. (FAURE et al., 1972, p. 311).

Nesse processo, ao se aplicar *novas tecnologias educativas*, desenvolvendo no sistema educativo um amplo movimento de sua valorização, os professores deveriam se tornar aptos “a assumir as novas funções e papéis de que [poderiam] ser incumbidos pela ação da difusão das tecnologias educativas”. (FAURE, 1972, p. 313). Segundo Faure (1972), “a profissão de ensinar só [estaria] à altura de cumprir o seu papel no futuro se [fosse] dotada ou se [dotasse] a si mesma de uma estrutura mais adaptada à natureza dos modernos sistemas de educação”. (FAURE et al., 1972, p. 316).

Nesse mesmo conglomerado discursivo, que valorizava uma educação permanente que capacitasse os indivíduos, tornando-os adaptáveis às rápidas mutações do mundo, cabia também ao sistema educativo global, para além da própria escola, a “*otimização da mobilidade*

profissional” (FAURE et al., 1972, p. 292), *preparando o indivíduo para o trabalho e para a vida ativa*. A educação não deveria ter por finalidade apenas formar jovens para exercer um

ofício determinado, mas, acima de tudo, prepará-los para se adaptarem a trabalhos diferentes e se aperfeiçoarem sem cessar, à medida que envolve as formas de produção e as condições de trabalho; deve tender, assim, a melhorar a mobilidade e a facilitar as reconversões profissionais”. (FAURE et al., 1972, p. 292).

Para se consolidar essa proposta, recomendava-se desenvolver, no quadro do ensino secundário, as escolas de formação profissional ou técnica; encaminhando o seu “ensino para uma formação prática nos lugares de trabalho e, sobretudo, completando o conjunto desta formação com uma educação recorrente e uma reciclagem”. (FAURE et al., 1972, p. 292). Assim, a educação também tinha o papel de contribuir com a mobilidade profissional e social. Nesse aspecto, apenas a escola não daria conta desse objetivo, considerando seu recorte de tempo para a instrução formal.

Por fim, observa-se que, ao longo dos anos 70 e 80, os saberes institucionais defendiam que os objetivos do desenvolvimento de uma nação eram cada vez mais amplos e mais complexos, tornando, portanto, muito difícil dissociar objetivos econômicos dos objetivos sociais. E as políticas educativas deveriam, então, “ter em conta essa interação progressivamente mais intensa”. (FAURE et al., 1972, p. 77). Diante desse cenário, a prática educativa, concebida sob as diversas formas pedagógicas e nos múltiplos contextos, tornava-se cada vez mais complexa, evidenciando “tanto a extensão do poder libertador da educação, como as suas incapacidades, as suas faltas e as suas coerções”. (FAURE et al., 1972, p. 112). Por isso, a necessidade imperiosa de sua atualização, ampliação e diversificação.

Ao mesmo tempo que se reconhecia que a educação apresentava uma correção “estreita, simultânea e diferenciada, entre as transformações do meio socioeconômico e as estruturas e os modos da ação educativa” (FAURE et al., 1972, p. 113), contribuindo funcionalmente para o movimento da história, ela também era fundamental para a autonomia e desenvolvimento das nações, de forma que a sociedade tomasse

consciência dos seus próprios problemas, com a condição de centralizar os seus esforços na formação de homens completos, conscientemente comprometidos na vida da sua emancipação coletiva e individual, [podendo] contribuir grandemente para a transformação e para a humanização das sociedades. (FAURE et al., 1972, p. 113).

Assim, a educação permanente e a concepção da cidade educativa — e todo o corolário que vem articulado à essa ideia — estavam implicadas com o novo governo e suas sutis e meticulosas estratégias biopolíticas da vida de cada indivíduo, conduzindo-o para condutas

de atualizações contínuas e investimentos pessoais constantes, a fim de atender às demandas sociais, políticas e econômicas da segunda metade do século XX.

A próxima subseção descreve novos acontecimentos nos saberes veiculados pela UNESCO nos anos finais do século XX, sobre as funções da escola. Segue analisando como e porque, dentro das regularidades sobre as funções dessa instituição, defendidas desde a DUDH (ONU, 1948), perpassando pela concepção da educação permanente e da cidade educativa, emergem os deslizamentos, conectados às novas condições de possibilidade, específicas dos anos entre 1990 e 2000.

O compromisso inicial com a universalização da educação toma novas configurações a partir do imperativo da *melhoria do ensino e da aprendizagem ao longo da vida e a consequente prática das mensurações por meio de avaliações*. As descrições vão sendo permeadas por análises e problematizações respaldadas pelo referencial teórico-metodológico que norteia essa pesquisa.

6.2.2 Para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem: os atravessamentos com os imperativos do capital humano

Na continuidade das análises, discussões e busca de soluções para a crise dos sistemas educacionais, declarada desde a década de 1960, emergem, no final da década de 1980, ditos sobre a necessidade de ações implementadas nas políticas para a melhoria da dita qualidade da educação. Somando-se ao compromisso de “eliminar o analfabetismo e garantir a universalidade da escolaridade da educação básica” (UNESCO, 1987, p. 3), constroem-se os discursos sobre a *necessidade de melhoria da qualidade do ensino*, também como “pré-requisito dos processos de crescimento endógeno, justo e dinâmico” da educação (UNESCO, 1987, apresentação, p. 3).

No texto final da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), confirma-se a intenção declarada, desde o documento DUDH (ONU, 1948), de tornar a educação básica um bem universal e fundamental aos indivíduos, comprometendo-se com a expansão dos cuidados básicos e das atividades de desenvolvimento infantil, com o acesso universal e a conclusão da educação fundamental até o ano 2000, com as melhorias dos resultados de aprendizagem e a redução da taxa de analfabetismo adulto. Acrescenta-se ao projeto de universalização da educação fundamental o imperativo de melhorar a sua qualidade, a partir do *fator da excelência*

e as estratégias de avaliações externas à própria escola, como mecanismo de padronização educacional e controle⁵².

Segundo Klaus (2011), os discursos dos anos de 1990 defendiam que os progressos para a mitigação do analfabetismo absoluto concentravam seus esforços no analfabetismo funcional. A autora, em sua Tese, problematiza os discursos que defendiam a ressignificação da administração burocratizada, adequando-as a uma gestão educacional gerencialista, que contribuísse para a articulação da “educação com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais (processos de descentralização, educação como compromisso de todos e o necessário investimento nas pessoas)”. (Klaus, 2011, p. 88).

O foco tanto para a *universalização quanto para a qualidade da educação básica era considerado a base da aprendizagem*, sobre a qual os países poderiam construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1990). A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien — 1990) lembrava que *a educação era um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro*. “Mais do que nunca, a educação deveria ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p.4).

E a escola continuava a ser uma instituição importante para a conquista desses propósitos. Considerava-se que “o principal sistema de promoção da educação básica, fora da esfera familiar, [era] a escola fundamental”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3).

A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3).

Por outro lado, seguindo as ideias lançadas desde a década de 1970, os ditos da UNESCO continuavam também valorizando os “programas complementares alternativos” (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3), justificando que eles poderiam “ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal [fosse] limitado

⁵² Embora não seja meu objeto de estudo, a questão da alfabetização no Brasil era um grande desafio durante todo o Século XX. No período pós-Segunda Guerra Mundial, a expansão da escolarização enfrentou inúmeros obstáculos, especialmente devido ao elevado índice de analfabetismo. Rocha (2024) analisa que, apesar das iniciativas de alfabetização, como as promovidas pelo Movimento de Educação de Base (MEB), a realidade educacional brasileira permaneceu crítica, refletindo a falta de políticas públicas eficazes. A noção de direito à educação só foi efetivamente consagrada na Constituição de 1988, mas isso não se traduziu em acesso real e efetivo para todos, especialmente para as populações mais vulneráveis. Em outras palavras, a expansão da escolarização, embora tenha sido uma meta, encontrou barreiras significativas, como a falta de financiamento e a exclusão de certos grupos da educação formal. Esses fatores levaram a uma situação em que, apesar de haver um movimento em direção à escolarização, a realidade prática resultava em uma descontinuidade ou desvalorização da educação formal, refletindo uma espécie de desformalização da escola.

ou inexistente, desde que [observassem] os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e [dispussem] de apoio adequado”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3). Além disso, as necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos eram diversas, e deveriam “ser atendidas mediante uma variedade de sistemas”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3).

Por meio dessa diversificação no sistema educacional, para além da educação básica, também se intensificaram as ações e os programas de alfabetização, considerando que a prática da leitura e da escrita era compreendida como “uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3). A diversidade das ofertas educacionais também permitia *a garantia da capacitação técnica, da aprendizagem de ofícios e dos programas de educação formal e não formal*, “em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar — incluindo-se aí a questão da natalidade — e outros problemas sociais”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3).

Nessa regularidade de saberes que defendiam a ampliação das possibilidades de acesso ao sistema educativo, para além da escola, todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social poderiam contribuir na transmissão do que eram considerados “conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3). Os próprios enunciados da UNESCO defendiam que, “além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa poderiam ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3). Assim, entendia-se que todos esses recursos e tecnologias deveriam constituir “um sistema integrado — complementar, interativo e de padrões comparáveis —, [contribuindo] para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3).

Defendia-se que a educação poderia favorecer a conquista de um mundo mais “seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, [favorecesse] o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”. (UNESCO, Jomtien, 1990). Ainda que se admitisse que a educação não era uma condição suficiente para esse grande e complexo propósito, havia uma aquiescência quanto à sua *importância para o progresso pessoal e social*, argumentando-se que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural tinham “utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento”. (UNESCO, Jomtien, 1990)⁵³.

⁵³ No contexto brasileiro, as políticas públicas não realizaram um investimento profundo e estrutural na educação de qualidade para todos, resultando em um panorama educacional fragmentado e desigual. Embora tenham

Ainda nesse contexto, justificando o foco na educação básica, isto é, prioritariamente na escola, os ditos da UNESCO também reconheciam que, adequadamente, ela era fundamental “*para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo*”. (UNESCO, Jomtien, 1990, grifos meus). E, por toda a sua relevância, esses ditos também admitiam que, em termos gerais, a educação ministrada na época apresentava graves deficiências, fazendo-se, portanto, necessário “*torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela [deveria] estar universalmente disponível*”. (UNESCO, Jomtien, 1990, preâmbulo, p. 1).

No rastro dos enunciados, observa-se que os enunciados do projeto da DUDH (ONU, 1948), concebendo a educação como direito universal, como espaço para o desenvolvimento da cidadania e da garantia dos outros direitos humanos, se mantinham e eram sistematicamente retomados. Por exemplo, a Declaração de Jomtien (1990), já em seu preâmbulo, reitera que “*há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que ‘toda pessoa tem direito à educação’*”. (UNESCO, Jomtien, 1990, preâmbulo, p. 1). No entanto, esses enunciados, em razão de (des)continuidades nas condições de produção, vão tomando novos significados, ampliando e deslocando seus objetivos democráticos e implementando propósitos cada vez mais utilitaristas, norteados pela esfera econômica.

De forma ambivalente, ao mesmo tempo que as normatizações da UNESCO implicavam as políticas públicas com planos de ação que promovessem a *universalização do direito à educação, a sua expansão e melhoria na qualidade e nos resultados de aprendizagem, reduzindo a taxa de analfabetismo*, também se comprometiam com o *progresso social, econômico e cultural*, tanto no plano individual, quanto no coletivo. Além disso, os regimes de verdade dos anos de 1990 mantinham em suas normas o compromisso com uma *formação científica e tecnológica*, a fim de garantir um *desenvolvimento autônomo*. “[Deveria] ser

surgido diversas iniciativas alternativas, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e programas de alfabetização voltados para trabalhadores, esses esforços frequentemente enfrentaram limitações estruturais e financeiras. (ROCHA, 2024). Apesar das intenções de democratizar o acesso à educação, a realidade prática foi marcada pela precarização das condições escolares. Essa precarização fragilizava a consolidação da educação como um direito, evidenciando que, embora a Constituição de 1988 tivesse reconhecido a educação como um direito, na prática, isso não se concretizou efetivamente para todos. Bilhão e Klafke (2021) identificam que uma promessa não realizada no Brasil foi o direito universal à educação de qualidade, especialmente para as classes populares. Segundo esses autores, embora o MEB (Movimento de Educação de Base) tenha avançado na alfabetização de trabalhadores rurais, sua atuação ficou restrita a determinadas áreas, sem alcançar uma verdadeira democratização. A educação, especialmente no contexto de políticas públicas voltadas para populações vulneráveis, esbarrava nas limitações impostas pelas desigualdades estruturais e pela precarização do trabalho. E essas iniciativas acabavam por refletir a tensão entre um discurso emancipatório e uma realidade que perpetuava a marginalização e a exclusão das camadas mais pobres da sociedade (BILHÃO E KLAFFE, 2021). Enfim, a promessa de equidade educacional não se concretizou plenamente devido à manutenção de condições sociais e econômicas desiguais.

possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3).

Vale aqui ressaltar que a manutenção dos ditos sobre essa demanda de formação científica e tecnológica, para alcançar um desenvolvimento autônomo (já identificada nos anos de 1970), estava diretamente ligada às necessidades dos regimes de produção e acumulação do capital humano, atualizando-se e adequando-se à racionalidade neoliberal e à condução de condutas para o empresariamento do indivíduo e da própria escola, como instituição formal da educação.

Embora o projeto inicial de considerar a educação formal como um direito universal e um meio para promover a cidadania e os direitos humanos permanecesse (mesmo que com todas as limitações e lacunas no contexto brasileiro), a maneira como esse objetivo era interpretado e implementado vinha mudando. Tais mudanças se articulavam aos fatores socioeconômicos e políticos da época, que levavam a uma abordagem mais utilitarista da educação, dando mais ênfase ao seu valor econômico e sua função na preparação para o mercado de trabalho, em detrimento de seus objetivos democráticos e humanísticos iniciais. Segundo Klaus, com o avanço da globalização na década de 1990, a democratização da escola “teria se deslocado para uma busca de eficiência, descentralização de responsabilidades, terceirização de serviços e controle da qualidade”. (KLAUS, 2011, p. 28).

Cada vez mais a escola se tornava uma instituição para a educação instrumental e orientada pela economia, ressignificando, muitas vezes, a própria proposta de promoção de uma cidadania ativa, no desenvolvimento pessoal integral e na realização dos direitos humanos. A educação básica se consolidava em sua perspectiva utilitarista, defendendo o acesso à escola como um investimento para melhorar a competitividade econômica e a empregabilidade individual. (KLAUS, 2011).

Uma proposta educativa que promovesse uma formação ao longo da vida, desenvolvendo o indivíduo de forma autônoma ia conduzindo as condutas para uma individualização, responsabilização de cada pessoa, enfraquecendo ainda mais o Estado como promotor do bem estar social⁵⁴ e fortalecendo a metamorfose do sujeito que, cada vez mais,

⁵⁴ O Estado de bem-estar social, historicamente construído em países europeus e norte-americanos, está atrelado à ideia de que o Estado deve garantir proteção social, direitos trabalhistas e previdenciários, e condições mínimas de dignidade a todos os seus cidadãos. A educação deveria ser um desses direitos garantidos. No entanto, no Brasil, o Estado de bem-estar social resultou em um paradigma de cidadania excludente e seletiva. Souza (2023), em sua obra *A Construção Social da Subcidadania: Uma leitura alternativa do Brasil moderno*, faz uma análise crítica desse processo, considerando que o Brasil nunca chegou a implementar um verdadeiro Estado de bem-estar social universal e inclusivo. De acordo com Souza (2023), o Estado brasileiro desenvolveu um sistema de proteção social fragmentado, que beneficiava principalmente os trabalhadores urbanos formais, como os setores da classe média emergente e os trabalhadores industriais. Ao fazer isso, o Estado deixou de

precisava se forjar como uma empresa, conduzido por ideais de empreendedorismo e autonomia e obrigado a adotar em sua vida profissional, social e pessoal estratégias de competitividade e gestão empresarial. Nessa regulamentação de uma aprendizagem com autonomia, ao longo da vida, o indivíduo vai sendo (re)conduzido para buscar incessantemente oportunidades de autodesenvolvimento e autogerenciamento, maximizando habilidades individuais, para se tornar cada vez mais competitivo e capacitado para (sobre)viver nas tramas dessa racionalidade.

Esse conhecimento adquirido de forma autônoma e as capacidades individuais já eram considerados ativos valiosos, constituindo o capital humano em uma mercadoria que deve ser constantemente aprimorada e valorizada individualmente, nas lógicas da meritocracia. A formação ao longo da vida e a adaptação a novas demandas tornavam-se imperativos para a existência nessa nova razão do mundo. Também se reconhece nesse governo a condução de condutas para que esse “sujeito empresa” (DARDOT, LAVAL, 2016) pudesse assumir riscos e responsabilidades, na medida em que precisava ter auto iniciativa, tomada de decisões autônomas e capacidade de se adaptar a mudanças rápidas no contexto mercadológico competitivo.

Todos esses aspectos estavam atrelados às condições de possibilidade da década de 90, que se caracterizavam pela ascensão e ampliação da racionalidade neoliberal, como alternativa para as crises econômicas, que minaram a confiança nas políticas keynesianas e no Estado de bem-estar social, fazendo com que muitos países reduzissem seus gastos públicos, privatizando setores anteriormente controlados pelo Estado. (DARDOT; LAVAL, 2016). Nessas condições contextuais, a proposição de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 2) traduzia-se pela compreensão de que “cada pessoa - criança, jovem ou adulto — [deveria] estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas” (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 2), pois ela se tornava responsável por sua própria educação, assumindo a total responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, as necessidades da educação básica deveriam compreender tanto

fora grandes parcelas da população, como os trabalhadores rurais, informais e os habitantes das periferias urbanas, que não tinham acesso a esses direitos. Segundo Souza, “a cidadania regulada [...] excluía todos os não reconhecidos pela lei”, perpetuando uma estrutura de desigualdade e marginalização (SOUZA, 2023, p. 189). Enquanto em países europeus o Estado de bem-estar social foi capaz de promover uma inclusão ampla e garantir a equidade social, o Brasil adotou um modelo de modernização periférica excludente, no qual “a modernização não possibilitou a homogeneização e a generalização das condições que, em outras sociedades, levaram a uma efetiva ampliação da cidadania” (SOUZA, 2023, p. 199). Em resumo, Souza (2023) considera que o Brasil nunca implementou um sistema universal de proteção social. Em vez disso, construiu uma cidadania parcial, controlada pelo Estado, e que manteve as desigualdades sociais e econômicas já presentes. Esse padrão de exclusão se perpetuou ao longo das décadas, resultando em uma sociedade marcada pela subcidadania e pela naturalização da desigualdade, na qual uma parte significativa da população brasileira não tem acesso pleno aos direitos fundamentais. (SOUZA, 2023).

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*. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 2, grifos meus).

Considerando que no Brasil o Estado de bem-estar social nunca se consolidou de maneira plena, pode-se afirmar que as políticas neoliberais da década de 1990 (DARDOT e LAVAL, 2016) potencializaram a exclusão social ao reduzir ainda mais a intervenção do Estado em setores considerados fundamentais para democratização social. Enquanto muitos países europeus, que já possuíam sistemas robustos de bem-estar social, optaram por diminuir os gastos públicos, privatizando setores controlados pelo Estado, como resposta às crises econômicas, o Brasil, que nunca havia implementado plenamente um modelo de proteção social inclusivo, aprofundou ainda as suas desigualdades sociais.

A proposição da UNESCO, em Jomtien (1990), de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 2) se alinhava ao discurso neoliberal, que transferia para o indivíduo a responsabilidade pelo seu próprio sucesso ou fracasso. Isso reforçou a exclusão já existente no país, em que, conforme SOUZA (2023), a ausência de um Estado capaz de garantir direitos sociais a toda a população perpetuou um padrão de “subcidadania”, no qual o acesso a direitos básicos, como a educação, permanecia restrito a uma pequena parcela da sociedade formalmente reconhecida pelo Estado, deixando de lado os mais vulneráveis.

Observa-se que a própria concepção do que vinha a ser “necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, Jomtien, 1990) abarcava tanto aspectos específicos de processos cognitivos — como leitura, escrita e cálculos — quanto aspectos valorativos e de conduta — como tomar decisões, trabalhar com dignidade, continuar aprendendo. E, nesse regime de verdade, as funções da escola transitavam, de maneira ambivalente, entre um compromisso para a cidadania e a democracia, e a fabricação de “neossujeitos” (DARDOT, LAVAL, 2016) que deveriam se preparar para uma concorrência em todos os âmbitos da vida.

Nesse espaço colateral discursivo ambivalente, também se normatizava que a promoção dessas necessidades poderia conferir aos indivíduos tanto a possibilidade quanto à responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, “de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 2).

No entanto, Araújo et al. (2016) lembram-nos que essa mesma década de 1990 foi marcada também “pela junção estratégica entre ordem e conhecimento, posto como ‘tese primordial’ do Banco Mundial, assumindo, desse modo, um discurso centralizado na Educação”. (ARAUJO, LIMA, RABELO, 2016, p. 892). Para essas autoras, as políticas educacionais da época configuravam-se pela irrestrita “submissão às recomendações de organismos internacionais de educação, especialmente aquelas formuladas pela UNESCO e pelo Banco Mundial”. (ARAUJO, LIMA, RABELO, 2016, p. 892).

É necessário ressaltar que esse foi um momento em que a UNESCO teve seu espectro de ação e sua influência política fragilizados, em razão de seus projetos, discursos e práticas que, de certa maneira, se distanciavam dos interesses dos organismos econômicos, como, por exemplo, o Banco Mundial (BM), que era um dos seus principais financiadores e que acabou intensificando suas intervenções na esfera educacional⁵⁵.

Desde a década de 60, a UNESCO havia declarado seu compromisso e sua preocupação com a educação, “promovendo uma série de congressos regionais que balizaram os objetivos de expansão internacional, gerando as primeiras demandas de financiamento setorial para o BM”. (PRONKO, 2015, p. 92).

Diversos autores coincidem em apontar ter sido na década de 1960 que o BM começou a financiar projetos educacionais, principalmente nos chamados “países em desenvolvimento”. A diretriz que informava essa atuação estava relacionada à provisão de mão de obra qualificada capaz de sustentar e desenvolver os investimentos em infraestrutura que o Banco apoiava nesses países, e baseada conceitualmente na perspectiva de criação de “capital humano”. Assim, os investimentos em educação enfocaram principalmente, até a década de 1980, a difusão da educação técnica e profissional assim como o ensino médio, promovendo a implantação, nesse nível de ensino, da chamada “educação diversificada” (Mundy, 2007). (PRONKO, 2015, p. 90-91).

⁵⁵ A partir da década de 1960, o Banco Mundial começou a realizar intervenções na educação, refletindo uma mudança no cenário global em que a instituição passou a ter um papel mais proeminente na definição das diretrizes educacionais internacionais. Mello (2012) observa que “o Banco Mundial se tornou o maior financiador mundial externo no setor educacional, além de um dos divulgadores mais importantes de ideias e valores ligados à gestão, avaliação e eficiência”. (MELLO, 2012, p. 180). Essa transformação refletiu a crescente compreensão de que a educação é fundamental para a integração dos países na economia global e para o fortalecimento das capacidades humanas em um contexto de desenvolvimento econômico e social. Ao longo das décadas, o Banco Mundial deslocou sua abordagem em relação à educação, transitando de uma perspectiva keynesiana para uma visão que integrava a educação como um componente central das políticas globais. Essa mudança de enfoque destacava a educação não apenas como um direito, mas como uma ferramenta fundamental para a redução da pobreza e a promoção do desenvolvimento econômico e sustentável (MELLO, 2012, p. 176). Além disso, o Banco Mundial se consolidou como um importante disseminador de políticas transnacionais na área educacional, exercendo um papel significativo na formulação de estratégias e na alocação de financiamentos que impactam diretamente diversos países ao redor do mundo (MELLO, 2012, p. 177).

A atuação do Banco Mundial (BM), a partir da década de 1960, quando a instituição passou a financiar projetos educacionais em países em desenvolvimento, tinha como principal objetivo a formação de mão de obra qualificada. Essa intervenção estava alicerçada no conceito de “capital humano”, segundo o qual o investimento em educação seria essencial para promover o desenvolvimento econômico, especialmente em nações que recebiam investimentos em infraestrutura. Ao concentrar-se na educação técnica e profissional, o BM buscava alinhar o sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho, garantindo que a força de trabalho estivesse apta a sustentar o crescimento econômico. Embora esse modelo tivesse sido veiculado como uma estratégia de desenvolvimento, é importante ressaltar que essa formação mais técnica restringia o potencial cidadão da educação, limitando e subordinando aos interesses econômicos.

O enfraquecimento da UNESCO se consolidou ainda mais a partir dos anos de 1985, com a saída dos Estados Unidos, como um país-membro de grande importância para essa organização. De acordo com Pronko (2015), a saída estratégica desse país teve como justificativa a “‘politização externa’ e ‘hostilidade endêmica para as instituições de base de uma sociedade livre’, particularmente, imprensa livre, mercados livres e direitos individuais”. (PRONKO, 2015, p. 93).

No fundo, as reivindicações dos países do Terceiro Mundo, canalizadas pela UNESCO na década de 1970, particularmente a proposta de uma nova ordem econômica internacional, que se refletia na nova ordem mundial da informação e comunicação (Nomic),⁵⁶ resultavam inaceitáveis para a agenda neoconservadora que o presidente Ronald Reagan tentava levar adiante desde o governo dos Estados Unidos. A retirada desse país da UNESCO foi seguida, no ano seguinte, pela retirada do Reino Unido e de Singapura, o que teve forte impacto no já reduzido orçamento da instituição, acentuando a enorme distância entre o amplo mandato da UNESCO e seus modestos recursos (Mundy, 2007). (PRONKO, 2015, p. 93-94).

Nessa relação de poder, todas as pautas politicamente mais radicais da UNESCO, defendidas nos anos de 1970, para maior proteção aos chamados países de “Terceiro Mundo” foram deixadas de lado, em favor de discursos que atendessem aos membros do norte da ONU, voltados para a funcionalidade no trabalho amplo em educação. Por mais que estivesse comprometida com a promoção de uma educação democrática, para o bem comum, como direito universal que abria portas para a garantia de outros direitos humanos, alinhava sua prática discursiva aos interesses dos organismos econômicos financiadores, articulando, assim, discursos que ligavam fortemente a educação ao desenvolvimento econômico.

⁵⁶ Proposta surgida a partir da difusão do chamado Relatório MacBride (1980), que identificou problemas estruturais nos fluxos internacionais de comunicação, apontando para desequilíbrios nos fluxos de informação, acesso e controle. Ver Frau-Meigs, 2005. (PRONKO, 2015, p. 93).

Esse contexto pode justificar a presença ambivalente da UNESCO nos países em desenvolvimento. Por um lado, veiculava discursos de uma educação para um bem comum e, por outro, alinhava seus saberes às demandas de organismos econômicos e investidores internacionais. A educação estava cada vez mais vinculada ao desenvolvimento econômico, em detrimento de uma proposta mais ampla de transformação social. Embora a UNESCO tenha sido uma força positiva para a democratização da educação, suas ações também revelavam a complexidade das relações de poder globais e o impacto dessas tensões sobre suas políticas educacionais.

Pronko (2015) lembra-nos, inclusive, que outros organismos tiveram também importância para a sustentação da UNESCO e para as intervenções nas políticas educacionais dos anos de 1990: o Comitê de Assistência ao Desenvolvimento (CAD), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), as grandes fundações norte-americanas (Ford, Rockefeller e Carnegie, principalmente), além do próprio Banco Mundial. Apesar de seguir com a bandeira da educação como direito universal, os saberes da UNESCO, que já reverberavam desde o relatório Aprender a ser (FAURE et al. 1972), se implicavam cada vez mais com uma “linguagem do planejamento nacional e da modernização econômica”. (MUNDY, 2007, p. 130; apud PRONKO, 2015, p. 92-93).

Nesses arquivos, as necessidades básicas de aprendizagem deveriam gerar condições para o desenvolvimento das habilidades úteis às demandas da sociedade neoliberal, mantendo um padrão de qualidade da educação básica, que deveria “estar centrada na aquisição, e nos resultados efetivos da aprendizagem”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3). Para isso, era necessário trabalhar as possibilidades “com criatividade e com a determinação de aumentar a sua *eficácia*”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3). Era preciso também um enfoque abrangente, para além dos níveis de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, buscando o que havia de melhor nas práticas correntes. O argumento é que “existiam novas possibilidades que [resultavam] da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3).

Acrescente-se a essas condições de possibilidade, a emergência da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), com uma significativa participação no mapeamento de indicadores e nas definições e orientações às políticas educacionais da época. Essa organização trouxe para o contexto educacional e para as práticas da própria UNESCO, desde os anos de 1970, dois acontecimentos estruturantes das políticas educacionais na segunda metade do século XX. A primeira delas tratava-se da valorização da *educação permanente*, que assumiu depois a condição de *aprendizagem continuada*, traduzindo-se posteriormente para a ideia da *educação ao longo da vida*. A segunda prática voltava-se para a ênfase na *comparação*

do desempenho entre países, por meio de indicadores educacionais, estimulando, assim, políticas de *avaliação da qualidade da educação*, de reconhecimento internacional, “como a prova do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, do inglês Programme for International Student Assessment), e a construção de indicadores de desempenho. (Jakobi e Martens, 2007)”. (PRONKO, 2015, p. 95).

Isso ainda está presente nos regimes de verdade sobre o papel da escola na Contemporaneidade, normatizando currículos direcionados para competências e habilidades que preparem os indivíduos para o mundo do trabalho atual, além de nortear a própria formação docente. A emergência da OCDE no cenário educacional global tem consolidado valores e diretrizes que enfatizam a importância de uma educação voltada para resultados mensuráveis e comparáveis internacionalmente. As políticas educacionais promovidas por essa organização reforçam a ideia de que a escola deve não apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolver capacidades para a economia do século XXI, como, por exemplo, pensamento crítico, resolução de problemas e flexibilidade. (OCDE, 2023a).

E isso está presente nos testes padronizados, como o PISA, que avaliam o desempenho dos alunos em diversas partes do mundo, criando um parâmetro global de conceito de qualidade da educação (OCDE, 2023a). Além disso, esses saberes também influenciam a formação docente, na medida em que condicionam as práticas pedagógicas às evidências e à melhoria contínua, incentivando os professores a adotarem métodos de ensino sempre inovadores e eficazes, em conformidade o que é cobrado no PISA.

As regularidades da escola contemporânea estão profundamente arraigadas aos ditos da OCDE que, junto com a UNESCO, desempenha um papel fundamental na definição e implementação de políticas educacionais que moldam o papel da escola na sociedade contemporânea, buscando alinhar a educação com as demandas econômicas e sociais globais (Education Policy Outlook, 2023⁵⁷).

No final do século XX, a racionalidade neoliberal encontrava-se em pleno desenvolvimento, conduzindo também a agenda mundial e dando o tom das orientações dos organismos internacionais sobre os rumos da educação. Pronko (2015) observa que, nesse contexto, “a estratégia de ‘assalto à pobreza’ se reconfigurava com base nos imperativos da reforma do Estado e na abertura das economias periféricas ao mercado mundial”. (PRONKO, 2015, p. 95). É nesse conjunto de enunciados e visibilidades que emerge a norma da “Educação para Todos” (UNESCO, Jomtien, 1990), que teve seu marco oficial com a *Conferência Mundial*

⁵⁷ Disponível em: <https://www.oecd.org/en/topics/education-evaluation-and-quality-assurance.html>. Acesso em: mar. 2024.

de *Educação para Todos*, realizada em Jomtien (Tailândia), no ano de 1990, financiada tanto pela UNESCO, quanto pelo BM.

Vale observar que, após a saída dos Estados Unidos da UNESCO, o país só retornou à composição dos países membros dessa organização no ano de 2003, quase vinte anos após a sua retirada, período em que a UNESCO precisou ressignificar seus discursos, ajustando-os aos interesses políticos e econômicos norte-americanos. “A partir de então, a participação dos Estados Unidos se fez mais direta e incisiva, ocupando postos de direção em setores-chave relativos à informação e à educação”. (PRONKO, 2015, p. 96).

A escola, referenciada nos ditos de valorização da “educação fundamental básica” (UNESCO, Jomtien, 1990), tinha como função potencializar o progresso humano, *articulando “o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos”*. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3, grifos meus). Mantendo a ênfase na aprendizagem e ainda em concorrência com outras possibilidades, outros espaços e tempos educativos, a escola era concebida, nos discursos dos anos de 1990, como uma *potente oportunidade de desenvolvimento efetivo para o indivíduo e para a sociedade*. (UNESCO, Jomtien, 1990).

Segundo esses discursos, se as pessoas aprendessem e apreendessem “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3), teriam grandes oportunidade de se desenvolverem. Por isso, a educação básica deveria centrar-se “*na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem*, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3).

No entanto, o imperativo da aprendizagem desmonta a importância do ensino. Em sua obra *Para Além da Aprendizagem: Educação Democrática para um Futuro Humano* (BIESTA, 2017), Biesta observa que a transição da “linguagem da educação” para a “linguagem da aprendizagem” estava conectada às tendências sociais, políticas e teóricas que, juntas, moldavam profundamente a forma como se concebia o processo educativo. Desde a década de 1970, a emergência do conceito de “aprendizagem” trouxe ressignificações importantes para o conceito de ensino, que deixou de um processo de transmissão de conhecimento, passando a ser compreendido como a mera facilitação de oportunidades de aprendizagem. A figura do professor foi descentralizada, e o estudante, chamado de aprendente, passou a ser o foco principal do processo educacional.

Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem. Alunos e estudantes se tornaram aprendentes, e a educação adulta se tornou aprendizagem adulta. (BIESTA, 2017, Ed. Kindle, posição 285).

Esses novos ditos transformaram ainda mais a educação em um produto a ser consumido, à medida que o estudante passava a ser visto como um consumidor com necessidades que precisavam ser atendidas por professores e instituições educacionais. A escola era cada vez mais uma mercadoria a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição, e a ser consumida pelo aprendente (BIESTA, 2017).

Biesta (2017) lembra que essa mudança foi impulsionada por novas teorias da aprendizagem, como o construtivismo e as abordagens socioculturais, que colocavam ênfase na construção ativa do estudante. Para ele, o ceticismo pós-moderno em relação às grandes narrativas de emancipação contribuiu para enfraquecer o papel tradicional da educação, dando lugar a um foco mais individualizado na aprendizagem. Também analisa como essa transição refletiu as mudanças no papel do Estado de bem-estar social e a ascensão do neoliberalismo, que passou a tratar a educação como um serviço oferecido por instituições públicas ou privadas, e os estudantes como consumidores desses serviços.

Para Biesta (2017), essa nova linguagem ignorava (e ignora) o fato de que a educação é, em sua principal característica, um processo transformador, no qual o estudante descobre não apenas o que precisa aprender, mas também quem ele é e o que deseja se tornar. Assim, esse autor propõe que recuperar uma “linguagem da educação”, que reconheça a complexidade e o caráter relacional do processo educacional. Não se trata, para ele, de um retorno às antigas concepções de educação, mas da criação de uma nova linguagem que seja capaz de abordar os desafios teóricos e práticos contemporâneos. Essa nova linguagem deve discutir não apenas como facilitar a aprendizagem, mas também como a educação pode contribuir para a formação integral dos sujeitos e para a construção de uma sociedade mais justa socialmente.

Nos anos de 1990, o Brasil vivenciou uma série de políticas educacionais que refletiram os princípios e ideias neoliberais, influenciadas por recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO. Essas políticas, caracterizadas pela descentralização, privatização, ênfase na eficiência e competição, tiveram consequências significativas para a educação pública brasileira, constituindo profundamente seu panorama e desafios.

As políticas, como o PROEDUC⁵⁸, que enfatizavam a descentralização da gestão educacional, explicitavam noções neoliberais de transferência de responsabilidades do governo central para instâncias locais, abrindo, muitas vezes, espaço para a privatização de serviços educacionais. O foco na melhoria da qualidade e eficiência do ensino era pauta nos PCNs e no PNLD, que orientavam a educação para o mercado, onde a competição e a eficiência deveriam ser valorizadas como meios de alcançar o sucesso econômico. O PROFNCE, ao promover os conselhos escolares e valorizar a participação da comunidade na gestão educacional, refletia a ideia neoliberal de que a governança descentralizada e a participação local eram mais eficazes do que a intervenção do governo central. A ênfase na avaliação educacional, presente em políticas como o PROEDUC, estava alinhada aos ditos neoliberais, que impunham a mensuração quantitativa dos resultados e o estabelecimento de metas para o melhoramento do desempenho.

No contexto do neoliberalismo, a educação tem se tornado um campo cada vez mais atraente para empresários e investidores, refletindo uma transformação significativa nas práticas de gestão e financiamento educacional. Ball (2012) argumenta que a política educacional é agora tratada como uma mercadoria, onde a lógica de mercado permeia todas as esferas, resultando na substituição de organizações estatais por entidades privadas que buscam lucro. Essa dinâmica é evidenciada pela crescente participação de empresas de capital privado e organizações filantrópicas que investem em iniciativas educacionais, promovendo a privatização e a mercantilização dos serviços educacionais (BALL, 2012). Além disso, a formação de redes de influência entre escolas de negócios, *think tanks*⁵⁹ e agências

⁵⁸ Programa de Reforma Educacional do Banco Mundial (PROEDUC) (1993) foi um programa financiado pelo Banco Mundial que visava promover reformas educacionais no Brasil. Ele enfatizou a descentralização da gestão educacional, a melhoria da qualidade do ensino e o fortalecimento da avaliação educacional, refletindo a ênfase em eficiência e qualidade. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/feature/2014/04/16/education-reform-program>. Acesso em: 24 fev. 2024.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (MEC, 1997) foram elaborados com base em diretrizes internacionais e buscaram estabelecer padrões nacionais para os currículos escolares, promovendo uma abordagem mais orientada para competências e habilidades, em consonância com as demandas do mercado de trabalho globalizado. Vale ressaltar que, embora sua adoção foi significativa pelos sistemas educacionais, seu caráter não era normativo, era referencial. Brasil. Ministério da Educação. (s/d). Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par-parametros-curriculares/par>. Acesso em 24 de fev. 2024.

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): O PNLD foi reformulado na década de 1990 para promover a distribuição de livros didáticos nas escolas públicas brasileiras, com foco na qualidade e na atualização dos materiais, refletindo a preocupação com a melhoria do ensino e da aprendizagem. Brasil. Ministério da Educação. (s/d). Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/mais-informacoes>. Acesso em: 24 fev. 2024.

Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PROFNCE): Implementado na década de 1990, o PROFNCE tinha como objetivo fortalecer a participação da comunidade escolar na gestão educacional, alinhado com a ênfase na descentralização e na governança participativa preconizada pelos organismos internacionais. Brasil. Ministério da Educação. (s/d). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PROFNCE). Disponível em: http://www.portalconselhos.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=249&Itemid=173. Acesso em: 24 fev. 2024.

⁵⁹ *Think tanks* trata-se de instituições ou centros de pesquisa que reúnem especialistas com o objetivo de analisar e propor soluções para questões de política pública, economia, segurança, meio ambiente e outras áreas de interesse social. Eles produzem relatórios, estudos e recomendações que influenciam o debate público e

governamentais tem facilitado a implementação de políticas que favorecem a lógica de mercado, transformando a educação em um setor financeiro em expansão (BALL, 2012).

Almeida (2024) analisa como o Movimento Todos pela Educação (TPE) atua na definição de políticas públicas, instrumentalizando parcerias que reafirmam a educação como mercadoria. A sua pesquisa investiga as redes de influência que constituem o TPE, abordando como o movimento se posiciona como porta-voz da educação brasileira. Ela analisa as redes de influência e a complexidade das interações entre os diversos agentes que moldam as políticas educacionais, destacando o papel central do empresariado nesse processo (ALMEIDA, 2024). A autora também observa que, como a Contemporaneidade é “marcada pela racionalidade neoliberal, que valoriza o mercado, em um processo crescente de mercadorização e de modos de subjetivação” (ALMEIDA, 2024, p. 246), articula-se a tudo isso a força da performatividade. “Redes de influência constituem tecnologias da performatividade na Contemporaneidade”. (ALMEIDA, 2024, p. 246).

E, com Leandro (2021), é possível afirmar que o neoliberalismo transforma a educação em um investimento econômico, equiparando-a ao capital físico, cujo objetivo é a maximização da produtividade. Para o autor, ao discutir a formação permanente como substituta dos exames tradicionais, o controle contínuo e o empresariamento da vida se tornam centrais, à medida que a educação passa a produzir máquinas de competência voltadas para o mercado (LEANDRO, 2021). Nesse cenário, a formação escolar adquire um caráter especulativo, sendo tratada como uma forma de investimento que visa a constituição de sujeitos empresários de si, reforçando a ideia de que a educação, sob o neoliberalismo, é essencialmente uma ferramenta que transforma as pessoas em capital⁶⁰.

Embora tenham sido apresentadas como medidas para promover a eficiência e a qualidade, essas políticas acabaram por aprofundar as desigualdades, fragmentar o sistema

auxiliam governos, empresas e outras organizações na formulação de decisões estratégicas. Essas instituições podem ser independentes ou vinculadas a grupos de interesse específicos, e sua atuação pode variar de acordo com o contexto político e ideológico em que estão inseridos. McGANN, James G. *Think Tanks and Policy Advice in the US: Academics, Advisors and Advocates*. New York: Routledge, 2007.

⁶⁰ As pesquisas citadas de Almeida (2024) e de Leandro (2021), assim como a presente Tese, se constituem a partir do Grupo de Pesquisa Vestígios: Contemporaneidade, políticas e gestão da educação, coordenado pela Profa. Dra. Viviane Klaus. A tese intitulada *Redes de influência e empresariamento: o movimento Todos Pela Educação enquanto porta-voz da educação brasileira* (ALMEIDA, 2024), e a dissertação *Pensamentos (neo)liberais sobre educação: uma análise da produção discursiva do Instituto de Estudos Empresariais (1994-2020)* (LEANDRO 2021), problematizam as formas como o empresariamento da educação e as redes de influência moldam as políticas educacionais no Brasil. O grupo de pesquisa, do qual também faço parte, estuda os efeitos da racionalidade neoliberal na educação, partindo da compreensão de que o único a priori é o a priori histórico. O campo da educação, da gestão e das políticas é profundamente afetado por esse fenômeno, assim como pelas novas formas de governança em rede. O grupo aposta na potência da educação e na possibilidade de pensar outros modos a partir da desnaturalização do que tem sido tomado como natural na Contemporaneidade.

educacional, mercantilizar a educação no Brasil e precarizar o trabalho docente, revelando os limites e contradições do neoliberalismo no campo educacional. (BALL, 2012).

Em convergência com as regularidades dos anos de 1970, os enunciados valorizavam as *abordagens ativas e participativas*, defendendo que eram recursos que potencializavam a aprendizagem, possibilitando “aos educandos *esgotar plenamente suas potencialidades*. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de *avaliação de desempenho*”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 3, grifos meus).

Segundo Moreira e Martins (2021), o conceito de qualidade é flexível e intencionalmente definido por quem o expressa, “podendo impor ou induzir comparações ou descontinuidades sobre a representação, o discurso e o conhecimento, ao estabelecer diretrizes e bases para que a educação se efetive”. (MOREIRA; MARTINS, 2021, p. 1264). Esse conceito de qualidade articula-se diretamente às expectativas do papel da educação e da escola, que, por sua vez, estão arraigadas às condições de possibilidade de cada época, compondo, no contexto aqui descrito, as formações discursivas da razão neoliberal.

Assim, nesse contexto de emergência de estratégias do governo neoliberal, se as funções da escola estavam articuladas ao compromisso com o progresso social, econômico e cultural, tanto no plano individual, quanto no coletivo, a partir de uma formação científica e tecnológica, para garantir um desenvolvimento autônomo, ao longo da vida, a noção de qualidade constituía-se a partir desses parâmetros. E a avaliação, como principal instrumento de mensuração, acompanhamento e controle dessa qualidade, para as intervenções necessárias nas políticas educacionais, precisaria medir a eficiência e eficácia na entrega feita pela escola desses referenciais.

A avaliação externa era, portanto, uma condição intrínseca aos saberes veiculados sobre a qualificação da educação básica, mensurando e comparando os resultados do desempenho dos estudantes, a fim de propor as mudanças necessárias para se atingir a qualidade prescrita. Para Moreira e Martins (2021), “aqui se observa tanto a padronização da avaliação quanto a do currículo, no sentido de vincular a qualidade do resultado à qualidade do currículo trabalhado na escola”. (MOREIRA; MARTINS, 2021, p. 1267).

A compreensão de que o conhecimento está inevitavelmente ligado ao poder, devido à sua conexão com o discurso, permite afirmar que as práticas escolares são condicionadas à criação ou fixação da verdade como um sistema de procedimentos articulados para a produção, regulamentação e circulação de afirmações sobre o que é posto como verdade. Dessa forma, os parâmetros das avaliações não se referem necessariamente à qualidade definida pelo projeto

político-pedagógico de cada escola e ao seu currículo proposto, mas ao que a avaliação determina e legitima que deve ser avaliado. (MOREIRA; MARTINS, 2021).

Dessa forma, o que deveria ser avaliado estava circunscrito aos ditos das políticas educacionais da época, alinhando-se a uma linguagem articulada à racionalidade neoliberal, potencializando a lógica empresarial, competitiva, de descentralização da gestão educacional, de responsabilização de riscos, de ranqueamento e de capital humano, tanto da dimensão individual, quanto institucional.

Segundo Moreira e Martins (2021),

a avaliação tornou-se o instrumento para reestruturação do ensino, padronização dos currículos, definição de qualidade de escola e outros. Trata-se de um modelo de avaliação que tem servido como instrumento a um modelo de Estado avaliador por exercer severo controle e forte fiscalização (DIAS SOBRINHO, 2002) sobre a educação oferecida pela escola, que, por conseguinte, passou a criar práticas gestionárias eficazes. (MOREIRA; MARTINS, 2021, p. 1272).

Nos arquivos discursivos da UNESCO e de todo o conjunto de organizações econômicas que a financiavam, reconhecem-se práticas discursivas que posicionam a *qualidade da educação como condição para o desenvolvimento de um país*. Essa concepção estava diretamente conectada à lógica do capital humano, na medida em que o desenvolvimento econômico do indivíduo ou da sociedade consolidava-se por meio de pessoas que se responsabilizam pela sua formação, adquirindo competências que atendessem às demandas do mundo globalizado e as tornassem empresárias de si.

Os saberes veiculados nos anos de 1990, que vinham se constituindo desde os anos de 1970, defendiam que a aprendizagem deveria começar desde o nascimento do indivíduo, a fim de torná-lo, competitivamente, empregável na fase adulta. Isto implicava cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvessem as famílias e comunidades, seja por meio de programas institucionais, como fosse mais apropriado. (UNESCO, Jomtien, 1990).

Observa-se que essa educação, pautada na valorização da aprendizagem, já se vinculava a uma questão de valoração do capital humano, cuja responsabilidade passava a ser de cada indivíduo, que deveria assumir continuamente os riscos, em todas as esferas, ao longo da vida. Cada um deveria dar conta de sua aprendizagem, desde a tenra idade, conforme os ditos da Declaração de Jomtien (1990). O projeto de uma educação pautada em princípios democráticos e cidadãos via-se atravessado por regimes de verdade cujo arcabouço de estratégias voltava-se para o imperativo de habilidades e competências que promovessem, com eficácia e eficiência, a capacitação de sujeitos, para que pudessem administrar as mudanças de um mundo cada vez

mais globalizado. Essa concepção já estava imbuída de uma conotação e uma valoração social que ultrapassavam os limites corporativos e institucionais de uma “mentalidade econômica” (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 26), vinculando os indivíduos a um complexo de deveres, arraigados a uma razão de ser e estar no mundo neoliberal⁶¹.

Reitera-se também, a partir dos anos de 1980, a *emergência da mensuração na esfera educacional*, como principal recurso para acompanhar a qualidade da educação e a eficácia da escola. A pesquisa sobre eficácia escolar desempenhou um “papel influente nas discussões acerca da mudança e da melhoria educacional a partir do início dos anos 1980”. (BIESTA, 2012, p. 811). “Enquanto a pesquisa inicialmente focalizou as variáveis escolares e administrativas gerais, trabalhos posteriores passaram cada vez mais a prestar atenção na dinâmica do ensino aprendizagem, a fim de identificar as variáveis importantes para tornar a escolaridade mais eficaz. (BIESTA, 2012, p. 811).

No entanto, com Biesta (2012), é possível afirmar que uma tomada de decisão dos rumos da educação, a partir de informações factuais e de dados numéricos, está necessariamente condicionada a julgamentos de valores, ou seja, a “julgamentos acerca do que é educacionalmente desejável”. (BIESTA, 2012, p. 812). Assim, uma avaliação sobre o desempenho e a eficácia da escola ou, mesmo, a qualidade da educação está pautada em um referencial do que é uma boa educação. E, em convergência com as condições de possibilidade dos anos de 1990 e a consolidação de uma nova razão do mundo que passava a valorizar o capital humano, a concorrência e a lógica empresarial, uma “boa educação” estaria relacionada, então, à consolidação desses valores neoliberais.

Acrescento a essa reflexão a problematização “se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir”. (BIESTA, 2012, p. 812).

A ascensão de uma cultura da performatividade na educação — uma cultura na qual meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade — tem sido um dos principais direcionadores de uma abordagem da mensuração em que a validade normativa vem sendo substituída pela validade técnica (BALL, 2003; USHER, 2006). (BIESTA, 2012, p. 812).

⁶¹ Vale sempre lembrar que a democracia e a cidadania no Brasil eram frágeis e os direitos universais nunca se consolidaram plenamente. Ao se adotar o que Souza (2023) denominava de “cidadania regulada”, restringiam-se os direitos a grupos específicos, enquanto grande parte da população permanecia em uma condição de “subcidadania”. Esse projeto de cidadania, já limitado, tornou-se ainda mais frágil com a ascensão da racionalidade neoliberal a partir dos anos 1980, que enfraqueceu o papel do Estado na promoção de direitos sociais e fortaleceu a lógica de mercado e do individualismo, agravando as desigualdades e precarizando a democracia no país (SOUZA, 2023).

Após reflexão sobre a emergência do potencial da avaliação de desempenho, articulada às demandas de qualidade da educação, considerando as condições dos anos de 1990, partir da identificação de todos os sistemas tradicionais de aprendizagem e das demandas reais por serviços de educação básica, seja em termos de escolaridade formal, seja por meio da educação não-formal, pode-se concluir que as necessidades de aprendizagem básica estavam voltadas para “os cuidados básicos e oportunidades de desenvolvimento e educação infantis; ensino fundamental relevante, de qualidade, ou uma educação extraescolar equivalente para as crianças; e alfabetização, conhecimentos básicos e capacitação de jovens e adultos em habilidades para a vida cotidiana”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 6-7).

Nesse conjunto de saberes, que vai articulando ambivalentemente propósitos democráticos e de bem comum com propósitos de concorrência, empresariamento e competição, engendraram-se enunciados que davam continuidade à importância e à necessidade de incorporação e disseminação do progresso técnico e científico, como fator fundamental para o desenvolvimento econômico das diversas regiões do mundo. Acreditava-se e defendia-se que seria possível estimar uma *competitividade*, pautada muito mais na produção, no aprendizado, na disseminação do conhecimento e qualificação dos recursos humanos, do que por meio da exploração de salários reduzidos e de recursos naturais. De acordo com a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL),

isto é o que se chama competitividade autêntica ou estrutural e reflete-se no aumento dos recursos atribuídos à investigação e desenvolvimento nos países industrializados e noutros países de industrialização tardia que se integram com sucesso nos mercados internacionais. (CEPAL, UNESCO, OREALC, 1992, p. 31).

Na região da América Latina e Caribe, na década de 1990, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) publicou um importante documento, intitulado *Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion Productiva con Equidad (Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade)*, que, compondo a formação discursiva da época, foi uma estratégia potente para a consolidação da razão neoliberal. Esse documento ressaltava a urgência de mudanças educacionais em termos de *conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva*. A demanda de tais mudanças se justificava pela necessidade de uma ampla *reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica*, a fim de assegurar os objetivos de “*cidadania e competitividade*”, critérios que deveriam inspirar as

políticas de “*equidade e eficiência*” e as diretrizes orientadoras da reforma educacional de “*integração nacional e descentralização*”. (CEPAL, 1993, p. 18, grifos meus).

Vale aqui registrar um acontecimento discursivo importante, na medida em que se identificam, nas regularidades da UNESCO dos anos de 1990, *um deslocamento da ideia de uma educação pela e para a igualdade para uma educação pela e para a equidade*. Desde a DUDH (ONU, 1948), quando se defendia a universalização da educação, a igualdade centrava-se na oferta de um ensino de qualidade para todos.

A noção de equidade vinha, nesse contexto, atrelada aos discursos de competitividade. A proposta estratégica da CEPAL (1993) articulava a concepção de cidadania, que se referia “à equidade, à responsabilidade social, à transmissão de valores e à formação democrática” (CEPAL, UNESCO, 1993, p. 14), à concepção de competitividade, que visava “à aquisição das habilidades e destrezas necessárias para poder desempenhar seu papel produtivamente no mundo moderno”. (CEPAL, UNESCO, 1993, p. 14). Tanto a equidade quanto a competitividade eram considerados critérios inspiradores, na medida em que a primeira se referia “à igualdade de oportunidades e à compensação das diferenças, e o desempenho, refletido na avaliação de rendimentos e no incentivo à inovação”. (CEPAL, UNESCO, 1993, p. 14)⁶².

O discurso da CEPAL (1993), ao articular a noção de equidade com a competitividade, estabelece uma relação entre cidadania e a preparação para o mundo produtivo, destacando a importância da “igualdade de oportunidades” e a “compensação das diferenças”, enquanto promove o desempenho e a inovação como critérios fundamentais para a inclusão e o sucesso social (CEPAL, UNESCO, 1993, p. 14). Tais discursos estão imbricados com a lógica da meritocracia, um sistema que, mesmo em contextos em que há igualdade de oportunidades, cria uma ilusão de autossuficiência e mérito individual, ignorando fatores como a sorte e apoio social.

Para Sandel (2020), o foco excessivo na ascensão baseada em mérito tende a corroer as sensibilidades cívicas, gerando um distanciamento entre as elites e as massas, além de fragilizar

⁶² Com Klaus (2011), é preciso refletir que os discursos da CEPAL sobre a equidade não traduziam uma abordagem mais justa e sensível às diferenças individuais e sociais. Na prática, ela era utilizada para justificar políticas que priorizavam o crescimento econômico em detrimento de uma justiça social. Essa lógica de desenvolvimento muitas vezes se traduz em uma visão utilitarista, onde a equidade era medida em termos de eficiência econômica e produtividade, em vez de considerar as necessidades e direitos fundamentais dos indivíduos. (KLAUS, 2011). A noção de equidade, incorporada nas políticas públicas, ao se concentrar na maximização do desenvolvimento econômico, acabava perpetuando desigualdades existentes, ao invés de realmente de solucioná-las. As políticas que defendiam a equidade não deveriam focar apenas na alocação de recursos, mas deveriam também desenvolver uma análise crítica das estruturas sociais e econômicas que geravam desigualdades. Para isso, Klaus (2011) propunha que a discussão sobre equidade pudesse ser desassociada da mera lógica do desenvolvimento econômico e reorientada para uma perspectiva que priorizasse a justiça social e a inclusão, garantindo que todos os indivíduos tivessem acesso a oportunidades reais de desenvolvimento, independentemente de suas circunstâncias.

a necessidade de uma igualdade de condições mais amplas (SANDEL, 2020). A meritocracia reforça divisões sociais e promove uma noção equivocada de sucesso e responsabilidade individual, fragilizando ainda mais a promoção de uma sociedade justa, que vá além da simples igualdade de oportunidades, e que possa garantir dignidade e reconhecimento a todos, independentemente do sucesso competitivo. No fim de contas, a competição meritocrática, ao invés de promover, mina a busca do um bem comum. (SANDEL, 2020)

Os enunciados da CEPAL (1993) justificavam que essas abordagens não deveriam ser contraditórias, mas, sim, complementares. Para tanto, era necessário que as políticas educacionais dessem ênfase a uma *abordagem sistêmica, integrando os sistemas educacionais, de capacitação e de pesquisa científica e tecnológica, assim como esses sistemas à lógica da produção*. “A incorporação e difusão do progresso técnico é o fator fundamental para que a região [desenvolvesse] uma competitividade autêntica que lhe [permitisse] se inserir com êxito na economia mundial”. (CEPAL, UNESCO, MEC, 1993, p.10).

Klaus (2011), ao problematizar os ditos do documento da CEPAL (UNESCO, 1993), descreve que

a democratização tem como tarefa promover uma transformação produtiva que favoreça a inserção internacional, promova a equidade e, por esse caminho, propicie maior integração social. A capacidade técnica de setores e grupos deve estar aliada à representatividade das correntes partidárias e sociais para que seja possível consolidar as formas modernas e estáveis de convivência democrática. (KLAUS, 2011, p. 85).

Em convergência com os discursos sobre uma educação para o desenvolvimento, emergiam enunciados que propunham, para os próximos 10 anos, a criação “de condições educacionais de capacitação e de incorporação ao progresso científico-tecnológico”, possibilitando “a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social”. (CEPAL, UNESCO, OREALC, 1992, p. 125, tradução nossa).

As mudanças e reformas propostas se justificavam em razão da condição interposta pela economia à sociedade, num processo de transição para *a globalização econômica, constituindo, no mundo capitalista, a sociedade do conhecimento e da tecnologia ou a sociedade da informação*. Os discursos buscavam demonstrar “a crescente inadequação e produção de conhecimento face às vertiginosas transformações científicas e tecnológicas, e a seus efeitos na economia mundial e na vida cotidiana das pessoas”. (CEPAL, UNESCO, MEC, 1993, p. 10). Dessa forma, as orientações e normatizações produzidas nessa época firmavam a *centralidade da educação em todos os níveis como instrumento primordial para reestruturação do capitalismo em crise*.

No que se refere à investigação e ao desenvolvimento científico-tecnológico, os níveis atuais são claramente insuficientes e heterogêneos. *A dissociação entre a investigação acadêmica e a atividade produtiva é muito acentuada, e a investigação está concentrada em pouquíssimas áreas, que nem sempre são portadoras de futuro.* (CEPAL, UNESCO, MEC, 1993, p. 11).

[...] Por sua vez, a *capacitação e a educação do adulto se realizam sem uma adequada sintonia com as perspectivas laborais.* Os institutos de capacitação que acompanharam os processos de industrialização das primeiras décadas do pós-guerra perderam pertinência face às transformações produtivas correntes, ficaram rígidos e, em alguns casos, estão obsoletos e burocratizados. (CEPAL, UNESCO, MEC, 1993, p. 12).

Reiterava-se a convocação a uma *responsabilização na gestão educacional*⁶³, a *mensuração de desempenho, alocação eficiente de recursos e avaliação de resultados.* Havia também os ditos de incentivo à profissionalização e à eficiência dos educadores. Defendia-se que era preciso repensar o papel do Estado, que deveria, por sua vez, abandonar o foco da “administração burocrática dirigista e centralizadora, geradora antes de rotinas que de inovação, em prol de uma visão que [potencializasse] a orientação estratégica, a regulação a distância, o impulso das autonomias e a avaliação dos resultados”. (CEPAL, UNESCO, MEC, 1993, p. 13).

A CEPAL (UNESCO, 1993) enunciava, de forma incisiva, que a reforma institucional deveria ser o ponto de partida para se atingir os objetivos definidos pela estratégia. Essa organização argumentava que as mudanças propostas precisavam enfatizar “a autonomia de gestão dos estabelecimentos de ensino, formação e desenvolvimento técnico-científico, a responsabilidade profissional de seus atores e a contínua abertura e interação com o meio”. (CEPAL, UNESCO, OREALC, 1992, p. 126).

Nessa perspectiva, a educação, incluindo a escola, deveria, então, constituir currículos que dessem ênfase, ao mesmo tempo, a valores de competitividade e à aquisição de conhecimento, mantendo o foco na cidadania e na equidade. Essas diretrizes moldaram, por exemplo, o sistema educacional na América Latina e Caribe, abordando desafios e oportunidades na busca por uma educação mais eficaz e alinhada às necessidades da sociedade contemporânea.

As visões unilaterais não podem de maneira alguma responder a tais desafios. Nas palavras de Fernando Fajnzylber, “imaginar que a cidadania possa ter vigência plena na ausência de um esforço sentido em matéria de competitividade parece, nos anos 90, tão infundado quanto supor que esta última, que possui um caráter sistêmico, possa estar sustentada em atrasos importantes no âmbito da cidadania”. (CEPAL, UNESCO, MEC, 1993, p. 14)

⁶³ Para saber mais sobre a mudança de ênfase da administração para a gestão educacional sugere-se a leitura de Klaus (2011 e 2016).

Argumentava-se a necessidade de um redirecionamento das políticas de educação básica, em alinhamento com o compromisso de uma educação para todos, tendo em vista os desafios da época, tanto no campo da ética e da cidadania, quanto na “busca de uma escola que [estivesse] em permanente conexão com os fatos da vida real, isto é, com o mundo do trabalho e da transformação produtiva. (CEPAL, UNESCO, MEC, 1993, p.7). Cada vez mais, a escola estava imbricada, de forma utilitarista, às necessidades e estratégias para a consolidação e ampliação de uma razão econômica e mercadológica.

A busca complementar por equidade e competitividade exigia uma visão sistêmica que integrasse a educação, a pesquisa e a produção de conhecimento com o sistema produtivo. Políticas educacionais, compromissos financeiros, cooperação regional e internacional deveriam desempenhar papéis fundamentais nesse processo. Segundo, por exemplo, os ditos da CEPAL, a América Latina enfrentava desafios complexos, mas a educação formal, a escola, deveria ser ainda *a chave para superá-los e alcançar um desenvolvimento equitativo e competitivo na nascente economia global*.

Em âmbito da educação geral, os resultados mais evidentes desses encaminhamentos foram a introdução de medidas associadas à descentralização e à autonomia das escolas; à defesa pública por políticas educacionais e de mercado de livre escolha na educação; à privatização da escola pública; à introdução do ranking das escolas; à gestão escolar por resultados e desempenho ou performance; reforço a procedimentos externos de avaliação e prestação de contas; diversificação da oferta escolar; dentre outras medidas advindas da regulação e da regulamentação do próprio Estado. (CEPAL, UNESCO, MEC, 1993).

Os imperativos das adequações educacionais tomavam proporções globais. A centralidade da educação e a produção de conhecimento tinham “uma dimensão universal, reconhecida tanto nos países desenvolvidos tradicionais quanto nos países que realizaram com sucesso uma industrialização tardia”. (CEPAL, UNESCO, MEC, 1993, p. 10). A criação de uma institucionalidade utilitarista do conhecimento que integrasse a educação, capacitação e a pesquisa era o imperativo da época. Além disso, os ditos incentivavam a criatividade no acesso, difusão e inovação em ciência e tecnologia, promovendo fortes vínculos entre pesquisa e atividade produtiva — o que impactou diretamente nas disputas em torno do papel da Universidade.

Os ditos da CEPAL refletiram diretamente nas reformas educacionais no Brasil, que buscaram alinhar os currículos escolares às demandas do mercado de trabalho, introduzindo uma maior ênfase em disciplinas técnicas e profissionalizantes (CEPAL, 1993). O foco da CEPAL na capacitação profissional e na produção científico-tecnológica tinha como objetivo preparar os estudantes para os setores produtivos em expansão e promover a inovação tecnológica (CEPAL,

1993). No entanto, essa abordagem perpetuava uma visão utilitarista da educação, dando ênfase a habilidades específicas demandadas pelo mercado de trabalho. Considerando que nenhum saber é neutro e é demarcador de estratégias de poder, essas propostas curriculares contribuíam para normatizar as exigências produtivas da economia neoliberal.

O documento da CEPAL também enfatizava a importância da avaliação e da prestação de contas como forma de garantir eficiência e equidade na educação. Isso influenciou a implementação de sistemas de avaliação educacional no Brasil, como o SAEB e o ENEM, como mecanismos para medir o desempenho das escolas e dos estudantes e promover a prestação de contas no sistema educacional. (CEPAL, 1993). As práticas de avaliação e prestação de contas funcionam como mecanismos de normalização e controle, onde os atores educacionais são disciplinados e submetidos a padrões pré-estabelecidos de desempenho e eficiência.

Ainda que a escola já tivesse sido forjada, no século XVIII, sob o signo do utilitarismo, na medida em que surgiu como uma das maquinarias para a disciplinarização de corpos dóceis e produtivos para uma sociedade industrial e do consumo; cada vez mais, ao longo tempo, ela potencializava essa característica. Segundo Masschelein e Simons (2014), a escola vai se tornando uma instituição comprometida com a “preparação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 86) para a vida prática.

Embora seja idealizada, desde a DUDH (ONU, 1948), como uma instituição que deveria proporcionar uma educação geral, “que [permitisse] que a pessoa participasse de forma independente e crítica da sociedade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 87), acabava focando, quase que prioritariamente, no compromisso de “proporcionar pessoas que [fossem] perfeitas e imediatamente ‘empregáveis’ — prontas para trabalharem, imediatamente, numa nova atividade — na sociedade, no mercado de trabalho ou no ensino superior”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 87).

E essa concepção utilitarista passava a ser, portanto, a base da desejada qualidade da escola e o principal parâmetro de mensuração dessa qualidade. Nas condições dos anos de 1990, em que a escola estava a serviço da formação para o capital humano, a educação baseava-se em competências, conhecimentos, habilidades e atividades que pudessem ser efetiva e concretamente colocadas em uso, garantindo, assim, a promessa da empregabilidade. “De fato, as competências são explicitamente planejadas para se articularem com as necessidades e exigências do mercado de trabalho ou da sociedade”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 88).

Essa concepção do papel da escola acaba por passar uma mensagem ambígua, pois, “de um lado, algo é oferecido (conhecimento, habilidades), mas nunca é realmente liberado, cedido”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 88-89). Ou seja, ao mesmo tempo que era

importante adquirir um saber, ele só poderia ser utilizado de determinada forma, regulamentada pela governamentalidade (neo)liberal. “Caso contrário você nunca vai se tornar um membro bem-sucedido da sociedade ou encontrar um lugar no mercado de trabalho”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 89).

Também se observa uma contradição nos discursos que valorizavam uma escola que oferecesse um currículo que, ao mesmo tempo que desse conta da democracia, coesão social, equidade e cidadania, pudesse focar em competências de produtividade e competitividade. Vê-se aqui a emergência da transmutação do indivíduo moderno, “a que se qualifica como sujeito de direitos” (GADELHA, 2013, p. 149), para o “indivíduo-microempresa” (GADELHA, 2013, p. 149), que se desloca para a lógica da produção e acumulação do capital humano, como fator fundamental para potencializar a competitividade.

Com efeito, a capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos aparecem aqui como elementos estratégicos a serem investidos por essa nova modalidade de governamentalidade, haja vista, segundo Antônio Catani (2002), que elas só funcionam como fatores que garantiriam o aumento da produtividade, mas também “acréscimos marginais superiores de capacidade produtiva, o que permitiria maiores ganhos para empresas e, também, para os trabalhadores”. (GADELHA, 2013, p. 150).

Dessa forma, o conjunto documental que compõe o *corpus empírico* dessa pesquisa evidencia a formação discursiva dos anos de 1990 e as estratégias de saber e poder vinculadas às tramas neoliberais, voltadas para uma noção de escola que estivesse comprometida com a democracia e a cidadania, mas, ao mesmo tempo, implicada profundamente com currículos que valorizassem o conhecimento científico e tecnológico de forma que potencializasse uma formação de sujeito empresas de si, responsáveis por sua formação, para o seu capital humano — o que por si só aponta incongruências e ressignificações de discussões realizadas no final da década de 1940.

Em seu livro *O descontentamento da democracia: uma nova abordagem para tempos perigosos* Sandel (2023) diz que:

É tentador pensar que a solução para a desigualdade é simplesmente insistir numa meritocracia mais perfeita, para que o jogo aconteça num campo nivelado onde todos têm a mesma chance de vencer. Esta é a resposta à desigualdade oferecida pelos principais partidos, em graus variados, durante a era da globalização. Mas buscar uma meritocracia mais perfeita não foi suficiente para resolver as desigualdades que a globalização impulsionada pelas finanças produziu, por três motivos. Primeiro, por desviar a atenção das fontes estruturais de desigualdade. Dar às pessoas uma chance mais igualitária de escalar a escada do sucesso pouco faz para aliviar a desigualdade quando os degraus estão se afastando cada vez mais. Em segundo lugar, porque buscar uma meritocracia mais perfeita não cura as desigualdades de estima que as meritocracias produzem. No mínimo, isso piora as coisas. Incentivar as pessoas a acreditar que seu sucesso (ou fracasso) é obra própria gera arrogância entre os

vencedores e humilhação entre os que ficam para trás. Reforça a imagem da vida social como uma corrida competitiva em que os vencedores são dignos das recompensas conferidas pelo mercado e os que ficam aquém também merecem o seu destino. Terceiro, as atitudes meritocráticas em relação ao sucesso dificultam que se corrijam as desigualdades de renda e riqueza por meio da redistribuição. Pois quanto mais confiantes estivermos de que os resultados do mercado refletem o que as pessoas merecem, mais poderosa será a suposição de que a renda e a riqueza devem estar onde se encontram. (SANDEL, 2023, p.389-390).

O autor apresenta uma chave analítica importante, na medida em que considera que a meritocracia ignora as raízes estruturais das desigualdades e perpetua divisões sociais, embora seja veiculada como um campo mais nivelado para uma solução justa. Ao destacar que os “degraus estão se afastando” (SANDEL, 2023, p. 389) e que a meritocracia agrava tanto as desigualdades econômicas quanto as de estima, o autor reflete o risco de fomentar uma visão de que o sucesso é inteiramente resultado de esforço individual. Segundo o autor, a meritocracia não apenas gera arrogância nos vencedores e humilhação nos perdedores, mas também torna mais difícil a implementação de políticas redistributivas, pois a sociedade passa a acreditar que os desiguais resultados do mercado são justos e merecidos.

De acordo com Foucault (2020), quando descrevemos um conjunto de enunciados que compõem uma mesma regularidade em ordem, funcionamentos e transformações, “entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas” (FOUCAULT, 2020, p. 45), mapeamos formações discursivas e as transformações discursivas que podem ser enunciáveis em cada época. (MOREIRA; MARTINS, 2021). Ancorando-se nessa abordagem, é possível afirmar que os documentos da UNESCO e as políticas educacionais geradas a partir deles são construídos “dentro e ao redor de discursos específicos que são eles mesmos conjuntos de práticas que sistematicamente produzem os objetos dos quais falam [...]”. (MAGUIRE, BALL, 2011, p. 176).

Os documentos aqui rastreados compõem arquivos que, tidos como regimes de verdade, reiteram, complementam, autorizam a condução de condutas de uma nova forma de governo, que, neste caso, a partir dos anos de 1990, potencializava um novo modelo educacional institucional, baseado na sujeição da escola à razão econômica e na lógica do empresariamento do próprio sujeito, que é formado pedagogicamente para ser um “homem flexível”, um “trabalhador autônomo”, um empresário de si mesmo, que deve se responsabilizar por sua própria formação. (LAVAL, 2004, p. 3).

Identificam-se transformações que, de forma “radicalmente utilitarista” (LAVAL, 2004, p. 3), ressignificam o papel da escola e redefinem a sua articulação com a economia, passando a valorizar ainda mais a concorrência dentro de um espaço econômico globalizado e priorizando a qualificação e o conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços. (LAVAL, 2004). Nessa lógica, a competitividade é o “axioma dominante dos sistemas

educacionais, afinal a lógica é: ‘competitividade econômica é também competitividade do sistema educacional’” (LAVAL, 2004, p. 3).

É possível afirmar que a questão estratégica do que ele chama de “massa cinzenta” ou “recursos humanos” (LAVAL, 2004, p. 4) se tornou cada vez mais importante na competição entre as empresas transnacionais e entre as economias nacionais. Pelo que dizem os especialistas internacionais chancelados pela UNESCO e OCDE, a escola começava a entrar em um novo modelo educacional, focado numa escolarização a serviço do capital humano. As reformas impostas à escola foram, cada vez mais, guiadas pela “preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral”. (LAVAL, 2004, p. 12). Nesse processo, vão se naturalizando, a partir da lógica da competitividade e da produtividade, a padronização dos objetivos educativos e dos controles, a descentralização, a mutação do gerenciamento educativo e a formação dos docentes.

Seguindo os rastros discursivos aqui escavados, a próxima subseção descreve as continuidades desse processo de governo de condutas neoliberais na esfera educacional, mapeando as singularidades que geram deslizamentos nas funções da escola, como forma de potencializar, capturar e fabricar os sujeitos modelados às lógicas de uma existência empresarial. Sigo, então, identificando, analisando e detalhando os deslizamentos do recorte temporal entre o final do século XX e o início do século XXI que evidenciam uma educação de qualidade ao longo da vida, que preparasse o indivíduo para a sociedade neoliberal, capaz de conhecer, fazer, conviver e ser cada vez mais empresário de si mesmo.

6.2.3 Para aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser: uma formação para o capital humano

O final do século XX trazia ditos que defendiam uma educação comprometida com a “edificação de um mundo mais solidário”. (DELORS et al., 1998, p. 49). Mas, ampliando esse propósito com um viés cada vez mais utilitarista, esses ditos, representados nos documentos encomendados e chancelados pela UNESCO, enunciavam que a educação deveria ajudar no *nascimento de um novo humanismo, composto de um componente ético essencial e da valorização e respeito ao conhecimento de culturas e valores espirituais das mais diversas civilizações* “para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas”. (DELORS et al., 1998, p. 49). Esses acontecimentos discursivos

estavam diretamente relacionados aos impactos da crescente globalização, em todas as esferas da vida, no final do século XX.

Diante de novos acontecimentos, engendrados na e pela lógica da nascente globalização e da razão neoliberal, os discursos da UNESCO buscavam adequar a essa realidade e a suas demandas a função da educação de forma geral e também da escola, como instituição principal da educação básica. Considerando os desafios mundiais, em todas as dimensões, que vão se constituindo após a Segunda Guerra, além da propagada crise da educação, uma comissão, liderada por Jacques Delors e financiada pela UNESCO, no ano de 1993, elaborou um importante relatório, intitulado *Educação, um Tesouro a Descobrir*, que teve sua primeira edição em 1996. Esse documento foi validado mundialmente como um importante guia que trazia um estudo profundo do contexto da época e orientações para a tomada de decisões nas políticas públicas sobre os sistemas educativos e o ensino para o próximo século.

A Comissão de Delors esforçou-se por elaborar os seus raciocínios num quadro prospectivo “dominado pela globalização, por selecionar as questões importantes e que se [colocavam] em qualquer parte do mundo, e por traçar algumas orientações válidas, tanto em nível nacional como mundial”. (DELORS et al., 1998, p. 11). O objetivo principal da Comissão e de seu relatório era enfrentar os desafios educacionais do novo século, considerando a reestruturação financeira e a redefinição do papel do Estado, que se fragilizava no seu compromisso com a regulamentação do mercado, configurando-se, cada vez mais, como mais uma empresa regulamentada pela racionalidade neoliberal.

Argumentando “a abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação” (DELORS et al., 1998, p. 34), os ditos justificavam que “a interdependência planetária não cessava de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político”. (DELORS et al., 1998, p. 34). Reconheciam que a conscientização generalizada da globalização das relações internacionais constituía uma das dimensões desse fenômeno e que, mesmo diante de promessas promissoras, havia a emergência de um novo mundo, “difícil de decifrar e, ainda mais, de prever, [criando] um clima de incerteza e, até, de apreensão, que [tornava] ainda mais hesitante a busca de uma solução dos problemas realmente em escala mundial”. (DELORS et al., 1998, p. 34).

No estudo e avaliação do contexto da época, para a elaboração das diretrizes educacionais, compondo os regimes de verdade do final do século XX e início do século XXI, os enunciados mapearam os principais desafios mundiais, que impactavam a sociedade e constatarem a necessidade da ressignificação do papel da escola. Dentre os desafios de toda

ordem, as narrativas sinalizavam que era preciso prestar atenção às tensões próprias da segunda metade do século XX.

A tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular exigia a constituição de um “cidadão do mundo sem perder as suas raízes e participando, ativamente, na vida do seu país e das comunidades de base” (DELORS et al, 1998, p. 14). A tensão entre tradição e Modernidade demandava uma “particular atenção ao desafio das novas tecnologias da informação” (DELORS et al., 1998, p. 14). Havia ainda a tensão entre as soluções a curto e a longo prazo e entre a “indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades” (DELORS et al., 1998, p. 15), que gerava a necessidade de uma atualização do conceito de educação ao longo de toda a vida, “de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une”. (DELORS et al., 1998, p. 15). Reconhecia-se também a tensão entre “o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem” (DELORS et al., 1998, p. 15); além do conflito entre o espiritual e o material, cabendo à educação “a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo” (DELORS et al., 1998, p. 15-16).

Assim, a função da educação tornava-se cada vez mais ampliada, complexa, densa e conectada às necessidades de toda a ordem de uma sociedade neoliberal que vertiginosamente ia se globalizando. A perspectiva de uma educação ofertada para além da escola, ao longo de toda a vida, se mantinha de forma ainda mais intensificada, para dar conta dessa complexa missão. Os ditos reforçavam que, em todo o mundo, “a educação, sob as suas diversas formas, [teria], por missão, criar, entre as pessoas, vínculos sociais que [tivessem] a sua origem em referências comuns”. (DELORS et al., 1998, p. 51). E o principal objetivo da educação deveria ser *o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social*. A educação era definida “como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho de preparação de um projeto comum”. (DELORS et al., 1998, p. 51).

Especificamente, a educação básica, representada pela instituição escolar, tinha um duplo objetivo: “conseguir um ensino equitativo e de qualidade”, por meio de cursos, métodos e conteúdo de ensino e de “condições necessárias à sua eficácia”. (DELORS et al., 1998, p.21). Quanto ao compromisso da educação com o desenvolvimento do ser humano, os discursos defendiam que os “indicadores do desenvolvimento não deveriam limitar-se, apenas, ao rendimento por habitante, mas compreender também dados relativos à saúde (incluindo as taxas de mortalidade infantil), alimentação e nutrição, acesso à água potável, educação e ambiente” (DELORS et al., 1998, p. 80), cuidando da equidade, igualdade e também na noção de sustentabilidade.

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que *cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades*. (DELORS et al., 1996, p. 82, grifos meus).

A educação básica era concebida como uma esfera vital para a sociedade da época. Era a forma de fornecer a todos, o mais cedo possível, “passaporte para a vida, que os [levasse] a compreender-se melhor a si mesmos e aos outros e, assim, participar na obra coletiva e na vida em sociedade”. (DELORS et al., 1998, p. 82). Já que cabia à escola esse desenvolvimento como realização principal do ser humano, para além do foco na produção, ela deveria englobar “todos os conhecimentos requeridos para se poder ter acesso, eventualmente, a outros níveis de formação”. (DELORS et al., 1998, p. 82). Quanto a esse propósito, reiterava-se a importância e o papel formador do ensino de ciências, que oferecia, desde a tenra idade, os meios de entendimento das coisas, despertando “a curiosidade das crianças, [desenvolvendo] o seu sentido de observação e as [iniciando] na atitude de tipo experimental”. (DELORS et al., 1998, p. 82-83).

Seguindo as orientações da *Conferência Mundial sobre Educação Para Todos* (Jomtien, 1990), a comissão de Delors considerava que a educação básica ou “educação fundamental” (DELORS et al., 1998, p. 82-83) deveria ter uma “*acepção mais ampla possível, incluindo nela um conjunto de conhecimentos e de competências indispensáveis na perspectiva do desenvolvimento humano*”. (DELORS et al., 1998, p. 82-83, grifos meus).

No entanto, ao mesmo tempo em que os enunciados conclamavam uma educação que não servisse apenas para a formação de pessoas qualificadas ao mercado, como fim último, os saberes capilarizados por meio dos documentos que norteavam as políticas educacionais direcionavam o foco da educação para a formação de “*agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que [revelassem] um comportamento inovador*”. (DELORS et al., 1998, p. 70-71, grifos meus). Justificava-se que a missão da educação deveria ser humanista, equitativa, com foco nos talentos, nas aptidões, de maneira que a educação ao longo de toda a vida não se limitasse à capacitação profissional, como se defendia no relatório de Edgar Faure (1972). Essa nova proposta educacional deveria apresentar uma “concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa”. (DELORS et al., 1998, p. 85).

Na continuidade das ideias da DUDH (ONU, 1948), argumentava-se que os diferentes modos de socialização estavam sujeitos a duras provas, “em sociedades ameaçadas pela desorganização e a ruptura dos laços sociais”. (DELORS et al., 1998, p. 52). E os sistemas

educativos, submetidos a um conjunto de tensões, deveriam “*respeitar a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, mantendo, contudo, o princípio da homogeneidade que implicava a necessidade de observar regras comuns*”. (DELORS et al., 1998, p. 52, grifos meus). E, nesse contexto, os regimes de verdade da década de 1990 consideravam os grandes desafios enfrentados pela educação, diante de uma contradição quase impossível de resolver:

por um lado, é acusada de estar na origem de muitas exclusões sociais e de agravar o desmantelamento do tecido social, mas por outro, é a ela que se faz apelo, quando se pretende restabelecer algumas das “*semelhanças essenciais à vida coletiva*”, de que falava o sociólogo francês Emile Durkheim, no início deste século. (DELORS et al., 1998, p. 52).

Diante dessa constatação, os enunciados da UNESCO, paralelo aos acontecimentos voltados para as exigências do mundo do trabalho da época, reiteravam a necessidade de a educação e também a escola darem ênfase à diversidade como um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. Segundo tais discursos, a maior ambição da educação básica deveria ser dada “*a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só [pudesse] realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas*”. (DELORS et al., 1998, p. 52, grifos meus).

Nessa perspectiva, os ditos oficiais consideravam que a escola, como instituição formal educativa, *deveria ser um fator de coesão, considerando a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos e evitando tornar-se um fator de exclusão social*. O sistema educativo deveria ter como missão explícita ou implícita, *a preparação de cada indivíduo para o seu papel cidadão*. Consideravam que, “*nas sociedades complexas atuais, a participação em projetos comuns [ultrapassava] em muito a ordem do político em sentido estrito*”. (DELORS et al., 1998, p. 61).

É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola. (DELORS et al., 1998, p. 61).

A escola deveria, portanto, continuar reivindicando o ideal democrático, deveria estar “*na primeira linha das nossas prioridades, pois não há outro modo de organização, quer política quer civil, que possa pretender substituir-se à democracia, e que permita levar a bom termo uma ação comum pela liberdade, a paz, o pluralismo vivido com autenticidade e a justiça social*”. (DELORS et al., 1998, p. 54). O que estava em pauta era necessariamente a capacidade de cada indivíduo “*se comportar como verdadeiro cidadão, consciente das vantagens coletivas e sociais de participar na*

vida democrática. [Tratava-se] de um desafio aos políticos, mas também, aos sistemas educativos, cujo papel, na dinâmica social, [convinha] desde já definir”. (DELORS et al., 1998, p. 54).

Cabia à escola básica assumir a responsabilidade por essa *instrução cívica*, concebida como uma “alfabetização política elementar”. (DELORS et al., 1998, p. 61). No entanto, defendia-se que o desenvolvimento dessa conduta deveria estar para além do ensino de “preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação”. (DELORS et al., 1998, p. 61). A escola deveria ser modelo de uma prática democrática que levasse “as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade [era] limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros”. (DELORS et al., 1998, p. 61).

Um conjunto de práticas já experimentadas poderá reforçar esta aprendizagem da democracia na escola: elaboração de regulamentos da comunidade escolar, criação de parlamentos de alunos, jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, jornais de escola, exercícios de resolução não-violenta de conflitos. (DELORS et al., 1998, p. 61).

Para tanto, era fundamental que os espaços formativos, tanto as escolas com outras possibilidades de educação, desenvolvessem, em seus currículos, desde a primeira infância e ao longo de toda a vida, *a capacidade crítica que permitisse aos indivíduos um pensamento livre e uma ação autônoma*. Acreditava-se que, quando o aluno se tornava um cidadão, significava que a educação seria compreendida como um guia permanente, que conciliasse a difícil tarefa “do exercício dos direitos individuais, fundados nas liberdades públicas, e a prática dos deveres e da responsabilidade em relação aos outros e às comunidades a que pertencem”. (DELORS et al., 1998, p. 62). Exigia-se, portanto, um ensino que fosse “um processo de construção da capacidade de discernimento”. (DELORS et al., 1996, p. 62).

Dessa forma, havendo uma relação sinérgica e positiva entre a educação e a prática de uma democracia participativa, seria possível preparar cada indivíduo para o exercício dos seus direitos e seus deveres, num movimento formativo contínuo de educação. *A educação dos cidadãos deveria realizar-se durante toda a vida* para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva. “*Confunde-se, até, com a democracia, quando todos participam na construção de uma sociedade responsável e solidária, respeitadora dos direitos fundamentais de cada um*”. (DELORS et al., 1998, p. 62, grifos meus).

Além disso, reproduzindo os enunciados da DUDH (ONU, 1948), já reiterados na Conferência de Jomtien (1990), os sistemas educativos deveriam garantir o *princípio da igualdade de oportunidades por meio do desenvolvimento das necessidades educativas*

fundamentais, como critério “essencial para todos os que se [dedicavam] à progressiva concretização das diferentes vertentes da educação ao longo de toda a vida”. (DELORS et al., 1998, p. 106). Relembrando as orientações da EPT (Jomtien, 1990), os instrumentos essenciais da aprendizagem, diziam respeito a leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas e também ao conhecimento, aptidões, valores, atitudes “de que o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender”. (DELORS et al., 1998, p.21).

Nesse mesmo conjunto discursivo, competia também à escola *desenvolver a tolerância e o respeito ao outro, como condição necessária à democracia*. Cabia à escola, para garantir a paz entre as nações, “explicar aos jovens o substrato histórico, cultural ou religioso das diferentes ideologias que os [pudessem] atrair, tanto na sociedade envolvente, como na escola ou em sala de aula”. (DELORS et al., 1996, p. 59). Era ainda necessária uma “educação para o *pluralismo*” não só como forma de embarreirar a violência, mas também como “princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas”. (DELORS et al., 1998, p. 58).

Por outro lado, todo esse propósito de formação cívica, com valores democráticos, cidadãos e humanistas, imbricava-se, ao logo dos anos, com ditos que demandavam dos mesmos sistemas educativos um novo modelo de educação e de escola. Esse novo paradigma deveria contemplar o desenvolvimento de *novas e amplas competências e habilidades, ajudando o indivíduo a se adaptar rapidamente às condições de possibilidade de uma sociedade neoliberal*, que, por sua vez, necessitava de constantes atualizações e aprendizados, para acompanhar a evolução do mercado de trabalho, que passava pela transição de um modelo de produção taylorista-fordista para um modelo toyotista.

Essa transição de modelo de produção refletia uma mudança de paradigma na abordagem da produção industrial, passando de uma ênfase na produção em massa padronizada para uma abordagem mais flexível, adaptável e orientada para a eficiência e a melhoria contínua. Tal mudança trouxe impactos significativos para a organização do trabalho, para gestão da produção e para as relações entre empresas e trabalhadores. (SANSON, 2009b).

A crescente globalização da economia exigiu maior flexibilidade para se adaptar às mudanças no mercado e competir de forma mais eficaz. Nessa nova dinâmica do final do século XX, a produção, que não era mais a partir de grandes estoques (como no taylorismo-fordismo), efetivava-se conforme a demanda. Isso exigia trabalhadores capacitados para realizar diversas tarefas, com *perfil flexível e multifuncional, focando na melhoria contínua dos processos*. (SENNETT, 2015).

Dessa forma, embora houvesse um ideal de uma formação contínua para contemplar principalmente o desenvolvimento humano, os ditos, nas mesmas formações discursivas, também consideravam que a educação deveria desenvolver-se ao longo da vida, a serviço da formação de “um sujeito adequado ao novo modelo de produção, atendendo às novas expectativas sociais de formação”. (BORGES, 2016, p. 15).

Segundo Laval (2004), o ideal de referência da escola passava a ser “o ‘trabalhador flexível’, segundo os cânones da nova representação do gerenciamento”. (LAVAL, 2004, p. 15). E, para dar conta desse novo sujeito, a própria instituição escolar, “a reboque do mercado de trabalho, deveria ser uma organização flexível, em permanente inovação, respondendo tanto aos desejos muito diferenciados e variáveis das empresas quanto às necessidades diversas dos indivíduos”. (LAVAL, 2004, p. 16). O relatório de Delors (1998) destacava a necessidade de se compreender os objetivos educacionais à luz das exigências do sistema de acumulação flexível na sociedade neoliberal da época.

A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países, *a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão-de-obra*. Acompanhar e, até, antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial. (...) Esta evolução irreversível *não aceita as rotinas nem as qualificações obtidas por imitação ou repetição e verifica-se que se dá uma importância cada vez maior aos investimentos ditos imateriais, como a formação*, à medida que a “revolução da inteligência” produz os seus efeitos. (DELORS et al., 1998, p. 71, grifos meus).

Engendrados nas e pelas condições de possibilidade desse período, os enunciados do relatório de Delors (1996) reiteravam a *necessidade de ajustes no sistema educacional para atender às demandas do novo modelo econômico, o Toyotismo, na medida em que se exigia, cada vez mais, maior participação intelectual do trabalhador*. Por outro lado, reconhecendo que o modelo de crescimento da época se deparava “com limites evidentes, devido às desigualdades que induziam e aos custos humanos e ecológicos que comportavam” (DELORS et al., 1998, p. 69), julgava-se também necessário “definir a educação, não apenas na perspectiva dos seus efeitos sobre o crescimento econômico, mas de acordo com uma visão mais larga: *a do desenvolvimento humano*”. (DELORS et al., 1998, p. 69, grifos meus).

Embora os discursos da UNESCO, reproduzidos nos ditos de Delors (1996), propusessem uma educação voltada à formação cidadã e democrática, estavam profundamente transversalizados pelo desenvolvimento de competências e habilidade que garantissem uma “igualdade de oportunidades” (DELORS et al., 1998, p. 15), para uma “indispensável competição” (DELORS et al., 1998, p. 15). Essa valoração estava diretamente implicada aos regimes de verdade do empresariamento do sujeito e da meritocracia, que, ao priorizar a educação formal como caminho

para o sucesso individual e a coesão social, acabavam por gerar mais exclusão social, recrudesando a arrogância entre os “vencedores” do sistema educacional. (SANDEL, 2020).

Com Sandel (2020), podemos afirmar que a meritocracia, ao ser colocada como a chave para o sucesso, acaba por fortalecer a divisão social baseada nas credenciais acadêmicas, potencializando uma forma de exclusão que reforça ainda mais as desigualdades. Os ditos da UNESCO, veiculando a importância de uma educação que formasse sujeitos a partir de competências e habilidades, que concilhassem “a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (DELORS et al., 1998, p. 15) replicavam o que Sandel denomina de “credencialismo” (SANDEL, 2020, p. 139), em que o valor de uma pessoa é atrelado ao seu nível de educação formal, tornando-se o “último preconceito aceitável” (Sandel, 2020, p. 139).

O relatório de Delors traz a ideia de que, ao proporcionar educação para todos, as estruturas sociais estariam garantindo igualdade de oportunidades, o que possibilitaria que indivíduos com talento e esforço pudessem ascender socialmente. Contudo, com Sandel (2020), esses ditos vinculam-se à razão meritocrática que culpabiliza os que não conseguem sucesso, reforçando a ideia de que aqueles que falham em alcançar o sucesso escolar são responsáveis por isso e, de alguma forma, menos merecedores das oportunidades sociais (SANDEL, 2020). Esse tipo de pensamento meritocrático, que permeia os discursos de políticas educacionais globais, como as da UNESCO, além de desconsiderar os fatores estruturais que dificultam o acesso equitativo à educação de qualidade, cria uma hierarquia de valor baseada quase que exclusivamente no desempenho educacional.

O foco no desenvolvimento de habilidades individuais, embora importante, precisa ser equilibrado com um entendimento mais profundo das desigualdades de ponto de partida, algo que a visão meritocrática vem desconsiderando. O sistema educacional exclusivo gera uma “máquina de triagem” (Sandel, 2020, p. 260), onde apenas os que atendem a determinados critérios de mérito acadêmico podem acessar as oportunidades de ascensão social (SANDEL, 2020). Aplicado ao contexto do relatório Delors, isso sugere que, embora a UNESCO promovesse uma educação inclusiva, ela não abordava adequadamente os mecanismos de exclusão inerentes ao sistema meritocrático global, que continuava a selecionar e privilegiar apenas aqueles que conseguiam cumprir com os requisitos de um sistema educacional altamente competitivo e desigual.

Os discursos oficiais também defendiam que os sistemas educacionais deveriam voltar-se para a *preparação para o mundo do trabalho, visto que se constituía, igualmente, “um espaço privilegiado de educação”*. (DELORS et al., 1998, p.113, grifos meus). Tais sistemas deveriam propor a aprendizagem de *um conjunto de habilidades reconhecido na maior parte das sociedades pelo seu valor formativo do trabalho*. E, para isso, deveriam “multiplicar-se as

parcerias entre o sistema educativo e as empresas, de modo a favorecer a aproximação necessária entre formação inicial e formação contínua” (DELORS et al., 1998, p.113).

A comissão de Delors também defendia que

sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, *constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego*. Tais sistemas levariam, também, a redução do insucesso escolar que, e todos devem estar conscientes disso, causa enorme desperdício de recursos humanos. (DELORS et al., 1998, p. 17, grifos meus).

Acreditava-se que as possibilidades de alternância entre escola e empresa permitiriam uma melhor inserção no mundo do trabalho. “O conjunto destas medidas deveria, se não suprimir, pelo menos limitar significativamente o abandono da escola e as saídas do sistema escolar sem qualificações”. (DELORS et al., 1998, p.147).

A internacionalização da economia e a dependência do financiamento externo para o setor industrial foram elementos-chave que direcionaram a atenção para a educação como solução para a crise e a pobreza. E a UNESCO, mesmo condicionada a valores e interesses políticos e econômicos de países como os Estados Unidos, continuava a desempenhar um papel estratégico na formulação de diretrizes educacionais a nível mundial, buscando criar documentos que servissem como guia para políticas públicas educacionais, orientando o ensino para o século XXI.

Segundo Pacheco et al. (2016),

a educação [era] vista como o remédio capaz de promover a erradicação da pobreza, pois, investindo-se no indivíduo, dando-lhe instrução, ele [poderia] promover a tão sonhada ascensão social. Assim, *ela deixa de ser um direito social e passa a ser um direito individual, encarada como uma mercadoria que segue os ditames do mercado* e tem suas funções atreladas aos moldes do processo produtivo. (PACHECO et al., 2016, p. 70, grifos meus).

Ainda com Pacheco et al. (2016), pode-se afirmar que o relatório de Delors trouxe recomendações em relação à “formação e crescimento pessoal, educação cívica, práticas cidadãs, respeito pela diversidade, no entanto, a importância dada a um ensino voltado a habilidades profissionais tem uma defesa implacável do autor”. (PACHECO et al., 2016, p. 71). A educação do século XXI deveria ter uma *estreita ligação com o mundo do trabalho e os sistemas educativos deveriam se comprometer com a preparação de jovens para “desempenhar seu papel social no mundo do trabalho”*. (PACHECO et al., 2016, p. 70, grifos meus).

O relatório de Delors (1996) considerava que cabia à educação um compromisso com o desenvolvimento de uma escolarização de qualidade, de competências para o mercado do trabalho e de dotações para a pesquisa.

O mundo econômico reclamava cada vez mais qualificações e competências. O mundo científico reclama dotações para a pesquisa e para o ensino superior de alto nível, gerador de jovens pesquisadores. O mundo da cultura e do ensino quer meios para o desenvolvimento da escolarização e da formação geral. Finalmente, as associações de pais querem sempre uma educação de qualidade, isto é, cada vez mais e melhores professores. (DELORS et al., 1998, p.170).

Nessas novas condições de possibilidade, os ditos da UNESCO sobre as funções da escola vão transmutando os seus valores, cujos critérios passam a ser “a eficácia, a mobilidade e o interesse” (LAVALL, 2004, p. 23). O seu papel vai sendo ressignificado, deixando de ser um “local de assimilação e de presença frequente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas” (LAVALL, 2004, p. 23), para se tornar um lugar de formação de caracteres “adaptáveis às variações existenciais e profissionais em movimento constante”. (LAVALL, 2004, p. 23).

Cabe aqui pontuar a identificação de um acontecimento importante nas formações discursivas. Embora, desde os anos de 1972, se registrasse a referência ao desenvolvimento de competências por parte da escola, é nos anos de 1996, com o relatório de Delors e sua comissão, que esse termo passa a nortear os currículos escolares. Deslocando a ideia de qualificação para a ideia de *competência*, esse novo enunciado trazia consigo a marca do “aprender a fazer” (DELORS et al., 1998) no desenvolvimento humano, com grande ênfase nos objetivos econômicos e mercadológicos da época. Assim, a concepção tradicional de qualificação passava a ser substituída, nos muitos setores modernos de atividades, pela noção de “competência evolutiva e capacidade de adaptação” (DELORS et al., 1998, p. 103).

De acordo com os discursos do final do século XX,

os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (DELORS et al., 1998, p. 94).

Essa abordagem inicialmente priorizava competências voltadas para o desenvolvimento social, no entanto estavam diretamente conectadas às demandas neoliberais, explicitando a relação direta entre educação e produtividade, através da formação de indivíduos sempre

adaptáveis e recicláveis para as necessidades do mercado de trabalho. A partir dos anos de 1980, com o fortalecimento da globalização da economia e dos meios de produção, as mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho geravam novas tendências, como, por exemplo a flexibilização da produção, a valorização da multifuncionalidade, a polivalência dos trabalhadores e a reestruturação das ocupações. (BORGES, 2010).

Essa nova configuração contextual exigia que os currículos escolares incorporassem a linguagem das competências, que emergiam

como uma nova luz prometida a dar conta do caráter experimental da formação desses trabalhadores, no sentido de fornecer garantias de que a capacitação recebida por esse funcionário, seja na escola, na universidade, nos cursos técnico-profissionais ou na própria formação em serviço, fosse pragmática e capaz de converter as aprendizagens em ações, mais do que em diplomas. (BORGES, 2010, p. 35).

Laval (2004) lembra-nos que “as palavras não são neutras mesmo quando elas pretendem ser somente técnicas, operatórias, descritivas. Não é sem importância a substituição da palavra ‘competência’ por ‘conhecimento’”. (LAVAL, 2004, p. 53). Nas condições de possibilidade da época, a valorização da competência no âmbito educacional estava “estritamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na ‘sociedade da informação’”. (LAVAL, 2004, p. 55).

Dessa forma, a apropriação desse conceito por parte da educação estava profundamente arraigada a fatores econômicos e a exigências mercadológicas e potencializava ainda mais a noção do capital humano. Para Borges (2010), essa nova abordagem curricular, ao mesmo tempo que se adequava às novas diretrizes produtivas, também “trazia um novo fôlego para o debate sobre a qualidade e a equidade educacional” (BORGES, 2010, p. 36), na medida em que se acreditava que esse novo modelo educacional, baseado na aprendizagem de um conjunto de competências para a vida do cidadão, permitiria que as pessoas pudessem viver numa sociedade caracterizada por um desenvolvimento duradouro. (BORGES, 2010, p. 36).

Laval (2004) reforça que a noção de competência no final do século XX e início do século XXI vinha caracterizada pela ideia de individualização, “perseguida pelas novas políticas de gestão de ‘recursos humanos’”. (LAVAL, 2004, p. 57). Esse termo não suportava nenhum direito, não vinculava o trabalhador a nenhum grupo, a nenhuma história coletiva, reforçando um isolamento pessoal e despedaçando percursos profissionais. (LAVAL, 2004).

O Trabalhador não compra mais somente um serviço produtor com uma duração definida, nem mesmo uma qualificação reconhecida dentro de um quadro coletivo como no tempo da regulação fordista de pós-guerra, ele compra sobretudo um “capital humano”, uma “personalidade global” combinando uma qualificação profissional

estrito sensu, um comportamento adaptado à empresa flexível, um gosto pelo risco e pela inovação, um engajamento máximo na empresa etc. (LAVAL, 2004, p. 57).

Vale ressaltar o lugar de enunciação de Jacques Delors, como líder da comissão que deveria pensar na educação para o século XXI. A sua trajetória profissional estava relacionada a atividades e funções em organizações da esfera da economia e das finanças. Ele se formou em Economia e trabalhou como professor do Curso de Administração. Pacheco et al. (2016) lembram-nos que “conhecendo um pouco o autor, fica mais fácil compreender o peso que o relatório dá ao processo de formação de indivíduos focalizado essencialmente no ensino voltado ao trabalho”. (PACHECO et al., 2016, p. 70).

É possível identificar também deslizamentos na própria concepção da educação permanente, que, nos anos de 1972, focava na qualificação e capacitação profissional. No final do século XX, atrelado à valorização do desenvolvimento de competências, falava-se de uma *educação ao longo da vida*, que deveria pautar-se em quatro pilares fundamentais: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender ser*. Era uma concepção ampliada da educação, propondo que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelando “o tesouro escondido em cada um de nós” (DELORS et al., 1998, p. 89-90). Isso pressupunha uma educação para além de sua função instrumental, “considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica)” (DELORS et al., 1998, p. 89-90). A partir dessas novas condições de produção, a educação deveria ser concebida “em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser”. (DELORS et al., 1998, p. 89-90).

O conceito de educação ao longo de toda a vida era ainda considerado como uma das chaves de acesso ao século XXI. No entanto, tratava-se de uma nova proposta de formação, que ia além da distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Embora fosse uma concepção defendida desde o relatório de Faure, em 1972, a ideia inicial de retorno à escola a fim de se preparar para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional, foi ressignificada e ampliada, passando a ser concebida como “uma exigência que [continuava] válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender”. (DELORS et al., 1998, p.19).

Mas é importante problematizar que, “mascarada pelo debate sempre apaixonado entre os adeptos da ‘instrução’ e os partidários da ‘educação’, se operou uma mutação quando o termo genérico ‘formação’ se impôs com um sentido particular” (LAVAL, 2004, p. 46), expressando sua finalidade para contextos profissionais. Assim, “o ensino escolar passava a ser cada vez mais uma ‘formação inicial’ que preparava o indivíduo para a formação profissional. (LAVAL, 2004, p. 46).

A relação direta do termo “formação” com a expressão “educação ao longo da vida” emergiu desde os anos de 1970, no relatório de Faure (1972) e foi retomada a partir de novos sentidos, ainda mais implicados com a lógica neoliberal, em 1996, pela OCDE e pela UNESCO, tornando-se os ditos dominantes dos regimes de verdade do final do século XX.

Segundo Laval (2004),

dentro de uma perspectiva humanista, poderia traduzir um avanço na difusão de conhecimentos mais amplos há um maior número de pessoas. Em aparência, a ideia central do “novo paradigma escolar” é ao mesmo tempo sedutora e marcada pela justiça: aprende-se durante toda a existência, o que supõe preparar para si caminhos de aprendizagem contínua permitindo aperfeiçoamentos, recuperações e retomada de estudos. (LAVAl, 2004, p. 47).

Nesse processo, cabia à escola a missão de fazer com que todos, sem exceção, fizessem frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, implicando, por parte de cada indivíduo, a capacidade de se *responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal*. “Esta finalidade [ultrapassava] qualquer outra. A sua realização, longa e difícil, [seria] uma contribuição essencial para a busca de um mundo mais habitável e mais justo”. (DELORS et al., 1998, p.16).

Nesse aspecto, é possível reconhecer a multiplicação de enunciados que defendiam a responsabilização e o gosto pelo risco como uma característica que deveria ser inerente ao indivíduo. Responsabilizavam-se os indivíduos por seu dever de aprender, de forma que a necessidade de autonomia e expansão pessoal se tornasse uma obrigação de sobrevivência em todas as esferas da vida, para além da própria camada profissional. Criava-se uma relação complementar entre a imposição da autodisciplina e do autoaprendizado. Se os indivíduos não eram mais “capazes de gerenciar a incerteza e de assegurar sua empregabilidade em uma sociedade onde o risco de marginalização [era] cada vez maior, a eficácia global da economia [seria] diminuída”. (LAVAl, 2004, p. 51).

Considerava-se que a educação básica era um problema que se interpunha a todos os países, inclusive os industrializados. E a escola, como principal instituição formal educativa, deveria “desenvolver o gosto por aprender, a sede e alegria de conhecer e, portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo de toda a vida”. (DELORS et al., 1998, p.21). A escola era uma das primeiras instituições a preparar os indivíduos para uma contínua formação profissional.

Os ditos oficiais argumentavam que a educação, à medida que aumentava seu papel de desempenho na dinâmica das sociedades modernas, ocupava, cada vez mais, um espaço significativo na vida das pessoas. Mas, argumenta-se, a divisão tradicional da existência de períodos distintos “— o tempo da infância e da juventude consagrado à educação escolar, o tempo

da atividade profissional adulta, o tempo da aposentadoria — já não [correspondia] às realidades da vida contemporânea e, ainda menos, às exigências do futuro” (DELORS et al., 1998, p. 103). O conhecimento adquirido até a juventude, como uma bagagem inicial de conhecimentos não bastaria para toda a vida, “porque a evolução rápida do mundo [exigia] uma atualização contínua dos saberes, mesmo que a educação inicial dos jovens [tendesse] a prolongar-se”. (DELORS et al., 1998, p. 103). Era preciso repensar a distinção entre educação inicial e permanente, e tanto uma quanto a outra deveriam voltar-se para as necessidades das sociedades neoliberais, não se limitando a um período da vida ou a uma finalidade demasiadamente circunscrita, como, por exemplo, a formação profissional, distinta da formação geral.

A ampliação do conceito inicial de educação permanente, para além das necessidades imediatas de reciclagem profissional, corresponde, pois, atualmente, não só a uma necessidade de renovação cultural, mas também, e sobretudo, a uma exigência nova, capital, de autonomia dinâmica dos indivíduos numa sociedade em rápida transformação. Tendo perdido muitas das referências que lhes fornecia outrora a tradição, as pessoas precisam recorrer, constantemente, a seus conhecimentos e à sua capacidade de discernimento para poderem orientar-se, pensar e agir. Todas as ocasiões, todos os campos da atividade humana devem contribuir para tal, a fim de fazer coincidir a realização pessoal com a participação na vida em sociedade. A educação descompartmentada no tempo e no espaço torna-se, então, uma dimensão da própria vida. (DELORS et al., 1998, p.117).

Em paralelo a essa noção de educação ao longo de toda a vida, além da ampliação das possibilidades de novos tempos e espaços de aprendizagem (desde o relatório de Edgar Faure, em 1972), ampliava-se também a noção de aprendizagem para além da dimensão cognitiva, buscando o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal.

Defendia-se que a “educação básica bem-sucedida [suscitava] o desejo de continuar a aprender. Este desejo [levava] a continuar os estudos no seio do sistema formal de ensino, mas os que o [desejassem] [deveriam] também poder ir mais além”. (DELORS et al., 1998, p. 105). Argumentava-se que a educação ao longo de toda a vida possibilitaria a ordenação “de diferentes sequências de aprendizagem, gerindo as transições, diversificando os percursos, valorizando-os”. (DELORS et al., 1998, p.21). E, a esse propósito, Delors e sua comissão retomavam também a necessidade de uma cidade educativa (FAURE, 1972), que se ampliava e era ressignificada para a ideia de uma *sociedade educativa*, explorando todo “o potencial educativo dos modernos meios de comunicação, da vida profissional, ou ainda das atividades de cultura e lazer”. (DELORS et al., 1998, p.18). A comissão lembrava, no entanto, que isso não deveria fragilizar nem substituir o papel da escola, como espaço educativo produtivo e de qualidade que tornava o indivíduo apto a utilizar corretamente todas essas potencialidades.

Dizia-se que nada poderia “substituir o sistema formal de educação, que nos inicia nos vários domínios das disciplinas cognitivas”. (DELORS et al., 1998, p.18). Nada substituíria a relação de autoridade e também de diálogo entre professor e aluno, pois cabia ao professor “transmitir ao aluno o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial.” (DELORS et al., 1998, p.18). Assim, observa-se que, nos ditos da UNESCO, a escola continuava a ser defendida como a principal instituição educacional de transmissão da cultura universal.

Nesse conjunto de saberes que orientavam as políticas educacionais, *a educação ao longo de toda a vida tornava-se um meio eficaz de se chegar “a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa”*. (DELORS et al., 1996, p. 105, grifos meus). E, para dar conta desse novo paradigma, era preciso alicerçar a educação em quatro pilares fundamentais: “*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser*”. (DELORS et al., 1998, p. 101).

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS et al., 1998, p. 89-90)

O pilar *aprender a conhecer* deveria combinar uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. Esse pilar também se articulava ao *aprender a aprender*, na medida em que precisava se beneficiar das “oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida”. (DELORS et al., 1998, p. 101).

O pilar *aprender a fazer* precisava somar a proposta de uma qualificação profissional, mas também, de forma mais ampla, desenvolver “competências que tornassem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe”⁶⁴. (DELORS et al., 1998, p. 102). O

⁶⁴ Sennett (2012) critica a forma como a ênfase na qualificação profissional e nas competências para o trabalho em equipe pode ser moldada por uma lógica neoliberal que prioriza a eficiência e a produtividade em detrimento das relações humanas. Ele considera que, embora a capacidade de trabalhar em equipe seja indiscutivelmente valiosa, essa habilidade não deve ser reduzida a um mero conjunto de competências técnicas ou comportamentais que visam a conformidade e a homogeneidade. Em vez disso, o autor defende que a verdadeira cooperação exige um entendimento profundo das diferenças e das necessidades dos outros, algo que muitas vezes é negligenciado em abordagens que priorizam a eficiência. Segundo Sennett, a cooperação “requer a capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto” (SENNETT, 2012, Prefácio). Dessa forma, a capacidade de “aprender a fazer”, proposta nos regimes de verdade de UNESCO do final do

aprender a fazer estava no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que pudessem ser oferecidas “aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho”. (DELORS et al., 1998, p. 102).

O pilar *aprender a viver juntos* deveria focar na compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizando “projetos comuns e preparando-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”. (DELORS et al., 1998, p. 102).

Por fim, o pilar *aprender a ser* propunha o desenvolvimento da personalidade e da capacidade “de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal” (DELORS et al., 1998, p. 102). Para isso, seria necessário que a educação não negligenciasse nenhuma das potencialidades dos indivíduos: “memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se”. (DELORS et al., 1998, p. 102). Esse pilar foi o tema dominante do relatório de Edgar Faure (1972), também sob os auspícios da UNESCO, e seguia atual, ainda no final da década de 90, “dado que o século XXI [exigiria] de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo”. (DELORS et al., 1998, p.20).

Laval (2004) lembra-nos que essa é uma estratégia desreguladora que coloca no mesmo plano de responsabilização instituições escolares, empresas, aprendizados em domicílio e associações “em uma noção genérica que pretende, em nome das necessidades do indivíduo e da lógica da demanda, criar um vasto mercado da educação no qual ofertas e financiamentos seriam cada vez mais numerosos e diversificados”. (LAVAL, 2004, p. 52).

Para a comissão de Delors, era papel da escola comprometer-se com a transmissão maciça e eficaz de saberes e de saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois eram considerados “as bases das competências do futuro”. (DELORS et al., 1998, p. 89). Mas, igualmente, também era compromisso da escola

encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e

século XX, deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre as relações sociais e as dinâmicas de poder que permeiam o ambiente de trabalho. A cooperação, que tomará ainda mais visibilidade nos discursos da UNESCO do Século XXI, não deve ser compreendida apenas como uma habilidade a ser adquirida, mas como um processo complexo que envolve a construção de confiança, respeito e empatia entre os indivíduos. (SENNETT, 2012). A proposta de “aprender a fazer” de Delors (1996) limita-se a uma qualificação profissional, sem focar no desenvolvimento de competências sociais que promovam a verdadeira cooperação. Porque, para além dos discursos de inserção social, isso implica em reconhecer a importância das diferenças, cultivar a empatia e construir relações de confiança, elementos essenciais para enfrentar as complexidades do mundo e para a formação de indivíduos que não apenas se adaptem ao mercado, mas que também contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. (SENNETT, 2012).

privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. (DELORS et al., 1998, p. 89).

Em todos os discursos da Comissão de Delors, identificam-se os atravessamentos com a racionalidade neoliberal, na medida em que se defende uma educação ao longo da vida, para maior capacitação para o mercado de trabalho e a necessidade de maior participação do setor privado no âmbito educação, transformando, cada vez mais, a escola em uma empresa. Nessa lógica, agregam-se conceitos e valores já propostos ao longo da década de 1990, como *responsabilização, empresariamento, competitividade, produtividade, competências e habilidades cada vez mais instrumentais, flexibilidade, capital humano*.

Numa articulação utilitarista direta e explícita do compromisso da educação, inclusive da escola, com a esfera econômica, os ditos do final do século XX, já prescrevendo ações para as políticas educacionais do século XXI, observam que “no decurso do período considerado e sob a pressão do progresso técnico e da modernização, a procura de educação com fins econômicos não parou de crescer na maior parte dos países”. (DELORS et al., 1998, p. 70-71). Essa necessidade social justificava uma escola que contribuísse e fosse um dos primeiros referenciais formativos para o *capital humano*: “as comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade”. (DELORS et al., 1998, p. 70-71).

Delors et al. (1996), defendiam que, diante de uma relação crescente entre “o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana, tornava-se, cada vez mais evidente, a necessidade de formar “agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador”. (DELORS et al., 1998, p. 70-71). Para tanto, diante desse contexto do novo sempre impermanente, vinculado diretamente à racionalidade empresarial de concorrência, requeriam-se novas aptidões, novas condutas, novas competências, e os sistemas educativos deveriam, então, “dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível”. (DELORS et al., 1998, p. 70-71).

Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de *formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações*. (DELORS et al., 1998, p. 72, grifos meus).

Nesse mesmo conjunto de saberes, considerava-se que a “*formação permanente concebida, antes de mais nada, como um acelerador do crescimento econômico*” (DELORS et al., 1998, p. 71, grifos meus), desenvolveu-se significativamente nas duas últimas décadas,

entre o relatório de Edgar Faure (1972) e o relatório de Jacques Delors (1996). Delors (1998) compreendia que “a rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países, a necessidade de *flexibilidade qualitativa da mão-de-obra*”. (DELORS et al., 1998, p. 71, grifos meus), portanto acompanhar e até mesmo antecipar-se “às transformações tecnológicas que [afetavam] permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial”. (DELORS et al., 1998, p. 71).

Para esse deslocamento da função da educação, inclusive da escola, justificava-se que a natureza do trabalho havia mudado profundamente no decorrer dos últimos anos. Emergia-se e desenvolvia-se uma *sociedade da informação*, que sublinhava, assim como o progresso tecnológico, a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho, acentuando “o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas”. (DELORS et al., 1998, p. 72). Assim ia-se naturalizando o capital humano como uma das principais funções da educação de forma geral e da própria escola.

A valorização do capital humano nos discursos da UNESCO, especialmente a partir do Relatório de Delors (1996), representa um deslizamento significativo nas concepções sobre as funções da escola. A afirmação de que a natureza do trabalho havia mudado profundamente (DELORS et al., 1998) enfatiza a necessidade de adaptação da escola às novas exigências do mercado, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades que atendessem às demandas de uma sociedade da informação. Essa mudança de paradigma implicava que a escola deveria preparar os indivíduos para se perceberem e se comportarem como “ativos” produtivos que exigem investimento (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 247). Essa perspectiva direciona o papel da educação para uma ênfase nas “aptidões intelectuais e cognitivas” (DELORS et al., 1998, p. 72) alinhadas à lógica do capital humano.

López-Ruiz (2004), ao analisar o capital humano como uma condução de conduta moldada pela necessidade de autogestão e empreendedorismo, considera que ela transforma a educação em um espaço onde o valor do conhecimento era medido a partir de sua aplicabilidade no mercado de trabalho, limitando, portanto, o potencial formativo das instituições educacionais.

A naturalização do capital humano como uma das principais funções da educação fortalecia as lógicas neoliberais e acentuava desigualdades sociais. López-Ruiz (2004) analisa que a fragilização dos vínculos de emprego e a exigência de um perfil empreendedor não apenas precarizavam o trabalho, mas também transformavam a educação em um fator de reprodução das desigualdades existentes. A pressão para que os indivíduos se tornassem empreendedores de si mesmos desconsiderava as barreiras estruturais que muitos enfrentam, perpetuando um ciclo de

exclusão e marginalização. Para López-Ruiz (2004), “o sistema econômico precisa não apenas de alguns empreendedores, mas de uma ética do trabalho empresarial” (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 282).

Esse acontecimento, de forma ambivalente, conectava-se a dois desafios para a democracia e a educação: a responsabilidade dos sistemas educativos de fornecer, a todos, meios para “dominar a proliferação de informações, de as selecionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico” (DELORS et al., 1998, p. 65) e também o desafio de preparar as pessoas para “manterem a devida distância em relação à sociedade dos meios de comunicação e informação que tende a ser, apenas, uma sociedade do efêmero e do instantâneo”(DELORS, et al. 1998, p. 65).

Reconhecia-se que o desenvolvimento das tecnologias da informação enriquecia continuamente os saberes, exigindo uma ressignificação do lugar e da função dos sistemas educacionais, “na perspectiva de uma educação prolongada pela vida afora” (DELORS et al., 1998, p. 65), como fator de desenvolvimento pessoal. Cabia à educação de forma geral e à escola fornecer às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitissem decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso, pressupondo “a capacidade de operar uma triagem na massa de informações, a fim de melhor interpretá-las, e de reconstituir os acontecimentos inseridos numa história de conjunto” (DELORS et al., 1998, p. 65). “Os sistemas educativos [deveriam] dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo”. (DELORS et al., 1998, p. 67-68).

Esses regimes de verdade constituíam todo um governo que focava estrategicamente na formação contínua de mão-de-obra, implicando a mobilização de vários tipos de atores, para além dos próprios sistemas educativos. As orientações da UNESCO convocavam, além das escolas, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores. “Observa-se, assim, em muitos países industrializados, um aumento sensível dos meios financeiros dedicados à formação permanente”. (DELORS et al., 1998, p. 71).

O relatório de Delors et al. (1996) reiterava *a necessidade de parcerias entre o sistema educativo e as empresas, de maneira que se aproximassem a formação inicial oferecida pela escola e a formação contínua*. (DELORS et al., 1998). Para isso, o relatório destacava a necessidade de uma *descentralização* da educação, como uma medida fundamental para o envolvimento das empresas nesse processo, indicando a responsabilidade também do setor privado. Esse movimento era explicitamente uma condução neoliberal, reforçando a defesa da necessidade de alinhar a educação aos interesses e demandas do mercado. “As empresas, interessadas na preparação de futuros trabalhadores, [viam] na escola a responsabilidade de fornecer uma mão de obra qualificada, o que reforçava a competitividade das empresas”.

(PACHECO et al., 2016, p. 71). Defendia-se “uma sábia descentralização, que [conduzisse] a um *aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de ensino*”. (DELORS et al., 1998, p. 26).

O deslocamento da responsabilização dos resultados da qualidade educacional, do Estado para outros atores educacionais, transferindo a responsabilidade da ação e das consequências para aqueles que operam na menor instância capaz de melhor executar a ação (AKKARI, 2011, p. 37-38), sob a justificativa da descentralização e menos burocratização, é mais uma das estratégias do governo neoliberal. Essa condução potencializava a desigualdade, o risco, a competitividade e a lógica meritocrata, desconsiderando as especificidades regionais e socioculturais das sociedades.

Um acontecimento que chama atenção nos ditos do final do século XX, alinhado às lógicas de “cooperação internacional” (DELORS et al., 1998, p. 13), diz respeito ao compromisso da educação com o *desenvolvimento sustentável* do mundo. Delors (1996) sinalizava que um dos grandes desafios das políticas educativas era o compromisso com um mundo melhor, “com um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia”. (DELORS et al., 1998, p. 14).

A compreensão deste mundo passa, evidentemente, pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente. Não se trata de acrescentar uma nova disciplina a programas escolares já sobrecarregados, mas de reorganizar os ensinamentos de acordo com uma visão de conjunto dos laços que unem homens e mulheres ao meio ambiente, recorrendo às ciências da natureza e às ciências sociais. (DELORS et al., 1998, p. 47).

O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser estavam intimamente ligados na proposta de uma educação ao longo de toda a vida e constituíam aspectos das mesmas condições de possibilidade, como produto “de uma dialética com várias dimensões”. (DELORS et al., 1998, p.107). Somava o conhecimento não-formal ao conhecimento formal e o “desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências”. (DELORS et al., 1998, p.107). No entanto, essa proposta educativa não negligenciava a importância da educação formal e sua função social. Considerava-se, inclusive, que era “no seio dos sistemas educativos que se [forjavam] as competências e aptidões que [fariam] com que cada um [pudesse] continuar a aprender”. (DELORS et al., 1998, p.121). Longe de se anularem, a educação formal e informal deveria fecundar-se mutuamente. Por isso era necessário que os sistemas educativos se adaptassem a estas novas exigências:

trata-se, antes de mais nada, de repensar e ligar entre si as diferentes sequências educativas, de as ordenar de maneira diferente, de organizar as transições e de diversificar os percursos educativos. Assim se escapará ao dilema que marcou profundamente as políticas de educação: selecionar multiplicando o insucesso escolar e o risco de exclusão, ou nivelar por baixo, uniformizando os cursos, em detrimento da promoção dos talentos individuais. (DELORS et al., 1998, p.121).

Nessa lógica, a educação básica era concebida como “um passaporte para a vida” (DELORS et al., 1998, p. 125), fazendo com que os que dela se beneficiam pudessem “escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender”. (DELORS et al., 1998, p. 125). Era tida como a primeira etapa para a redução das desigualdades entre os gêneros, atenuando também “as enormes disparidades que afligem muitos grupos humanos: mulheres, populações rurais, pobres das cidades, minorias étnicas marginalizadas e milhões de crianças não escolarizadas que trabalham”. (DELORS et al., 1998, p. 125).

No entanto, mesmo diante dos enunciados propositivos de uma educação inclusiva e comprometida em reduzir as desigualdades, os saberes veiculados pela UNESCO conformavam os pilares da educação para o próximo século, a partir da lógica de utilidade e preparação para o mercado, na perspectiva do capital humano. As competências que deveriam ser desenvolvidas eram concebidas como bens de troca no mercado de trabalho globalizado⁶⁵.

A próxima subseção se propõe, então, a descrever, nas regularidades discursivas da UNESCO do início do século XXI, os novos acontecimentos que vão ressignificando os discursos que tratam das funções da escola. Diante de novas condições de possibilidade, os ditos que tratavam do compromisso da escola com a universalização e equidade de uma educação de qualidade ao longo da vida, como o meio eficaz para se chegar a um equilíbrio entre o trabalho e a aprendizagem, assim como o exercício de uma cidadania ativa, apresentavam novos deslizamentos, articulados ao compromisso de um mundo mais inclusivo e sustentável, mas sem abrir mão da condução de condutas que reforçam a razão neoliberal.

⁶⁵ Essa concepção perdura no tempo presente da escola, na medida em que as políticas educacionais para o Novo Ensino Médio, por exemplo, tendem a fragmentar o currículo e a homogeneizar as experiências educativas, valorizando apenas o mercado de trabalho e desconsiderando as especificidades culturais e sociais dos estudantes (GARCIA; CZERNISK; PIO, 2022). Ao analisar as proposições de itinerários formativos propostos pelo Novo Ensino Médio, observa-se que, embora a reforma veicule a diversificação da formação dos estudantes, atendendo aos seus centros de interesse, na prática, os itinerários reforçam a lógica de adequação ao mercado de trabalho, priorizando competências que atendem às demandas econômicas em detrimento de uma formação mais integral e cidadã. Tais itinerários são moldados por interesses empresariais, tornando-se mais uma estratégia da racionalidade neoliberal.

6.2.4 Para o desenvolvimento humano, sustentável e inclusivo: a ambivalência dos propósitos educativos

Um acontecimento importante, já garimpado desde os discursos dos anos de 1996, que foi se intensificando, a partir dos anos 2000 e ganhando grande visibilidade, repercussão e ações estratégicas normatizadoras, tratava-se do compromisso da escola com uma educação que contribuísse para o *desenvolvimento sustentável*. Inicialmente, os discursos limitavam o seu foco ao propósito do desenvolvimento humano, mas, a partir dos anos de 2000, diante de um grave esgotamento do planeta e de seus recursos naturais, da insegurança alimentar, das desigualdades socioeconômicas, das crises humanitárias e fluxos migratórios, da crescente intolerância e extremismo, além das ameaças terroristas, acrescentavam-lhe a concepção de que a educação tanto formal quanto não formal deveria ser a chave para o desenvolvimento sustentável e inclusivo do mundo em crescente globalização.

O Marco de Dakar, por meio do documento intitulado *Educação Para Todos, o compromisso de Dakar* (UNESCO, 2000), dava continuidade aos regimes de verdade sobre a educação como um direito humano fundamental, que assegurasse a paz e a estabilidade entre os países, e como um “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização”. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 8).

Decorridos dez anos do lançamento da *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, em Jomtien, Tailândia (1990) — momento em que “os países assumiram importantes compromissos com as metas de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos” (UNESCO, CONSED, 2001, p. 5), buscando erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à educação, na infância —, a UNESCO promoveu no mundo inteiro um amplo processo de avaliação dos resultados alcançados, “tendo em vista o grande objetivo de educar todos os cidadãos de todas as sociedades”. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 5).

Por educação fundamental entende-se a satisfação das necessidades de aprendizagem para a vida, entre as quais os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes para que as pessoas desenvolvam suas capacidades, vivam e trabalhem com dignidade, participem integralmente do desenvolvimento e melhora da qualidade de vida, tomem decisões com informações suficientes, e continuem aprendendo durante toda a vida. (UNESCO, CONSED, Brasília, 2001, p. 32).

A partir dessa avaliação, o Fórum Mundial de Educação, que aconteceu em Dakar, Senegal (2000), buscou reafirmar ações e estratégias para consolidação das metas da EPT (Jomtien, 1990), reiterando a urgência de as necessidades básicas de aprendizagem serem alcançadas. Por outro, ampliou o escopo da educação básica (tendo a escola como principal

instituição), propondo-lhe uma implicação direta com o desenvolvimento sustentável das nações do mundo inteiro.

A conferência de Dakar (2000) ressaltou que, embora houvesse progressos significativos resultantes do Programa EPT (1990), a realidade, constatada pelos próprios relatórios de avaliação, ainda era desafiadora. Dessa forma, os principais compromissos firmados em Dakar voltaram-se para a expansão e o melhoramento do cuidado e da educação na primeira infância, assegurando que toda criança — com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas — deveria ter acesso a uma educação primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade, num prazo até o ano de 2015. O Fórum também se comprometeu com o atendimento das necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos, alcançando a meta de 50% nos níveis de alfabetização até o ano de 2015. Manteve-se também o discurso sobre o compromisso com o acesso equitativo à educação básica e continuada para todos, eliminando as disparidades de gênero na educação primária e secundária até o ano de 2005 e alcançando a total igualdade de gênero no ano de 2015. Por fim, o Fórum de Dakar também se comprometeu em melhorar todos os aspectos da qualidade de educação, assegurando excelência para todos. (UNESCO, Dakar, 2000).

Os discursos buscavam manter as regularidades dos saberes dos anos de 1990, no entanto ressignificavam as funções da escola, como instituição principal da educação básica, na medida em que focavam o seu compromisso na formação para um desenvolvimento sustentável e equitativo. Para dar conta dos compromissos firmados, o Marco de Dakar acordava a implantação de reformas políticas específicas referentes às metas da EPT, vinculadas a um marco financeiro sustentável. (ARAÚJO, LIMA, RABELO, 2016).

Ainda dentro das regularidades discursivas da *Declaração Mundial de Educação Para Todos* (UNESCO, Jomtien, 1990), compulsoriamente, o documento de Dakar (UNESCO, 2000) relembra os enunciados da DUDH (ONU, 1948), ao confirmar que toda criança, jovem ou adulto teria o direito de se beneficiar de uma educação que satisfizesse as suas necessidades básicas de aprendizagem e no melhor e mais pleno sentido do termo, incluindo o aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. Deveria ser “uma educação que se [destinasse] a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e [desenvolvesse] a personalidade dos educandos para que [pudessem] melhorar suas vidas e transformar sua sociedade”. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 8).

Os ditos da UNESCO defendiam, em suas estratégias normativas, que “o valor humano intrínseco da educação (sua capacidade de agregar significado e valor à vida de qualquer pessoa sem discriminação) [era] a própria base de seu *status* de direito humano”. (UNESCO, EPT, Relatório 2002, p. 30). Era o “andaime necessário para alcançar o acesso à boa saúde, liberdade,

segurança, bem-estar econômico e participação na atividade social e política”. (UNESCO, EPT, Relatório 2002, p. 30). Enfim, o direito a educação era o vínculo entre os direitos civis e políticos, de um lado, e, do outro, os direitos econômicos, sociais e culturais.

No Marco de Dakar (2000), a visão de Jomtien (1990) continuava pertinente e fortalecida, fornecendo “uma perspectiva ampla e abrangente da educação e de seu papel crítico na outorga de poder aos indivíduos e na transformação das sociedades”. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 14).

Entre seus pontos e princípios essenciais encontram-se o acesso universal à aprendizagem; atenção especial sobre a equidade; a ênfase sobre os resultados da aprendizagem; a ampliação dos recursos e da esfera de ação da educação fundamental; a maior importância ao ambiente para o ensino; e o fortalecimento das parcerias. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 14).

Observa-se que, nos ditos da UNESCO, embora haja uma multiplicidade de enunciados defendendo o acesso universal à aprendizagem (que se caracteriza pela sua condição de individualidade), a dimensão coletiva, cada vez mais, se fragilizava e, conseqüentemente, a defesa por uma educação pautada na cidadania também ficava comprometida. Com Rose e Miller (2012), pode-se afirmar que essa transformação ocorre em razão da ressignificação das práticas de cidadania sob a perspectiva da governamentalidade neoliberal. A cidadania, antes entendida como uma prática coletiva, passava a ser caracterizada por uma escolha individual, pautada pela responsabilidade pessoal e pela autonomia do sujeito, gerando um enfraquecimento do engajamento social e da coesão comunitária. (ROSE; MILLER, 2012).

Nessa governamentalidade, os indivíduos eram e são moldados como consumidores ou empreendedores, esmaecendo o seu papel de cidadãos ativos. Essa fragmentação do social é evidenciada pela descentralização do poder, impulsionada pela globalização e pelo esfacelamento das práticas coletivas de cidadania, resultando em comunidades mais heterogêneas e menos integradas. Ainda com Rose e Miller (2012), observa-se que essa governamentalidade atua por meio de ações estratégicas, mesmo que à distância, utilizando uma série de mecanismos regulatórios explícitos e implícitos que, embora não estejam diretamente sob controle estatal, governam a conduta dos indivíduos por meio de discursos de especialistas e *experts*, como o que acontece, por exemplo, com os saberes veiculados pela UNESCO.

Essa racionalidade constitui a formulação e a legitimação de programas que se constituem em tecnologias voltadas para a administração dos grupos e dos indivíduos em conformidade com as lógicas neoliberais. Nesse cenário, o discurso de autonomia e de liberdade, veiculado pela governança neoliberal é ilusória, na medida em que prioriza a autoajuda e a responsabilidade individual, deixando os sujeitos à sua própria sorte, sem o

suporte necessário para uma participação efetiva na vida pública. Tudo isso acaba por agravar ainda mais a tão frágil cidadania.

Nas condições de possibilidade do alvorecer do século XXI, a globalização era concebida, ao mesmo tempo, “como uma oportunidade e um desafio” (UNESCO, CONSED, 2001, p. 17), como um processo que deveria ser “modelado e administrado de modo a garantir equidade e sustentabilidade” (UNESCO, CONSED, 2001, p. 17). Além disso, as sociedades ainda precisavam dar conta da ameaça do HIV AIDS para a consecução das metas da EPT e, mais amplamente, do próprio desenvolvimento humano.

O terrível impacto do HIV AIDS sobre a demanda, a oferta e a qualidade da educação [exigia] atenção explícita imediata na formulação de políticas e no planejamento nacional. Os programas para o controle e a redução da difusão do vírus deve fazer o máximo uso do potencial da educação para transmitir mensagens sobre a prevenção e para mudar atitudes e comportamentos. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 17).

Mantinha-se para a educação, incluindo a escola, “um papel essencial a desempenhar na prevenção dos conflitos no futuro e na construção da paz e estabilidade duradouras. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 17). Mantinha-se também a concepção de uma educação formal que desse a base aos jovens e aos adultos para apreender conhecimentos e se apropriar de valores, atitudes e habilidades que lhes possibilitassem “desenvolver suas capacidades para o trabalho, para participar plenamente de sua sociedade, para deter o controle de sua própria vida e para continuar aprendendo”. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 20).

Não se pode esperar que país algum se desenvolva como economia moderna e aberta sem ter certa proporção de sua força de trabalho com educação secundária completa. Na maioria dos países isso exige uma expansão do sistema secundário. (DAKAR, 2000, p. 20).

Ainda considerando o enfraquecimento da ideia de uma educação que valorizasse a igualdade, como premissa da cidadania, observa-se que os ditos da UNESCO nos anos de 2015 mantinham a ideia de equidade, que, como vimos anteriormente, pauta-se na razão empresarial. Vale também ressaltar que a aquisição de conhecimento se articulava, cada vez mais, à noção de competências e habilidades e à apropriação das tecnologias de informação, de forma que os indivíduos estivessem, de alguma forma, sendo conduzidos para “entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo”. (LOPES, 2009, p. 155).

Constata-se aqui, mais uma vez, a ampla e hercúlea função da escola, que, cada vez mais, se complexifica, se multifacetando de forma ambivalente e, muitas vezes, contraditória. O ideal de uma escola como bem comum, lugar de igualdade, espaço de suspensão da própria

vida cotidiana, de forma a liberar algumas coisas do mundo, dando atenção a outras coisas, como as próprias “técnicas escolares que tornam essa suspensão possível (ditado, cópia, quadro-negro ou as telas das TIC’s)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 167-8), concorre diretamente com a concepção da escola como empresa, com um currículo constituído para a formação do capital humano.

E, numa zona transversalizada e contraditória entre papel de direito universal (a despeito de toda a precarização e reinscrição da escola pública) e da formação do capital humano para tornar-se empregável, a escola deveria também garantir uma formação de cidadãos comprometidos com um desenvolvimento sustentável, visto que os modelos econômicos de produção e desenvolvimento do século XX e XXI vinham esgotando rapidamente os recursos do planeta e recrudesendo as crises humanitárias e as intolerâncias socioculturais, econômicas e políticas.

Nesse aspecto, Souza (2019), em sua obra *A Elite do Atraso*, sugere a necessidade de superar a visão de que a educação por si só é a solução para todos os problemas sociais. Embora a educação seja fundamental para o desenvolvimento individual e social, ela precisa ser acompanhada por políticas que abordem as desigualdades estruturais na distribuição de renda, acesso à saúde, moradia, inclusão, sustentabilidade e oportunidades de emprego.

Vale aqui observar que a UNESCO continuava a ser uma das instituições enunciadoras de grande relevância nas políticas educacionais, apesar de todas as novas formas de governança em rede, que também formulam e monitoram as políticas educacionais. Mantinha seu mandato na coordenação dos parceiros de *Educação para Todos* e seu ímpeto de cooperação. Como estratégia de condução de condutas e saberes, o Diretor-Geral da UNESCO dos anos 2000 passou a promover anualmente uma “reunião de um pequeno grupo flexível de alto nível” (UNESCO, CONSED, 2001, p. 11), a fim de alavancar o “compromisso político e a mobilização de recursos técnicos e financeiros”. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 11).

Mantinha-se ainda o foco no monitoramento da qualidade da educação básica, por meio de avaliações, de resultados de aprendizagem, a partir dos parâmetros de eficácia, eficiência e governança. Os discursos reiteravam que, para determinar os resultados positivos das aprendizagens, era necessário “o estabelecimento de padrões de qualidade e de processos permanentes de monitoramento e de avaliação”. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 33). Em consonância com a ideia defendida de equidade na educação, os documentos dos anos 2000 orientavam que “os sistemas de mensuração da qualidade [deveriam] considerar a diversidade das situações individuais e grupais, para evitar a exclusão da escola, dos meninos e das meninas que vivem em situação de vulnerabilidade”. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 33).

Nas estratégias de melhoria de “qualidade”, a escola e a sala de aula tinham lugar central, como ambiente de aprendizagem. No conjunto normativo, essa proposta de “educação para a vida” (UNESCO, CONSED, 2001, p. 34) deveria proporcionar

habilidades e competências para viver e desenvolver uma cultura do direito, o exercício da cidadania e a vida democrática, a paz e a não discriminação; a formação de valores cívicos e éticos; a sexualidade; a prevenção ao abuso das drogas e do álcool; a preservação e o cuidado do meio ambiente. A inclusão dessas aprendizagens como conteúdos curriculares, transversais e/ou disciplinares, constitui um desafio associado a nova construção curricular; ao trabalho conjunto com a comunidade e ao papel do professor como *modelo das competências para a vida*. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 34, grifo meu).

Embora, desde o relatório de Edgar Faure (1972), os discursos chancelados pela UNESCO já sinalassem a função da educação voltada para o desenvolvimento humano, foi a partir dos anos de 1990, em especial nas formações discursivas articuladas à primeira *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien — 1990), que se identificou a visibilidade desse propósito para a educação básica.

Argumentava-se que as ações orientadas para a satisfação das necessidades básicas de educação deveriam “ser parte integrante das estratégias de desenvolvimento nacional e regional, e estas, por sua vez, [deveriam] refletir a prioridade conferida ao desenvolvimento humano”. (UNESCO, Jomtien, 1990, p. 8). Esse argumento pautava-se na “Teoria do ‘Desenvolvimento como Liberdade’, de Amartya Sen (2000), que [buscava] analisar o conceito de desenvolvimento, contrapondo-se às visões que [ênfaticavam] (e se [limitavam]) a aspectos tais, como crescimento do Produto Interno Bruto, industrialização e avanço tecnológico” (NEDER, 2019, p. 2-3). De acordo com essa teoria, o crescimento econômico não poderia ser considerado como um fim em si mesmo e deveria promover melhorias na condição de vida das pessoas, fortalecendo as suas liberdades. (NEDER, 2019).

Como nessa concepção, as liberdades deveriam ser vistas como um fim e um meio simultaneamente, o foco, para além da renda, da industrialização, do desenvolvimento tecnológico, voltava-se, principalmente, para o “acesso dos indivíduos a serviços de educação e de saúde, assim como o exercício de direitos civis, ou seja, as liberdades políticas e outras classificações e dimensões de liberdade” (NEDER, 2019, p. 2-3). Essa abordagem abarcava a própria concepção de bem-estar, “assim como as possibilidades de as pessoas poderem influenciar o ambiente institucional de seus países e suas coletividades locais”. (NEDER, 2019, p. 2-3). Enfatizava-se “o quanto as capacidades dos povos foram aprimoradas e suas

possibilidades de escolha para desfrutar das liberdades que tornam a vida significativa e valiosa foram ampliadas”. (UNESCO, EPT, Relatório 2002, p. 14).

Nessa direção, os ditos da UNESCO reforçavam pelo menos três razões sobre a importância da escola para se atingir esse propósito:

a primeira é que as habilidades que a educação básica transmite, como saber ler e escrever, por exemplo, são valiosas em si mesmas, como resultado do desenvolvimento essencial. A segunda, que a educação pode ajudar a eliminar outras características mais negativas da vida (por exemplo, a educação primária é gratuita e obrigatória a reduzirá o trabalho infantil). Em terceiro lugar, a educação desempenha um papel primordial no aumento da autonomia daqueles que sofrem de múltiplas desvantagens (por exemplo, mulheres que receberam a educação podem sobreviver melhor e por mais tempo). (UNESCO, EPT, Relatório 2002, p. 14).

Assim, a educação formal e universal, oferecida a todos, continuava sendo concebida como uma poderosa ferramenta para “quebrar os obstáculos sociais e econômicos existentes na sociedade e essencial para alcançar as liberdades humanas”. (UNESCO, EPT, Relatório 2002, p. 14). No entanto, esse propósito vinha imbricado com os acontecimentos da própria economia neoliberal que se globalizava e se intensificava a cada dia.

A lógica da educação, como uma prática que contribui para a constituição de indivíduos autônomos, que são encorajados à autogestão e à responsabilidade pessoal pelo desenvolvimento e bem-estar, reflete uma transferência de responsabilidades do Estado para o indivíduo, posicionando a educação como um meio de preparação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação mais humanista, crítica e emancipadora. Essa razão está alinhada à biopolítica, na qual a educação é concebida como um mecanismo para a gestão eficaz da vida da população, que propõe o bem-estar e a inclusão, mas também atuando como instrumento de controle social.

No Brasil, a realidade educacional ainda refletia e reforçava desigualdades estruturais profundamente enraizadas, comprometendo o desenvolvimento social e a promessa de igualdade. Souza (2023), em *A Construção Social da Subcidadania*, observava que a educação, em vez de cumprir seu papel cidadão e democrático e de reduzir as disparidades sociais, muitas vezes acabava perpetuando as hierarquias de poder existentes. O acesso desigual à educação de qualidade não apenas mantinha, mas também legitimava os ciclos de exclusão e desvantagem, criando uma espécie de “subcidadania” para aqueles que estavam à margem do sistema formal de ensino (SOUZA, 2023). Nesse contexto, as políticas educacionais, mesmo sendo já um avanço no desenvolvimento do país, pouco desafiavam as estruturas de poder, pois se concentravam em soluções paliativas que não iam na raiz do problema. A educação, que nos discursos da UNESCO deveria ser uma ferramenta de mobilidade social, continuava a ser mais

uma arena onde as desigualdades eram reproduzidas, contribuindo para a manutenção de uma sociedade estratificada e profundamente desigual.

A UNESCO defendia que a escolarização melhoraria, até mesmo, a produtividade dos autônomos no campo e nas cidades. No *Relatório de Monitoramento do Programa Educação Para Todos* (2002), como estratégia de regularidade sobre essa pauta, considerava-se que “grande parte do ganho se [devia] à alfabetização, que [requeria], pelo menos 5 ou 6 anos de educação primária de boa qualidade e em tempo integral”. (UNESCO, EPT, Relatório 2002, p. 14). Acreditava-se que essa educação básica impactava positivamente na expectativa de vida dos indivíduos, por exemplo, a partir da diminuição de taxas de fertilidade, de uma melhor dieta, da possibilidade de diagnósticos de doenças mais cedo e com mais eficácia.

Esses regimes de verdade constituíam novos modelos de crescimento econômico, criando novas condutas, novos valores e modos de existir e colocando ainda mais os “recursos humanos no centro do desempenho crescente do desenvolvimento”. (UNESCO, EPT, Relatório 2002, p. 14). Crescia ainda mais a demanda de um currículo escolar para o capital humano, voltado para a subjetivação empresarial do eu, que deveria ser conduzido por condutas moralmente disciplinadoras de responsabilização por seu próprio processo de financeirização, investindo em si mesmo para ser continuamente um indivíduo produtivo, flexível e adaptado às mudanças vertiginosas do mercado. A noção de empreendedorismo se massificou, tornando-se uma conduta exigida a todos os cidadãos, de forma que se mantivessem como uma empresa sempre pronta e preparada para a competição mercadológica.

Em paralelo à ênfase no desenvolvimento humano, os discursos também sinalizavam a necessidade de uma escola cujo currículo estivesse implicado com o desenvolvimento sustentável, buscando promover valores éticos, na perspectiva da promoção de mudanças nos estilos de vida das pessoas e na construção de um futuro sustentável. *Aprender hoje para um futuro sustentável* (UNESCO, Aichi-Nagoya, 2014) foi o tema de uma importante Conferência Mundial promovida pela UNESCO sobre a *Educação para o Desenvolvimento Sustentável — EDS*, que avaliou o movimento internacional da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)*.

Aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* teve seu início em 2005, sob os auspícios da UNESCO. A criação dessa Década foi a culminância de um processo político que já vinha se consolidando desde os anos de 1990, no âmbito das relações internacionais. No ano de 1992, na elaboração da *Agenda 21*, já se identificavam ditos da UNESCO que orientavam o ensino para o desenvolvimento sustentável. A *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (2005) deveria se

adaptar à realidade de cada país, de forma que cada governo incluísse as medidas necessárias para instituir esse projeto em seus respectivos planos de ação educacionais⁶⁶.

Cada vez mais, o desenvolvimento sustentável tornava-se um componente crucial para as estratégias nacionais e internacionais que lidavam com o desenvolvimento econômico, social. E, na esfera da educação, a Década da EDS acabou por incentivar inovações pedagógicas, políticas educacionais, promovendo mudanças curriculares e aprendizagens práticas, do aprender fazendo, desde a primeira infância, voltadas para práticas sustentáveis.

A proposta de uma educação cuja *função estivesse voltada para a transformação social conducente à formação de sociedades mais sustentáveis*, pautava-se em quatro prismas de concepção da EDS:

O primeiro seria *integrador*, com característica holística, ecológica, ambiental, econômica e sociocultural, desde o plano local, regional e mundial, em tempo passado, presente e futuro. O segundo, *crítico* ante os modelos dominantes, que “son o pueden ser insostenibles (crecimiento económico constante, consumismo)”. O terceiro, *transformativo*, porque propicia consciência da transformação, bem como da responsabilização e capacitação que conduzem a estilos de vida, valores, comunidades e empresas mais sustentáveis. O quarto é o *contextual*, compreendendo que não há uma única forma de viver ou de negociar que se possa se considerar mais sustentável (UNESCO, Informe 2012, p. 13, grifos meus).

Os ditos da UNESCO sublinhavam que a EDS contribuía para a transformação dos próprios alunos e também de toda a sociedade, por meio do desenvolvimento

de conhecimentos, habilidades, atitudes, competência e valores necessários para enfrentar os desafios relacionados com a cidadania global e desafios locais atuais e futuros, como pensamento crítico e sistêmico, resolução de problemas, criatividade, o trabalho colaborativo e tomada de decisão em situações de incerteza e compreensão da interconexão das responsabilidades dos desafios globais que derivam desse conhecimento. (UNESCO, Aichi Nagoya, 2014, p. 2)

⁶⁶ A ONU realizou, no Rio de Janeiro, em **1992**, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD). A CNUMAD é mais conhecida como *Rio 92*, fazendo referência ao Rio de Janeiro, como cidade que sediou esse evento também chamado de a “*Cúpula da Terra*”, por ter mediado acordos entre os Chefes de Estado presentes. Desse acordo, surgiu a *Agenda 21 Global*, um programa de ação baseado em um grande e complexo documento, considerado uma tentativa abrangente de promover, em escala global, um novo padrão de desenvolvimento, denominado “desenvolvimento sustentável”, conciliando métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. Em 1994, houve também um importante projeto, intitulado “*Educação para um Futuro Sustentável*”, considerado a principal estratégia de saberes para a aplicação das recomendações relativas à educação, efetuadas pelas grandes conferências das Nações Unidas na década de 90 e pelas convenções da diversidade biológica, mudança climática e desertificação. Em **2002**, a ONU promoveu uma segunda Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável (Johannesburgo 2002), a fim de avaliar a implantação da Agenda 21 e as convenções assinadas na Rio 92. Dessa Cúpula, em 2002 emerge o projeto de implantação da *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (2005-2014) (2005). E, em **2014**, em Aichi-Nagoya, Japão, aconteceu a *Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, aprovando uma declaração na qual pedia que o ensino desse ênfase à agenda de desenvolvimento pós-2015 das Nações Unidas.

Também salientavam que essa função da escolarização representava uma oportunidade de todos os governantes de países ditos desenvolvidos ou em desenvolvimento se esforçarem para “erradicar a pobreza, reduzir as desigualdades, proteger o meio ambiente e impulsionar o crescimento econômico, com vistas a promoção de sociedades equitativas e mais sustentáveis em benefício de todos os países”. (UNESCO, Aichi Nagoya, 2014, p. 2).

É importante considerar que o conceito de desenvolvimento sustentável vai além de uma definição técnica, envolvendo disputas de significado que devem ser analisadas criticamente. Segundo Bussinguer et al. (2022), esse enunciado estabelece um diálogo contínuo com a realidade, por meio do qual expressa a subordinação da proteção ambiental aos interesses mercadológicos. No artigo *O discurso político-ideológico do desenvolvimento sustentável* (BUSSINGUER et al., 2022), os autores examinam como o termo é empregado para perpetuar práticas que frequentemente favorecem interesses econômicos em detrimento da sustentabilidade ambiental. O discurso dominante sobre sustentabilidade é moldado por regimes de verdade que limitam as discussões ao que converge com a racionalidade neoliberal, esvaziando o conceito de sua real capacidade transformadora.

Os autores ressaltam que não basta compreender o conceito pelo significado veiculado nos limites dos regimes e verdade, é preciso problematizar as narrativas, analisando as implicações políticas e sociais do discurso sobre desenvolvimento sustentável, desafiando sua instrumentalização para fins econômicos e propondo uma visão mais crítica e inclusiva da sustentabilidade⁶⁷.

As regularidades sobre o papel da escola para um desenvolvimento sustentável se mantiveram por meio de diversos dispositivos e, um ano após a *Conferência Mundial de Aichi Nagoya* (2014), organizam o terceiro grande fórum de educação, após o de Jomtien (1990) e o de Dakar (2000). Esse Fórum Mundial de Educação foi realizado em Incheon, na Coreia, em 2015, finalizando com a *Declaração de Incheon de Educação 2030* (2015), um documento que apresentava um compromisso histórico entre as nações para transformar vidas através de uma nova visão da educação. Nos seus enunciados, há um compromisso explícito da educação com

⁶⁷ Hencke e Silva (2022) consideram que é fundamental que essa proposta desenvolva uma educação ambiental que seja política e ética, promovendo a conscientização e a corresponsabilidade dos indivíduos em relação ao meio ambiente (HENCKE; SILVA, 2022). É preciso também priorizar as necessidades essenciais dos mais pobres, reconhecendo as limitações impostas pela tecnologia e pela organização social (HENCKE; SILVA, 2022). Os autores defendem que a EDS deve ser entendida como um processo educacional que visa formar e gerenciar projetos para a elaboração de uma vida sustentável, tanto ambiental quanto economicamente, promovendo uma transformação progressiva e equitativa da sociedade (HENCKE; SILVA, 2022).

a *Agenda Educação 2030*, que propõe medidas impactantes e urgentes para transformar vidas através de uma nova forma de fazer educação.

Essa nova concepção era tida como o centro da *Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030*, era considerada essencial para o sucesso de todos os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. A educação era, inclusive, um objetivo autônomo na Agenda 2030 (ODS4), incluindo metas educacionais em diversos outros ODS, como por exemplo nos objetivos “relativos à saúde, crescimento e emprego, produção e consumo sustentável e mudança climática”. (UNESCO, Incheon, 2015, p. 24).

A Declaração de Incheon deu origem aos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS), incumbindo a UNESCO, como organização especializada em Educação, de manter a liderança e coordenação da *Agenda Educação 2030*, que, por sua vez, deveria se comprometer com o *desenvolvimento sustentável, favorecendo uma educação inclusiva e de qualidade em todos os níveis — primeira infância, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, e formação técnica e profissional —, reiterando que todas as pessoas deveriam ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida*.

A Agenda 2030 caracterizava-se por um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em todo o mundo, considerando explicitamente a importância da educação, por meio do quarto objetivo (ODS4), que se traduzia em “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. (UNESCO, Incheon, 2015, p. 21).

O ODS4 desdobrava-se em objetivos específicos, que asseguravam, que até 2030, todas as crianças deveriam completar o ensino básico, de forma gratuita e de qualidade, com atenção especial para o desenvolvimento na primeira infância. A busca pela igualdade de acesso à educação técnica, profissional e superior, de modo acessível para homens e mulheres, também era uma prioridade. O aumento das habilidades necessárias para emprego e empreendedorismo, especialmente entre jovens e adultos, deveria ser substancial. Eliminar as disparidades de gênero na educação, assegurando igualdade de acesso para grupos vulneráveis também eram metas priorizadas. Além disso, era essencial garantir a alfabetização e conhecimentos básicos para todos, até ano de 2030. A promoção do desenvolvimento sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero e diversidade cultural deveria, portanto, ser pauta prioritária da educação. Melhorar instalações educacionais para criar ambientes seguros e inclusivos era considerado um imperativo. Por fim, ampliar bolsas de estudo para países em desenvolvimento e aumentar a quantidade de professores qualificados eram medidas consideradas, na Agenda 2030, fundamentais para atingir os objetivos educacionais. (UNESCO, Incheon, 2015, p. 20-21).

As formações discursivas sobre a educação formal no século XXI vinculavam fortemente essa esfera da vida ao desenvolvimento humano, considerando, inclusive, a relação direta da educação com um grande número de objetivos do desenvolvimento e com o compromisso de diminuir a pobreza no mundo.

Foi um resultado capital da conferência mundial sobre Educação Para Todos, celebrado em Jomtien em 1990, ratificado em uma série de reuniões cujo ápice teve lugar ao longo do decênio seguinte. Esta meta se formulou como um dos 6 objetivos principais do Fórum Mundial sobre a educação que teve lugar em Dakar em abril de 2000. Dois dos quais foram adaptados como objetivos de desenvolvimento do milênio desse mesmo ano. Em virtude de certas decisões, se reconheceu que o ensino básico é parte essencial da estratégia mundial para diminuir a metade da pobreza existente no mundo em menos de uma geração. (UNESCO, EPT, Relatório 2002, prefácio, p. 6).

Considerando o contexto brasileiro, com Souza (2019), é preciso refletir o quanto os ditos da UNESCO sobre a função da escola como ferramenta para o desenvolvimento humano e a redução da pobreza desconsideram as especificidades históricas e sociais do país. Para considerar a educação formal como uma solução para a redução da pobreza, é fundamental levar em consideração o legado do colonialismo, a escravidão e as políticas de exclusão social que modelando a sociedade brasileira.

Além disso, vale aqui lembrar que a invenção da pobreza nos países pós-coloniais foi parte de uma série de dispositivos de valorização ao desenvolvimento econômico, a partir do período pós-guerra. A pobreza, como conceito, foi criada e disseminada através de políticas, práticas institucionais e discursos internacionais, particularmente por agências de desenvolvimento, como a ONU e o Banco Mundial. Os ditos sobre desenvolvimento e pobreza foram usados para categorizar e influenciar países considerados como “subdesenvolvidos”, reforçando, assim, estruturas de poder globais.

A invenção da pobreza para os países denominados de terceiro mundo acabava por justificar as intervenções econômicas, políticas e sociais sob a égide do desenvolvimento, principalmente dos Estados Unidos. Esses regimes de verdade permitiam às instituições internacionais e aos países ditos desenvolvidos estabelecerem narrativas que definem o que significa ser “desenvolvido” ou “subdesenvolvido”, criando uma dinâmica de dependência e legitimando a imposição de modelos econômicos e políticos específicos articulados aos interesses das nações mais ricas.

Tais discursos influenciavam a educação brasileira, moldando políticas educacionais e práticas pedagógicas focadas no combate à pobreza e na promoção do desenvolvimento socioeconômico. Isso gerava a inclusão de programas voltados à equidade de acesso e qualidade na educação, a fim de reduzir desigualdades sociais e econômicas. Além disso, esses discursos

incentivavam currículos que priorizam habilidades e conhecimentos considerados essenciais para a inserção no mercado de trabalho globalizado, enfatizando a formação voltada para a competitividade e a inovação.

Os ditos dos anos de 2015 emergiam novos acontecimentos, considerando que, em razão da articulação direta com o ODS4, a educação passava a ter uma nova abordagem e deveria contribuir para transformar vidas, como “principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos”. (UNESCO, Incheon, 2015, p. 7). Concebia-se a educação e o desenvolvimento a partir da inspiração em uma “visão humanista, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas”. (UNESCO, Incheon, 2015, p. 7).

No que tange visibilidade da pauta sobre a inclusão nos regimes de verdade da UNESCO, com Lopes (2009), vale considerar que passou a ser uma das formas pelas quais os Estados, em um mundo globalizado, encontravam (e encontram) meios para manter o controle sobre a informação e a economia. Garantir para cada indivíduo condições econômicas, escolares e de saúde pressupõe realizar investimentos que visam modificar, no curto e médio prazo, a atual situação de pobreza e falta de educação básica.

A promessa de mudança de status dentro de relações de consumo — uma promessa que chegava até aqueles em condição de pobreza absoluta — articulada ao desejo de uma melhora nas condições de vida, são estratégias que sustentam a parceria entre Estado e mercado e que posicionam a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo. “Afiml, no jogo do mercado, o *Homo oeconomicus* e a sociedade civil formam parte de um mesmo conjunto de tecnologias da governamentalidade. (Foucault, 2008b)”. (LOPES, 2009, p. 167).

Em outras palavras, embora as políticas educacionais orientadas pela UNESCO buscassem promover a inclusão social, elas operam como estratégias de controle e normalização que servem mais aos interesses do mercado do que às necessidades reais dos indivíduos. Ainda que a inclusão tenha se tornado uma bandeira imperativa do Estado, suas práticas continuam superficiais, reiterando a exclusão de grupos vulneráveis. Também com Lopes (2009), é possível afirmar que a normalização e a competição entre os indivíduos são valorizadas, levando à naturalização de normas que definem o que é considerado “normal”, enquanto a igualdade e a justiça social são frequentemente desconsideradas nesses saberes/poderes (LOPES, 2009).

Os enunciados também reiteravam que a educação era um bem público, um direito humano fundamental e a base que assegurava a concretização de outros direitos. Ela deveria

desempenhar um papel essencial na promoção da paz, tolerância, realização humana e desenvolvimento sustentável e era considerada um elemento-chave para alcançar o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Segundo os ditos da UNESCO, se concentrariam os esforços necessários para o acesso, *a equidade e a inclusão*, bem como a *qualidade* e os *resultados da aprendizagem*, “dentro do contexto de uma abordagem de *educação ao longo da vida*”. (UNESCO, Incheon, 2015, p. 7, grifos meus).

As formações discursivas da UNESCO dão ainda mais visibilidade a esses temas, a partir dos anos de 2015, argumentando que essas duas pautas (inclusão e equidade), na e por meio da educação, seriam o alicerce de uma agenda de educação transformadora, de forma que todos os países deveriam se responsabilizar em “enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação [deveria] ser considerada cumprida a menos que [tivesse] sido atingida por todos”. (UNESCO, Incheon, 2015, p. 7). Portanto, os ditos comprometeram-se a fazer mudanças necessárias “nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que “ninguém [fosse] deixado para trás”. (UNESCO, Incheon, 2015, p. 7)⁶⁸.

Essa visão tentava ultrapassar a abordagem tradicional utilitária da escola, buscando integrar as múltiplas dimensões da existência humana e reconhecendo a inclusão como aspecto “crucial na promoção da democracia e dos direitos humanos, da cidadania global, da tolerância e do engajamento civil, bem como do desenvolvimento sustentável”. (UNESCO, Incheon, 2015, p. 26). Além disso, essa proposta de educação formal facilitaria “o diálogo intercultural e [fomentaria] o respeito pela diversidade cultural, religiosa e linguística, aspectos vitais para alcançar a coesão e a justiça social”. (UNESCO, Incheon, 2015, p. 26).

Compondo esse mesmo arquivo discursivo, o primeiro *Relatório do Programa de Monitoramento Global da Educação* (GEM), após a longa série de relatórios⁶⁹ de

⁶⁸ Segundo Lopes (2009), as políticas de inclusão tendem a ser superficiais, focando em aspectos formais, como a presença de alunos em sala de aula, sem abordar as barreiras estruturais e sociais que perpetuam a exclusão. Essa abordagem resulta em uma normalização das práticas educacionais, onde os alunos são avaliados e classificados de acordo com padrões que muitas vezes não consideram suas realidades e contextos. Falta uma abordagem crítica e reflexiva nas políticas educacionais, que muitas vezes despolitizam a educação, reduzindo-a a um meio de preparar indivíduos para o mercado de trabalho, sem considerar as questões sociais e culturais que afetam a vida dos alunos. Essa despolitização contribui para a perpetuação das desigualdades existentes, uma vez que as políticas de inclusão não desafiam as normas que sustentam a exclusão, mas sim as reproduzem sob uma nova forma. Lopes (2009) nos convida a problematizar as práticas de inclusão, buscando possibilidades que promovam verdadeiramente a equidade e a justiça social.

⁶⁹ Série Relatório de Monitoramento Global de EPT
2015 Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios

Monitoramento do Programa Educação Para Todos a partir dos Fóruns Mundiais de Jomtien (1990) e de Dakar (2000) — 2002 a 2015 — reiterava a importância de um futuro sustentável para todos, de maneira que se garantisse “o respeito à dignidade humana, à inclusão social e à proteção ambiental”. (UNESCO, GEM, 2016a, p. 5).

A defesa feita nos enunciados da UNESCO articulava cada vez mais o crescimento econômico à educação, considerando o desenvolvimento sustentável como a solução para um futuro no qual o crescimento econômico não agravasse as desigualdades, mas criasse prosperidade para todos; no qual as áreas urbanas e os mercados de trabalho fossem feitos para empoderar a todos e no qual as atividades econômicas, tanto as comunitárias quanto as corporativas, fossem ecologicamente orientadas. (UNESCO, GEM, 2016a, p. 5).

O desenvolvimento sustentável é a crença de que o desenvolvimento humano não pode acontecer sem um planeta saudável. Para embarcar na nova agenda de ODS é preciso que todos reflitamos sobre *o objetivo principal de aprendizado ao longo da vida*. Porque, se realizada corretamente, *a educação tem um poder maior do que qualquer outra coisa para nutrir cidadãos empoderados, reflexivos, engajados e hábeis, que sejam capazes de traçar o caminho para um planeta mais seguro, ecológico e justo para todos*. Este novo relatório oferece evidências relevantes para enriquecer essas discussões e desenvolver as políticas necessárias para que isso se transforme em realidade para todos. (UNESCO, GEM, 2016a, p. 5, grifos meus).

O ideal de uma prosperidade para todos, no entanto, não trazia soluções concretas nem tampouco uma análise crítica das impossibilidades diante da teia neoliberal de capturas dos indivíduos, por meio de condução de condutas que reiteravam em todas as camadas do governo a constituição do sujeito microempresa, que, para sobreviver, precisava ser empreendedor, competitivo, flexível e multifacetado, numa busca incessante de superação de si e do outro em todas as instâncias da existência, sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo, produzindo fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/ benefício que suas decisões implicariam. (GADELHA, 2009).

Considerava-se que “um nível melhor de educação primária e secundária contribuiria para o crescimento econômico de longo prazo”. (UNESCO, GEM, 2016a, p. 16). Mas os

-
- 2013/4 Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos
 - 2012 Juventude e habilidades: colocando a educação em ação
 - 2011 A crise oculta: conflitos armados e educação
 - 2010 Alcançar os marginalizados
 - 2009 Superando a desigualdade: por que a governança é importante
 - 2008 Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?
 - 2007 Bases sólidas: cuidados e educação na primeira infância
 - 2006 Alfabetização para a vida
 - 2005 Educação para Todos: o imperativo da qualidade
 - 2003/4 Gênero e Educação para Todos: o salto para a igualdade
 - 2002 Educação para Todos: o mundo está no rumo certo?

indicadores da época sinalizavam que a maioria dos sistemas educacionais não estavam acompanhando a demanda do mercado: “até 2020, o mundo poderá ter um déficit de 40 milhões de trabalhadores com educação terciária em relação à demanda, e um excesso de 95 milhões de trabalhadores com níveis educacionais mais básicos”. (UNESCO, GEM, 2016a, p. 16).

As habilidades e as competências promovidas por uma educação geral e abrangente — pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe e por projetos, alfabetização efetiva e habilidades de comunicação e apresentação — provavelmente continuarão a ser valorizadas no mercado de trabalho. *É extremamente importante, portanto, a aquisição de um conjunto de habilidades básicas e transferíveis para a empregabilidade no futuro.* O desafio dos sistemas educacionais é como transmiti-las aos alunos da melhor forma possível. (UNESCO, GEM, 2016a, p. 16, grifos meus).

Os ditos da UNESCO reconheciam que uma educação primária e secundária de qualidade, além de taxas altas de participação na educação terciária, eram elementos essenciais para a fomentação de inovação e o aumento da produtividade em economias do conhecimento. “As cidades atraem capital humano e investimento estrangeiro direto ao se posicionarem como centros globais de educação superior, habilidades, conhecimento e inovação”. (UNESCO, GEM, 2016a, p. 27).

Os ditos da UNESCO defendiam que a educação básica tinha uma função fundamental de *combate aos desafios ambientais*, resultantes de um crescimento econômico desenfreado, desigual e insustentável. Especialmente a educação de meninas e mulheres deveria ser “a forma mais eficiente de conter o crescimento populacional e aumentar a autonomia das mulheres sobre decisões relativas à fertilidade e ao momento desejado para a gravidez”. (UNESCO, GEM, 2016a, p. 11). Além disso, a educação ofereceria o melhoramento dos meios de subsistência ao aumentar os salários, e pessoas qualificadas eram “essenciais para a transformação das economias e dos sistemas alimentares”. (UNESCO, GEM, 2016a, p. 11). Por fim, a educação poderia, ainda, “influenciar o comportamento ambiental individual e coletivo por meio de abordagens contemporâneas, tradicionais e continuadas de aprendizagem”. (UNESCO, GEM, 2016a, p. 11).

As formações discursivas da UNESCO sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) foram se consolidando nas normatizações e diretrizes sobre as funções da escola a partir principalmente dos anos 2000. No entanto, com Escobar (1996), vale esclarecer que o discurso do desenvolvimento sustentável frequentemente reinterpreta a natureza como um meio ambiente que serve aos interesses do capital. De acordo com esse autor, em vez de priorizar a preservação da natureza e a cultura, a EDS é capturada pela lógica de mercado que busca maximizar lucros e eficiência.

Escobar (1996) também considera que o desenvolvimento sustentável propõe reconciliar dois elementos díspares: “por um lado, o crescimento econômico; por outro, a preservação do meio ambiente”. (ESCOBAR, 1996, p. 46). Assim, a natureza é vista não como um bem comum a ser protegido, mas como um recurso a ser explorado, o que compromete a principal pauta da sustentabilidade. As propostas de uma EDS acabavam por reforçar estruturas de poder que perpetuavam a exploração ambiental e social.

Além disso, os discursos no âmbito da EDS, buscando essa conciliação entre as demandas do mercado e a preservação ambiental, geravam uma educação ambiental que não questionava criticamente as estruturas de poder e os interesses econômicos. Essa abordagem acabava resultando numa educação que priorizava soluções tecnológicas e econômicas em detrimento de uma compreensão mais holística e crítica das questões ambientais. A ênfase em soluções de mercado fragilizava a necessidade de mudanças estruturais que abordassem as desigualdades sociais e a injustiça ambiental. (BUSSINGUER, 2022).

O aprender por meio da escolarização nos anos de 2016 tornava-se, portanto, cada vez mais complexo e mais articulado à razão neoliberal, que tinha como princípios básicos: o esfacelamento da intervenção do Estado na vida social (incluindo a privatização dos serviços sociais, como educação, saúde, moradia, segurança, mobilidade etc.); individualismo e responsabilidade pessoal; meritocracia; flexibilidade no mercado de trabalho; descentralização e subsidiariedade; incentivo à iniciativa privada; redução de barreiras ao comércio e investimento internacional; ênfase na eficiência e produtividade; empresariamento do eu; empreendedorismo; valorização do capital humano.

Além de complexa, é também ambivalente a função da escola que, ao mesmo tempo que, imbricada à razão neoliberal, formava para o capital humano e o empresariamento do sujeito, com foco cada vez mais intenso na meritocracia, deveria cumprir, por meio de seus currículos, sua missão de formar cidadãos do mundo, capazes de “entender determinado problema ambiental, suas consequências e os tipos de ação necessários para combatê-lo”. (UNESCO, GEM, 2016a, p. 11). O conhecimento sobre o meio ambiente era cada dia mais incorporado ao currículo da escola: “análises de currículos nacionais de 78 países mostram que 55% usam o termo ‘ecologia’ e 47% ‘educação ambiental’”. (UNESCO, GEM, 2016a, p. 11).

Os discursos da UNESCO defendiam que a economia global precisava tornar-se economicamente sustentável e inclusiva para a Agenda 2030 triunfar. A educação tinha um papel fundamental nessa transformação.

A educação e a aprendizagem ao longo da vida são necessárias para tornar a produção e o consumo sustentáveis, oferecer habilidades para a criação de indústrias verdes e orientar a educação superior e a pesquisa para a inovação ambiental. Elas também têm o papel de transformar setores econômicos estratégicos, como agricultura, da qual os países e famílias, tanto ricos quanto pobres, dependem.

Não apenas a economia precisa se tornar mais sustentável, mas também mais inclusiva e menos desigual. Uma educação de boa qualidade pode contribuir com esses objetivos. Uma força de trabalho melhor qualificada é essencial para o crescimento econômico inclusivo focado no bem-estar humano. (UNESCO, GEM, 2016a, p. 15).

No cenário educacional brasileiro, a adoção das diretrizes da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, particularmente o ODS 4, que visa assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, articulava-se a uma série de políticas e iniciativas públicas e privadas. Essas políticas buscavam implementar no sistema educacional ações de sustentabilidade, inclusão e equidade. No entanto, elas enfrentavam o desafio de uma implementação em um contexto global marcado pela racionalidade neoliberal, que acabava por enredar aspectos dessa razão, na medida em que reiteravam a mercantilização de serviços públicos, estimulavam a lógica da auto responsabilização, a flexibilização do trabalho e a descentralização de responsabilidades.

Essa rede de normatizações estratégicas desenvolveu-se criando um paralelo ambivalente entre os discursos de inclusão, sustentabilidade e cidadania global e os imperativos de condutas para a formação do capital humano, fortalecendo a lógica existencial da concorrência empresarial em todas as esferas da vida.

Nesse período entre o final do século XX e início do século XXI, via-se a emergência de um acontecimento discursivo que contribuiu para mais um deslizamento das funções da escola. Além do compromisso da educação com uma formação para a sustentabilidade ambiental, que apareceu, neste *corpus* empírico, nos enunciados de Jacques Delors (1996), tendo sua culminância nos anos de 2014, com a *Conferência Mundial da UNESCO e sua Declaração sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (Aichi-Nagoya, 2014), além da *Declaração de Incheon* (2015), normatizando e dando visibilidade a conteúdos com a pauta da sustentabilidade nos currículos escolares, evidencia-se também a ênfase em uma educação para a inclusão, de forma que o crescimento econômico fosse sustentável e não deixasse “ninguém para trás”. (UNESCO, GEM, 2016a, p. 16).

Todos esses saberes começavam a potencializar discursos sobre mais uma função da escola, que deveria formar cidadãos globais, desenvolvendo o sentimento de pertença a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum, enfatizando “a interdependência e a

interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global”. (UNESCO, 2016b, p. 14).

Assim, a próxima subseção analisa esse acontecimento nos saberes da UNESCO. Nas condições de possibilidade da segunda década do século XX, nas tramas discursivas da globalização neoliberal, marcada pela narrativa do livre mercado, do empresariamento, da flexibilidade e do capital humano, surge nova linguagem padronizada de universalização dos direitos humanos, a partir da extensão dos contornos da cidadania, de forma que possa abranger toda a humanidade, numa nova configuração de democracia, mas completamente arraigada à razão neoliberal. Descreverei as mudanças, analisando os atravessamentos das relações de saber-poder e os impactos no papel da escola.

6.2.5 Para uma cidadania global: os desafios da transformação social

No conjunto das regularidades discursivas da UNESCO, é possível identificar uma singularidade que vem se consolidando cada vez mais no tempo presente. Desde o ano de 2012, a ONU, com foco na *Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar* (Global Education First Initiative — GEFI), em colaboração com a UNESCO, vinha trabalhando para a divulgação e consolidação de uma *Educação para a Cidadania Global*, como caminho necessário e urgente para a consolidação de uma educação de qualidade e inclusiva, ao longo da vida, comprometida com o desenvolvimento sustentável.

Uma das principais estratégias discursivas foi a elaboração de diretrizes que pudessem nortear como a educação poderia moldar conhecimentos, habilidades, valores, conduzindo condutas que ajudassem a assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável, por meio de um sentimento de pertença global. De acordo com a UNESCO (2016b), o Guia, intitulado *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (2016b), era um documento “elaborado em resposta às necessidades dos Estados-membros de uma orientação geral para integrar a educação para a cidadania global em seus sistemas de ensino”. (UNESCO, ECG, 2016b, p. 11).

O crescente interesse pela cidadania global acabou por direcionar maior atenção à “*dimensão global da educação para a cidadania*, bem como para seu impacto nas políticas, nos currículos, no ensino e na aprendizagem”. (UNESCO, ECG, 2016b, p. 14, grifos meus). Os ditos oficiais reconheciam, no entanto, que, apesar dos esforços para essa implantação, havia ainda muitos desafios, que denunciavam uma desconexão entre as diretrizes globais e as

realidades locais, de forma que a promoção de uma Educação para a Cidadania Global (ECG) deveria ser uma das prioridades fundamentais das políticas educacionais.

O Conceito ECG começou a ganhar destaque desde a *Agenda Educacional de 2030* e a elaboração dos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2015)⁷⁰, buscando integrar a sua implementação em todos os níveis do sistema educacional. Os saberes que davam visibilidade à ECG emergiam como estratégia proposta pela UNESCO para o governo de uma sociedade e um mundo mais justos, tolerantes e sustentáveis. A proposta defendia algo para além da simples transmissão de conhecimento, buscando o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes nos estudantes por meio de uma pedagogia que deveria ser transformadora.

Seguindo a defesa já feita pelo secretário-geral da ONU da época, Ban Ki-moon, que considerava que “a educação nos [dava] uma compreensão profunda de que estamos todos unidos como cidadãos da comunidade global, e que os nossos desafios estão interligados” (UNESCO, ECG, 2016b, p. 11), a proposta educativa se articulava à ideia da educação para o Desenvolvimento Sustentável, reforçando a necessidade de uma abordagem integrada para enfrentar os desafios globais. O compromisso com a transformação, inovação, capacitação e respeito pelos direitos humanos, justiça social, diversidade, igualdade de gênero e sustentabilidade ambiental permanecia como desafio urgente e vital para a constituição de cidadãos globais responsáveis e comprometidos.

A discussão sobre a bricolagem de temas que transversalizavam as funções da escola torna-se cada vez mais complexa e imbricada nos enredamentos da governamentalidade neoliberal. Embora os discursos da UNESCO promovam um compromisso com a formação voltada para a sustentabilidade, inclusão e igualdade, conforme Lopes (2009, p. 3), essa intenção muitas vezes se perde em meio às práticas de normalização e controle que permeiam as instituições educacionais. Toda essa rede de saberes/poderes da UNESCO está transversalizada pelos interesses da razão neoliberal.

Nos seus ditos, a UNESCO argumentava que a proposta da ECG englobava três dimensões conceituais básicas, comuns a suas várias definições e interpretações, que eram ancoradas em revisões da literatura, marcos conceituais, abordagens e currículos voltados para essa temática especificamente. Além disso, os saberes constituídos nesse contexto estavam articulados a consultas técnicas e trabalhos contemporâneos da UNESCO nessa área. Desse espaço discursivo colateral, se

⁷⁰ A Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em Nova York, em setembro de 2015, com a participação de 193 estados membros, estabeleceu 17 objetivos de desenvolvimento sustentável. O compromisso assumido pelos países com a agenda envolve a adoção de medidas ousadas, abrangentes e essenciais para promover o Estado de Direito, os direitos humanos e a responsabilidade das instituições políticas. (Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>. Acesso em: 26 nov. 2023.

forjava um conjunto regular e norteador de “metas, objetivos e competências de ECG, bem como prioridades de avaliação da aprendizagem”. (UNESCO, ECG, 2016b, p. 14).

Essas dimensões conceituais centrais desdobravam-se, de forma interrelacional, nas dimensões cognitiva, socioemocional e comportamental e estavam diretamente ligadas aos pilares propostos por Jacques Delors, em seu relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A dimensão cognitiva tratava da “aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais”. (UNESCO, ECG, 2016b, p. 15). A dimensão socioemocional abordava “o sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e a diversidade”. (UNESCO, ECG, 2016b, p. 15). E a dimensão comportamental tratava da “atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável”. (UNESCO, ECG, 2016b, p. 15). Por sua vez, esses pilares se constituíam em consonância com a valorização e a lógica da aprendizagem em detrimento do ensino.

Essa nova função da escola se caracterizava por uma abordagem multifacetada, visto que se apropriava de conceitos e metodologias já aplicados em outras áreas, “incluindo a educação para os direitos humanos, a educação para a paz, a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para o entendimento internacional”. (UNESCO, ECG, 2016b, p. 15). Também reiterava a concepção da aprendizagem ao longo de toda a vida, que deveria começar na primeira infância e continuar em todos os níveis de ensino e na vida adulta. Essa abordagem requeria “metodologias formais e informais, intervenções curriculares e extracurriculares e mecanismos de participação convencionais e não convencionais”. (UNESCO, Educação para a Cidadania Global, 2016b, p. 15).

Os ditos da UNESCO defendiam que a ECG desempenhava um papel crucial no desenvolvimento dos alunos, proporcionando-lhes uma compreensão abrangente das estruturas de governança, direitos e responsabilidades internacionais. Além disso, visava aprofundar o entendimento sobre questões globais e as complexas interações entre sistemas e processos mundiais, nacionais e locais. Um dos principais objetivos da ECG era cultivar a capacidade dos alunos de reconhecer e apreciar as diferenças e identidades múltiplas que compunham o mundo. Isso incluía aspectos como cultura, língua, religião, gênero e a nossa humanidade comum. A ênfase deveria ser colocada no desenvolvimento de habilidades essenciais para viver em uma sociedade cada vez mais diversificada. (UNESCO, ECG, 2016b, p. 16).

No entanto, observa-se que os discursos oficiais propagavam uma proposta educativa pautada apenas pela cultura ocidental, limitando uma visão intercultural crítica do mundo. Além disso, regularizavam valores associados aos ideais ocidentais de democracia, direitos humanos e desenvolvimento sustentável, sem considerar adequadamente a diversidade cultural e os valores locais. A falta de contextualização local desconsiderava questões globais com as experiências concretas dos alunos em seus contextos locais e regionais. Os deslizamentos identificados nessa dispersão discursiva apenas reiteravam esse governo alicerçado na razão neoliberal.

Pautando-se nos saberes da UNESCO sobre as competências cidadãs fundamentais, a ECG trazia uma proposição educativa que englobava a promoção da investigação crítica, o desenvolvimento da competência em tecnologia da informação, a alfabetização midiática, o estímulo ao pensamento crítico, a capacidade de tomada de decisão informada, a resolução de problemas, a construção da paz e a promoção da responsabilidade pessoal e social. (UNESCO, ECG, 2016b, p. 16). A ECG também deveria incentivar os alunos a reconhecer e analisar crenças e valores, compreendendo como esses elementos influenciam as decisões políticas e sociais. Isso incluía uma exploração das percepções sobre justiça social e o estímulo ao engajamento cívico, contribuindo para a formação de cidadãos informados e ativamente participativos na sociedade. (UNESCO, ECG, 2016b, p. 16).

Outro ponto considerado importante para a ECG era o desenvolvimento de atitudes de interesse e empatia pelos outros e pelo meio ambiente, traduzindo-se em um profundo respeito pela diversidade e uma compreensão mais profunda das complexidades que envolvem as interações humanas e ambientais. A ECG também idealizava a aquisição de valores de equidade e justiça social como um pilar central. E os alunos deveriam ser incentivados a analisar criticamente as desigualdades com base em fatores como gênero, *status* socioeconômico, cultura, religião, idade e outros. Essa análise crítica ajudaria na formação de cidadãos conscientes das disparidades existentes e comprometidos com a promoção da justiça social, promovendo, assim, um “futuro sustentável e inclusivo”. (UNESCO, ECG, 2016b, p. 16).

As diretrizes elaboradas pela UNESCO, normatizando e sistematizando, o ensino para a cidadania global, tinha a intenção de

apresentar os objetivos de aprendizagem por nível de complexidade, na forma de “currículo em espiral”, pelo qual os conceitos da ECG podem ser introduzidos no nível pré-primário ou primeiro nível da educação primária e ensinados em maior profundidade e complexidade à medida que os alunos amadurecem, ao longo de todos os níveis de ensino. (UNESCO, ECG, 2016b, p. 26).

Por fim, os discursos da UNESCO, a partir dos anos de 2015, apostaram todos os esforços numa ECG, veiculando que essa proposta exigia práticas pedagógicas que pudessem promover um ambiente inclusivo e interativo, abarcando e incentivando a igualdade de gênero, inclusão e compreensão compartilhada das regras da sala de aula, dando voz aos alunos.

Segundo os enunciados da UNESCO, no aspecto pedagógico, a ECG deveria ainda preconizar as abordagens centradas no aluno, culturalmente sensíveis e alinhadas aos objetivos de aprendizagem, incluindo aprendizagem autônoma, colaborativa e alfabetização midiática. Observa-se aqui que as formações discursivas sobre uma escolarização pautada na aprendizagem mantêm suas regularidades, preservando e ampliando, portanto, todas as práticas articuladas a essa ideia, no que tange a responsabilização do sujeito por seu processo de aprendizagem, aquisição de conhecimento, sucesso e fracasso escolar e, até mesmo, na vida.

As escolas eram orientadas a proporcionar oportunidades de aprendizagem em diversos contextos, do local ao global, incluindo atividades em sala de aula, na escola, na comunidade, com a participação em comunidade, interlocuções internacionais pela internet e envolvimento em comunidades virtuais. O papel do professor, como modelo, era enfatizado, com atualização sobre eventos atuais, envolvimento na comunidade e prática de normas ambientais e equidade. (UNESCO, ECG, 2016b, p. 53).

Vale ressaltar que os modelos de ECG propostos pela UNESCO prescreviam o ensino e os currículos de forma idealizada, buscando promover nos estudantes, por meio de competências, o encorajamento para se tornarem cidadãos globais ativos e participativos. Essa perspectiva parecia não prever nem valorizar, por exemplo, a interculturalidade crítica e a oportunidade de desenvolver a aprendizagem significativa, colaborativa e autônoma por meio de experiências concretas da convivência plural e diversa. A falta de ação prática da proposta de ECG veiculada pela UNESCO acabava por não promover um engajamento cívico real.

Andreotti (2006) alertava para o risco de a ECG encorajar uma geração inteira para fazer a diferença, mas de forma acrítica, incipiente, projetando metanarrativas universais, reproduzindo relações de poder e violências semelhantes às da época colonial. A autora argumenta que as questões globais demandavam uma análise crítica de uma complexa rede de processos e contextos, evitando a promoção de uma missão civilizadora sobre grupos vistos como necessitados, a partir de visões eurocêntricas. (POZIOMYCK; GUILHERME, 2022)⁷¹.

⁷¹ No contexto da educação brasileira, propor uma cidadania global sem enfrentar as raízes profundas do racismo torna-se um grande desafio. De acordo com os ditos da UNESCO, a cidadania global pressupõe a igualdade entre os povos e a capacidade de todos os indivíduos de se verem como participantes ativos em uma comunidade global.

Segundo Poziomyck e Guilherme (2022), há duas abordagens preponderantes na ECG, as quais suscitam várias críticas ao campo. A primeira delas foca nas competências globais, visando equipar os estudantes com habilidades para prosperar em um mercado e economia globalizada. A segunda abordagem, por sua vez, concentra-se na conscientização global, buscando desenvolver empatia e sensibilidade cultural, fundamentadas em valores humanistas. Essa segunda abordagem recai na crítica anterior quanto à superficialidade e limitação cultural da proposta, que reproduz as metanarrativas modernas.

No que concerne à primeira abordagem, que se direciona para a formação de competências globais empresariais e mercadológicas, constata-se que as classes médias emergentes do sul adotavam modelos de educação internacional com o intuito instrumental de obter vantagens e distinções (POZIOMYCK; GUILHERME, 2022). E a escola, imbricada nas lógicas empresariais, elaborava currículos controversos, transitando, de forma contraditória, entre, de um lado, a instrumentalização de um sujeito empresarial, subjetivado pela meritocracia e o capital humano e, de outro lado, o estímulo de um sentimento de comunidade global, com uma conduta consciente, empática, crítica e comprometida com o desenvolvimento sustentável.

Os enunciados da UNESCO sobre uma educação comprometida com a Cidadania Global não coincidem com as práticas escolares e curriculares, que, mais do que desnaturalizar as condutas neoliberais, reiteram competências, valores, conteúdos, modos de ser e estar no mundo profundamente enraizados na razão neoliberal, estendendo a lógica do capital humano e do empresariamento a todas as relações sociais.

O que se observa é uma grande tensão entre o ideal de formação de cidadãos globais ativos e a realidade prática de implementação desses modelos educacionais. Os ditos que norteiam a ECG acabam reproduzindo a estrutura socioeconômica já consolidada. No fim de contas, as competências propostas para formar cidadãos globais continuam emolduradas pelas condutas empresariais, reiterando uma concepção de cidadania a partir de uma visão neoliberal. Os discursos de valorização da ECG, mesmo dando ênfase a aspectos humanísticos, continuam

No entanto, quando grande parte da população brasileira ainda é tratada como “subcidadã”, devido à cor de sua pele e à sua origem social, a noção de igualdade global se torna vazia. Para Souza (2023), enquanto as condições de racismo e desigualdade estrutural persistirem, qualquer projeto de cidadania — seja nacional ou global — corre o risco de perpetuar a mesma lógica de exclusão (SOUZA, 2023). De acordo com o autor, o Brasil carrega um legado histórico de escravidão que ainda persiste nas relações sociais e econômicas, criando uma barreira quase intransponível para o pleno exercício da cidadania. Segundo Souza (2023), a subcidadania é, antes de tudo, uma exclusão simbólica que afasta uma grande parte da população de uma cidadania plena, relegando-a a uma posição de inferioridade e desvalorização moral. No contexto da cidadania global, essa exclusão se torna ainda mais recrudesciente. A modernização periférica brasileira, ao contrário de incluir as classes populares, perpetuou um sistema de “cidadania regulada” (SOUZA, 2023, p. 187), que limita o acesso aos direitos sociais e econômicos a uma minoria privilegiada. O Brasil, ao invés de democratizar o acesso à cidadania, produziu um sistema de estratificação social que impede a universalização dos direitos. (SOUZA, 2023).

operacionalizando a biopolítica alinhada a uma economia globalizada. A falta de problematização e desnaturalização aos modelos educacionais voltados para a formação de competências empresariais e mercadológicas, exemplifica a constituição de indivíduos que possam participar, de forma produtiva, do mercado global, enfatizando a meritocracia e o capital humano.

Em alguns contextos, a educação para a cidadania global pode reproduzir ou ignorar desigualdades estruturais globais, sem abordar adequadamente questões relacionadas a poder, privilégio e injustiça sistêmica. Diante das reflexões, reconhece-se que a implementação eficaz dos programas para ECG enfrentava desafios, incluindo restrições orçamentárias, resistência institucional, falta de formação para educadores e obstáculos práticos diversos.

Os ditos da UNESCO e também da ONU categorizam a proposta educativa para a Cidadania Global de forma incipiente, acrítica e instrumental, sem considerar os impactos das práticas que vão reproduzindo as relações de poder já institucionalizadas. O governo neoliberal estava capilarizado em todos os saberes veiculados, na medida em que eram moldados pela lógica de mercado em detrimento de objetivos mais amplos de desenvolvimento humano global.

Por outro lado, a emergência de uma educação para a cidadania global trazia novas configurações para as funções da escola. Diante das crises humanitárias, sociais e ambientais, das intolerâncias culturais, da exclusão digital, da pandemia de covid-19, das mudanças climáticas, da crise global dos refugiados, em razão de conflitos armados, perseguições políticas ou desastres naturais, da insegurança alimentar, da desigualdade econômica, dos desafios da saúde mental, das tensões geopolíticas e dos extremismos, dos desafios da tecnologia, da segurança cibernética e da manipulação das informações (*fake news*), a função da educação formal é, mais uma vez, ressignificada, a fim de moldar um futuro compartilhado mais sustentável.

A última subseção dessa descrição e análise do *corpus* empírico sobre as funções da escola nos ditos veiculados da UNESCO traz as singularidades nas formações discursivas dessa organização a partir dos anos de 2020. Esses novos acontecimentos reconhecem os desafios e as ruínas sociais, culturais, políticas e econômicas geradas pela razão neoliberal e buscam brechas para reinventar um futuro mais justo e coletivo, no entanto ainda estão enredadas às lógicas dessa razão de mundo.

6.2.6 Para a constituição de uma sociedade solidária e colaborativa: as brechas nas ruínas do neoliberalismo

A segunda década do século XXI vivencia, com os avanços tecnológicos, com a automação dos serviços, com a desregulamentação e flexibilização de setores produtivos, com a expansão da economia digital, com o aumento do *big data* e a ampliação no uso da inteligência artificial, uma intensificação desmedida da globalização neoliberal e seus princípios de empresariamento das esferas da vida, como referência principal na constituição do neossujeito e de todas as instituições.

Esse contexto vai gerando graves consequências que ameaçam a sobrevivência do planeta em um futuro cada vez mais próximo. Algumas dessas consequências podem ser traduzidas, por exemplo, no aumento das desigualdades, a partir de políticas neoliberais que fortalecem a disparidade de renda e riqueza entre os estratos sociais; nas políticas de austeridade na maioria dos países, resultando, principalmente, na redução de gastos públicos; na atomização da sociedade, em razão da valorização extrema do individualismo; na corrosão dos espaços públicos e na comodificação dos bens comuns (como saúde, educação, mobilidade, segurança etc.), gerando uma proliferação de protestos e movimentos sociais, de um lado, e os extremismos sociais (como, por exemplo, a polarização política e os movimentos identitários), culturais (como, por exemplo, a cultura do cancelamento e os conflitos culturais) e políticos (como, por exemplo, os movimentos populistas e a fabricação de *fake news*). Somando-se a tudo isso, o mundo ainda viveu, no ano de 2020, a Pandemia da covid-19, que gerou impactos significativos na existência do Planeta. (BECK, 2011, 2018), (BROWN, 2020).

Mais uma vez, a escola, ainda como uma das principais instituições da educação formal, é convocada pela UNESCO para rever suas funções e contribuir com um futuro mais justo, coletivo e sustentável, promovendo uma educação de qualidade para todos, incluindo a adaptação dos sistemas educacionais para atender às demandas desse tempo presente. Nas novas condições de possibilidade, isso envolve repensar todo o processo educativo e sua abordagem, considerando a necessidade de reiterar a concepção da educação como um dos direitos basilares do Estado e dos cidadãos, como um projeto público de compromisso social compartilhado. E, para isso, envolve também educar cidadãos globais, que ajam de forma crítica, com autonomia e ética, praticando os direitos humanos. (UNESCO, 2022e).

Nessas condições, propõe-se, como principais linhas de ação para ressignificar a educação e a escola em particular, pedagogias cooperativas e solidárias; currículos interdisciplinares com foco em ecologia e interculturalidade, mitigando a proliferação da desinformação, por meio da alfabetização científica, digital e humanística; constituição do ensino como uma profissão colaborativa, com papel central na transformação educacional e social; constituição da escola como espaço educacional protegido, que deve promover a

inclusão, a equidade e o bem-estar individual e coletivo. Além disso, mantém-se a ideia de valorização da educação ao longo da vida e da sociedade como espaço educativo potencial. (UNESCO, 2022e).

Nesse novo conjunto de saberes, em novembro de 2021, durante a 41ª Conferência Geral da UNESCO, foi apresentado um novo relatório sobre a educação no mundo, intitulado *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um Novo Contrato Social para a Educação*. Esse documento, produzido pela *Comissão Internacional Independente sobre o Futuro da Educação* e liderado pela Presidente da República Democrática da Etiópia, Sahle-Work Zewde, traz as diretrizes e normatizações para o novo projeto educativo, que deve ser implantado até o ano de 2050.

Observa-se que, antes mesmo de se atingir os objetivos previstos na última Declaração de Incheon (2015), para o ano de 2030, o novo relatório reitera os compromissos da educação, apresentando deslizamentos significativos quanto ao papel da escola, que se torna ainda mais hercúleo e utópico, diante da grandeza e complexidade dos desafios contemporâneos. A partir desse novo documento, o prazo para ressignificar a educação passa a ser o ano de 2050. Nos enunciados da UNESCO, a educação de forma geral e também a escola precisam apresentar-se como um *novo contrato social, mantendo a promoção de um processo formativo contínuo de adaptação e ampliação do que acontece ao longo da vida e concebendo a própria educação como um bem comum e público que deve ser preservado das lógicas mercadológicas*.

Segundo os enunciados da UNESCO, a educação deve ser vista, na Contemporaneidade, como um contrato social e, como tal, deve ser “um acordo implícito entre os membros de uma sociedade para cooperar para alcançar um benefício comum”. (UNESCO, 2022e, p. xii). E a UNESCO também esclarece que “um contrato social é mais do que uma negociação, pois reflete normas, compromissos e princípios que apresentam um caráter legislativo formal e que estão culturalmente incorporados”. (UNESCO, 2022e, p. xii). Trata-se, portanto, de uma abordagem compartilhada a respeito dos objetivos públicos da educação, que devem ser atingidos até ano 2050, considerando aquilo que se deve continuar fazendo, o que deve ser abandonado e o que deve ser “reinventado de maneira criativa”. (UNESCO, 2022e, p. xii).

Nesse relatório, os enunciados lembram que, desde a fundação da UNESCO, nos anos de 1945, outros relatórios mundiais foram encomendados para se repensar o papel da educação em momentos-chave de transformação da sociedade. A primeira encomenda desse porte foi o relatório de Edgar Faure (1972), intitulado *Aprender a ser*. Vale lembrar que o foco dessa formação discursiva, em razão das grandes mudanças técnico-científicas da época, da invenção do conceito de pobreza após a Segunda Guerra Mundial, do grande número de analfabetos no mundo e da necessidade de mão-de-obra qualificada para um mundo em constante mudança,

estava principalmente na constituição de uma cidade educativa, que oportunizasse uma educação permanente, centrada na aprendizagem, num aprender a ser constante.

Depois, considerando esse porte documental, houve o relatório da comissão de Delors (1996), com o título de *Educação: um tesouro a descobrir*. Esse relatório, em razão da crescente globalização cada vez mais desigual, das mudanças de configuração das relações de trabalho, do ainda grande analfabetismo no mundo, das crises sociais e econômicas, da manutenção da invenção da pobreza para os países ditos subdesenvolvidos, do imperativo de universalização de uma educação de qualidade, da necessidade de equidade na educação, propõe uma educação pautada em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver juntos e aprender a ser. Seus saberes veiculavam, de forma otimista, um futuro promissor com a contribuição da educação e da escola.

O atual relatório, ao lembrar a contribuição desses dois documentos, considera que “esses dois relatórios foram perspicazes e influentes; no entanto, nos últimos anos, o mundo mudou de maneira fundamental” (UNESCO, 2022e, p. v, vi), exigindo uma reconfiguração do papel da educação e também da escola. E, ao contrário do relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1996), cuja comissão anteviu um futuro educacional otimista na concretização da utopia de uma comunidade europeia em 1995, este último relatório (UNESCO, 2022e) foi concebido sob um clima distópico de um presente marcado por várias crises globais. (UNESCO, 2022e).

Os ditos lembram que o mundo contemporâneo vivencia a polarização política global e a ascensão da extrema direita, juntamente com os impactos devastadores da epidemia de covid-19, que resultou em cinco milhões de mortes. Além disso, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) alerta sobre a situação de grande risco para a vida humana e planetária e a urgência de soluções para esse problema. Nesse contexto, os discursos chancelados pela UNESCO apelam não apenas por ajustes superficiais, mas por mudanças profundas que possam repercutir nos princípios legais do direito à educação, transcendendo a forma como esse direito é garantido aos cidadãos.

De acordo com os enunciados da Comissão Internacional sobre o futuro da educação, a humanidade e o planeta estão ameaçados e a pandemia serviu apenas para provar nossa fragilidade e, ao mesmo tempo, nossa interconectividade. “Agora, são necessárias ações urgentes, realizadas em conjunto, para alterar o rumo e reimaginar os nossos futuros”. (UNESCO, 2022e, s.p.). E, segundo os ditos dessa comissão, a educação deve ter o poder de realizar mudanças profundas.

Enfrentamos um desafio duplo para cumprir a promessa não cumprida de assegurar o direito à educação de qualidade para cada criança, cada jovem e cada adulto, e *realizar de forma plena o potencial transformador da educação como um caminho para futuros coletivos sustentáveis*. Para fazer isso, é necessário um *novo contrato social para a educação*, que possa *reparar as injustiças enquanto transforma o futuro*. (UNESCO, Reimaginar nossos Futuros, 2022e, s.p., grifos meus).

Nesse conjunto de saberes da UNESCO, emerge um novo acontecimento, que acrescenta ao papel da escola a sua *contribuição com futuros coletivos mais sustentáveis*, apresentando novos enunciados, como por exemplo, a ideia de “*ecossistemas educacionais*” e de “*redes de espaços de aprendizagem*” (UNESCO, 2022e, p. 80). Dar conta de futuros coletivos sustentáveis exige uma nova concepção de educação, que deve explorar competências e características, como “*colaboração*”, “*participação*”, “*interconectividade*”, convocando a participação dos diversos setores, como a própria escola, a sociedade civil e a política.

A escola faz parte, portanto, desse ecossistema educacional e é considerada de fundamental importância para esse futuro sustentável, na medida em que é uma instituição formal capaz de promover conhecimentos como um bem comum.

Se a escola não existisse, teríamos que inventá-la. *As escolas são um componente central de ecossistemas educacionais maiores. Sua vitalidade é uma expressão do compromisso de uma sociedade com a educação como um bem comum*. As escolas proporcionam às crianças e jovens ambientes únicos para participar dos *conhecimentos comuns*. São lugares para arriscar, enfrentar desafios e experimentar possibilidades. As escolas garantem que todos tenham à sua disposição as experiências, habilidades, conhecimentos, ética e valores que sustentarão nossos futuros compartilhados. (UNESCO, 2022e, p. 93, grifos meus)

Outro enunciado que emerge com grande visibilidade na nova função enunciativa é a expressão “*Pedagogias de cooperação e solidariedade*” (UNESCO, 2022e, p. 48), referindo-se a uma educação baseada em “*princípios compartilhados de não discriminação, de respeito à diversidade e de justiça reparadora, além de concebidas a partir de uma ética do cuidado e da reciprocidade*”. (UNESCO, 2022e, p. 48). Essas pedagogias estão centradas em aprendizagens voltadas para a participação, colaboração, cooperação, problematização, interdisciplinaridade, experiência intergeracional e intercultural.

Alguns ditos garimpados no relatório *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (UNESCO, 2022e) reconhecem e questionam efeitos colaterais do mercado financeiro global, no entanto esses ditos convidam a comunidade global a pensar em soluções, mas sem confrontar ou desnaturalizar diretamente a biopolítica neoliberal, de onde os modelos educacionais e seus propósitos são engendrados. Há enunciados da UNESCO que chegam a observar que “os sistemas educacionais incutiram de forma errônea a crença de que as

prerrogativas e os confortos de curto prazo são mais importantes do que a sustentabilidade de longo prazo” (UNESCO, 2022e, p. 9). Também consideram que esses sistemas acabaram por enfatizar “valores de sucesso individual, competição nacional e desenvolvimento econômico, em detrimento da solidariedade, da compreensão de nossas interdependências e do cuidado uns com os outros e com o planeta”. (UNESCO, 2022e, p. 9). No entanto, não aprofundam a necessidade de se reinventar as lógicas da racionalidade que governa a conduta de todo o mundo.

A diretora-geral da UNESCO, Audrey Azoulay, no prefácio do relatório, faz uma análise da conjuntura contemporânea, destacando o perigo iminente para a humanidade e considerando as novas orientações para a educação, como uma iniciativa salvadora para o futuro do planeta e, por extensão, da própria humanidade. Mas não traz à tona como as soluções propostas para a reinvenção da educação, a fim de contribuir de forma redentora para a transformação do mundo, poderão se consolidar em coexistência com o governo que está enraizado nas condutas neoliberais em todas as camadas da existência humana.

Por sua vez, Sahle-Work Zewde, presidente da Comissão, aborda no prefácio do documento, os impactos da desigualdade, propondo a diversidade como uma resposta para sua superação. A comissão parte da avaliação de que os avanços tecnológicos falharam em resolver os problemas de desigualdade e reafirma a educação como a chave para a mudança, defendendo a necessidade de reinventá-la. Mas ela também não oferece em seu discurso reflexões ou críticas quanto às lógicas neoliberais nem reconhece o quanto essa racionalidade é o que engendra os conflitos reconhecidos.

Embora se reconheçam as crises humanitárias e sociais, os conflitos de toda a ordem e a necessidade urgente de mudança coletiva, tendo a educação como a esfera potencializadora para a transformação, por não enfrentar e problematizar de forma explícita a razão neoliberal e seu corolário de valores e condutas, suas práticas continuam naturalizadas, fragilizando o sucesso de qualquer ação que vá ao seu encontro. Inclusive, o relatório deixa claro que a UNESCO não poderá arcar com os custos de uma proteção da sociedade quanto à exploração do mercado, uma vez que seus recursos são uma pequena fatia dos fundos do Banco Mundial. Em outras palavras, a própria UNESCO fica capturada pelos enredamentos neoliberais e, por mais que trate a educação na sua condição de bem comum, para sua própria sobrevivência nas relações de poder em que está inserida, precisa reiterar os interesses dos mercados que a sustentam.

É preocupante notar que, apesar da amplitude de seu mandato em educação, ciência e cultura, todo o orçamento da UNESCO é menor do que o de muitas universidades europeias. O orçamento total do Setor de Educação da UNESCO é uma fração do que foi mobilizado pelo Banco Mundial para atividades de conhecimento e capacitação em educação. (UNESCO, 2022e, p. 140).

Mesmo diante das ambivalências e contradições nas práticas, os discursos da UNESCO reiteram a importância da educação, lembrando que ela consiste na forma como a sociedade organiza o ciclo intergeracional de transmissão e a criação conjunta de conhecimento. “A educação — a forma como organizamos o ensino e a aprendizagem ao longo da vida — há muito tempo desempenha um papel fundamental na transformação das sociedades humanas” (UNESCO, 2022e, p. 5), conectando ao mundo uns aos outros, explorando novas possibilidades e fortalecendo as capacidades de diálogo e ação. No entanto, tem-se a consciência de que a educação, para consolidar todo esse potencial na construção de um futuro sustentável e justo, precisa ser urgentemente transformada. (UNESCO, 2022e).

Os enunciados problematizam e questionam o papel que a educação deve desempenhar para “delinear o nosso mundo comum e o nosso futuro compartilhado, pensando em 2050 e além”. (UNESCO, 2022e, p. 5). Lembra também que todos os seres humanos estão conectados uns aos outros, pois os problemas e os desafios globais impactam todo o globo e demandam uma *consciência compartilhada de que “devemos trabalhar juntos a partir da valorização da diversidade e das diferenças”*. (UNESCO, 2022e, p. 5).

Há um reconhecimento de que o modelo econômico contemporâneo vem se tornando uma ameaça ambiental; a polarização política e a radicalização fragilizam os direitos humanos; a globalização acelerou o fluxo migratório sem proporcionar condições adequadas, e a tecnologia digital, embora prometa uma revolução no ensino e na comunicação, traz sérios problemas relacionados à privacidade, liberdade criativa e desinformação. E, ao constatar que o desenvolvimento é cada vez mais paradoxal, empurrando a humanidade para um futuro insustentável, os ditos da UNESCO defendem a necessidade de um novo paradigma educacional.

Mas, vale ressaltar, não se identifica, ao longo do documento, uma crítica explícita e aprofundada ao neoliberalismo e as suas estratégias de governo, que vão subjetivando os indivíduos para reproduzirem a lógica do capital humano, do empresariamento de si e do que deveria ser bem comum, como, por exemplo, a própria escola. Como não se reconhecem essas problematizações engendradas na e pela razão neoliberal, as naturalizações das condutas e do modo neossujeito de ser continuam preservados, sendo ainda a principal referência de subjetivações da Contemporaneidade.

Conforme os discursos da UNESCO, o novo paradigma educacional proposto deve se respaldar em dois princípios básicos. O primeiro continua sendo “*assegurar o direito à educação de qualidade ao longo da vida*” (UNESCO, 2022e, p. 10), e o segundo trata da concepção da educação como *um esforço público e um bem comum*, que deve ser preservado

das lógicas da comercialização e exploração predatória do mercado. Para isso, os ditos defendem que é imprescindível mobilizar um diálogo público e democrático, buscando uma abordagem participativa e inclusiva, a fim de remodelar o futuro da educação e, consequentemente, da sociedade como um todo.

Os enunciados do relatório retomam explicitamente o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), reiterando que o direito à educação deve continuar a ser a “base do novo contrato social para a educação e deve ainda ser ampliado para incluir o direito à educação de qualidade ao longo da vida”. (UNESCO, 2022e, p. xii). Também dão continuidade à ideia de que esse princípio deve abranger outros direitos, que, nesse novo contexto, dizem respeito “à informação, à cultura e à ciência, bem como o direito ao acesso e à contribuição de conhecimentos comuns, os acervos de conhecimento coletivo da humanidade que foram acumulados ao longo de gerações e que estão em contínua transformação”. (UNESCO, 2022e, p. xii). Os ditos reconhecem que as ações da UNESCO e as políticas públicas ao longo dos anos tiveram impacto positivo na oferta da educação, como direito universal, no entanto o impacto não foi suficiente para mitigar as desigualdades de acesso à educação, diante da constante “teia de exclusões” (UNESCO, 2022e, p. 23).

Embora o documento da UNESCO (2022e) retome os enunciados do Artigo 26 da DUDH (ONU, 1948), que trata da garantia da educação como direito universal, considerando as condições de possibilidade desse tempo presente, esse direito à educação traz significativos deslizamentos, atravessados cada vez pela racionalidade neoliberal e o empresariamento da educação.

Numa primeira leitura, a proposta da Comissão de Zewde (2021) pretende se afastar das lógicas neoliberais de empresariamento, privatização dos serviços educacionais, sugerindo um modelo educacional de contrato social para a construção de uma sociedade mais justa e interconectadamente mais sustentável. (GONÇALVES, 2022). Observa-se também um distanciamento da lógica da ajuda humanitária, pautada na concepção de pobreza inventada nos anos pós Segunda Guerra Mundial. Segundo Gonçalves (2022) esse deslizamento tem origem na crise humanitária criada pela pandemia de covid-19, lembrando, inclusive, que “o FMI lançou em 2020, entre outras sugestões, para os países driblarem a crise financeira agravada pelo isolamento social, a taxação de fortunas, por exemplo”. (GONÇALVES, 2022, p. 321).

O outro princípio defendido por Zewde e sua comissão diz respeito ao esforço coletivo e a concepção da educação como bem comum, respaldando a ideia de que essa esfera deve ser construída a partir de propósitos comuns, de forma que “os indivíduos e as comunidades floresçam juntos”. (UNESCO, 2022e, p. 11). Essa ênfase na participação coletiva é que fortalece a concepção da educação como “*uma forma de bem-estar compartilhado que é*

escolhida e alcançada em conjunto”. (UNESCO, 2022e, p. 11). Os enunciados defendem que essa esfera da vida deve ser vivenciada coletivamente, colocando as pessoas em contato com outras pessoas e também com o mundo.

Nas instituições de ensino, professores, educadores e estudantes se reúnem em uma atividade compartilhada, que é tanto individual quanto coletiva. A educação permite que as pessoas usem e acrescentem conhecimentos ao patrimônio intelectual da humanidade. Como um ato coletivo de criação conjunta, a educação afirma a dignidade e a capacidade de indivíduos e comunidades, constrói propósitos compartilhados, desenvolve capacidades de ação coletiva e fortalece nossa humanidade comum. Portanto, é essencial que as instituições de ensino incluam uma diversidade de estudantes, na maior extensão possível, para que eles possam aprender uns com os outros, para além das diferenças. (UNESCO, 2022e, p. 11).

A proposta do relatório de considerar a educação, tanto formal quanto não formal, como um bem comum visa a salvaguardar a educação como um patrimônio público, buscando protegê-la das dinâmicas neoliberais que tendem a mercantilizar e padronizar os processos educacionais em favor dos interesses do mercado. No entanto, a efetivação dessa proposta enfrenta desafios significativos devido à lógica neoliberal predominante na gestão e financiamento da educação a nível global. Essa razão do mundo valoriza a privatização, a desregulamentação, e a redução do papel do Estado na provisão de serviços, incluindo a educação. Prioriza a eficiência, a competição e a lógica do mercado, insuflando seus valores nas noções de equidade, diversidade e acesso universal à educação. Por sua lógica, a educação é compreendida como mais como um produto ou serviço que pode ser comercializado, e menos como um direito humano fundamental ou um bem comum.

A adoção de currículos padronizados e a promoção de um modelo educacional voltado para a criação de uma força de trabalho adaptável às necessidades do mercado refletem essa lógica empresarial. E sua abordagem limita a liberdade criativa, a valorização da diversidade cultural, e a possibilidade de uma educação crítica que outorgue os indivíduos a pensar e agir além dos interesses imediatos do mercado de trabalho.

A Iniciativa *Futuros da Educação* foi proposta pela UNESCO, em setembro de 2019, a partir de um amplo processo consultivo em todo o mundo, envolvendo jovens, educadores, sociedade civil, governos, empresas e outras partes interessadas. Toda sociedade foi convocada a repensar o conhecimento e a aprendizagem, para que pudesse moldar o futuro da humanidade.

Os enunciados da UNESCO reforçam o potencial transformador da educação, tanto formal quanto não formal, no processo de se reimaginar “futuros coletivos sustentáveis” (UNESCO, 2022e, s.p.), diante de um mundo marcado pelas crises humanitárias e sociais, pelos conflitos de toda ordem e pelo esgotamento do planeta. No entanto, não dá visibilidade nem

problematiza o fato de que tais conflitos se engendram no e pelo governo neoliberal. O documento não se propõe a questionar o seu modelo econômico, caracterizado pela desigualdade na distribuição de riquezas, pelas tensões sociais e instabilidades políticas, por uma exploração insustentável dos recursos naturais com ênfase no lucro a curto prazo, pelas especulações e crises financeiras, pela globalização sem qualquer regulamentação pelo Estado, gerando a exploração da mão de obra e a degradação ambiental, pela falta de foco no bem estar social. Sem tais problematizações, os enunciados do documento parecem ficar no campo da utopia.

Argumenta-se que esse novo contrato social é a principal oportunidade de reparação das injustiças do passado e da transformação do futuro. Os enunciados mantêm a continuidade da ideia do “direito à educação de qualidade ao longo da vida, abraçando o ensino e a aprendizagem como esforços sociais compartilhados e, portanto, bens comuns”. (UNESCO, 2022e, p. v, vi).

O relatório (2022e) enuncia:

O direito à educação de qualidade em todos os lugares, que construa *as capacidades dos indivíduos para trabalharem juntos em benefício compartilhado, proporciona a base para futuros prósperos e diversificados da educação*. Com um compromisso consistente em relação *aos direitos humanos e ao bem comum*, seremos capazes de sustentar e de nos beneficiar da rica tapeçaria de diferentes formas de saber e estar no mundo que as culturas e as sociedades humanas trazem para a educação formal e informal, assim como para o conhecimento que *somos capazes de compartilhar e reunir juntos*. (UNESCO, 2022e, p. v, vi, grifos meus).

O deslizamento identificado nesses novos saberes diz respeito ao convite para se reimaginar nossos futuros juntos, a partir de processos globais de participação e construção conjunta. Os discursos contemporâneos dão grande visibilidade ao imperativo da *coletividade e da colaboração, para se atingir esse futuro sustentável*, valorizando a criatividade, a perseverança e a esperança para dar conta desse “mundo de incerteza, complexidade e precariedade cada vez maiores”. (UNESCO, 2022e, p. v, vi). De forma específica, os principais temas sobre os quais essa educação, como novo contrato social, deve se debruçar e repensar são: *“sustentabilidade; conhecimento; aprendizagem; professores e o ensino; trabalho, habilidades e competências; cidadania; democracia e inclusão social; educação pública; e ensino superior, pesquisa e inovação”*. (UNESCO, 2022e, p. v, vi). Reconhece-se que esses temas são contínuos nas formações discursivas da UNESCO, no entanto são enunciativamente diferentes, na medida em que estão agora articulados a condições de possibilidade que demandam um compromisso urgente com a pauta da coletividade e da colaboração.

Essa singularidade nesses novos regimes de verdade se traduz numa resignificação da função inicial da escola que, no século XX, deveria se comprometer com a sua universalização e

obrigatoriedade, promovendo a democracia e a cidadania, para a paz mundial; para um compromisso complexo de ajudar as sociedades a enfrentar os desafios comuns, a partir de sua reinvenção.

Durante o século XX, a educação pública visava, essencialmente, a apoiar os esforços nacionais de cidadania e desenvolvimento por meio da escolarização obrigatória para crianças e jovens. Atualmente, no entanto, enquanto enfrentamos graves riscos para o futuro da humanidade e para a própria vida no planeta, devemos urgentemente reinventar a educação para nos ajudar a enfrentar os desafios comuns. Esse ato de reimaginar significa trabalharmos juntos para criar futuros compartilhados e interdependentes. (UNESCO, 2022e, p. xii).

A escola deverá, portanto, contribuir com esses esforços coletivos, fornecendo “o conhecimento, a ciência e a inovação necessários para moldar futuros sustentáveis para todos fundamentados na justiça social, econômica e ambiental”. (UNESCO, 2022e, p. 9). Para isso, é preciso que essa instituição possa reimaginar seus espaços de aprendizagem e até mesmo descolonizar os currículos, valorizando uma aprendizagem social e emocional, além de explorar os medos reais e crescentes “sobre a mudança climática e outras crises, como as da covid-19, da desinformação (*fake news*) e da exclusão digital”. (UNESCO, 2022e, p. xi). “O reconhecimento apropriado das identidades no currículo, na pedagogia e nas abordagens institucionais pode ter um impacto direto na retenção dos estudantes, na saúde mental, na autoestima e no bem-estar da comunidade”. (UNESCO, 2022e, p. 25).

As diretrizes e propostas para que a educação possa ser renovada perpassam por uma pedagogia, por currículos e por formações docentes organizados com base na *cooperação, colaboração e solidariedade*, desenvolvendo capacidades intelectuais, sociais e morais dos estudantes, “para que trabalhem juntos e transformem o mundo com empatia e compaixão” (UNESCO, 2022e, p. xiv). Os currículos devem enfatizar “a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar, apoiando os estudantes no acesso e na produção de conhecimento” (UNESCO, 2022e, p. xiv), combatendo a desinformação por meio da alfabetização científica, digital e humanística e oferecendo conteúdos, métodos e políticas educacionais que promovam a “cidadania ativa e a participação democrática”. (UNESCO, 2022e, p. xiv). Toda essa proposta tem como objetivo substituir uma cultura individualista, competitiva e meritocrática, por ambientes escolares mais solidários e colaborativos.

Além disso, o “ensino deve ser profissionalizado ainda mais como um esforço colaborativo, com os professores sendo reconhecidos por seu trabalho como produtores de conhecimento e figuras fundamentais na transformação educacional e social”. (UNESCO, 202e, p. xiv). “As escolas devem ser espaços educacionais protegidos, uma vez que apoiam a inclusão, a equidade e o bem-estar individual e coletivo”. (UNESCO, 2022e, p. xiv). E “devemos

aproveitar e ampliar as oportunidades educacionais que surgem ao longo da vida e nos diferentes espaços culturais e sociais”. (UNESCO, 2022e, p. xiv).

Quanto especificamente às escolas, os ditos da UNESCO reconhecem que, “com todo o seu potencial e promessa, falhas e limitações, permanecem entre os ambientes educacionais mais essenciais da sociedade”. (UNESCO, 2022e, p. 149). É considerada um pilar central de ecossistemas educacionais maiores, “e sua vitalidade é uma expressão do compromisso de uma sociedade com a educação como uma atividade humana pública e com suas crianças e jovens”. (UNESCO, 2022e, p. 149). Defende-se que, diante de sua importância institucional nos ecossistemas educacionais, precisa se reinventar, abandonando um modelo uniforme que não leva em consideração os contextos locais.

Os ditos da UNESCO defendem que as escolas devem ser protegidas como espaços “onde os estudantes encontram desafios e possibilidades que não estão disponíveis em outros lugares” (UNESCO, 2022e, p. 149); devem ser “ambientes de cooperação e cuidado nos quais diversos grupos de pessoas aprendam uns com os outros”, permitindo que professores e estudantes “interajam com novas ideias, culturas e maneiras de ver o mundo em um ambiente de apoio e cuidado, não apenas preparando crianças e jovens para desafios em suas vidas futuras, mas ajudando-os a se adaptar ao mundo em rápida mudança em que vivem atualmente”. (UNESCO, 2022e, p. 149).

Considerando, inclusive, que Antônio Nóvoa participou da comissão deste relatório da UNESCO, em sua obra *Professores — Libertar o Futuro* (2023), ele defende a importância de proteger as escolas como espaços fundamentais para o desenvolvimento humano e social. Para esse autor, a proteção é necessária

porque as escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam ser protegidas para que, nelas, os seres humanos se eduquem uns aos outros. (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 24, apud NÓVOA, 2023).

Nóvoa (2023) também argumenta que a escola pública deve ser um ambiente de transformação, onde a liberdade dos professores é essencial para promover uma educação que vá além da transmissão de conhecimento. Segundo Nóvoa, a escola pública “defende-se com um pensamento de futuro, compreendendo as mudanças profundas na aprendizagem e na

relação com o conhecimento, no trabalho docente e num espaço público da educação” que vai para além dos espaços da escola (NÓVOA, 2023, p. 44)⁷².

Além disso, “as arquiteturas, espaços, horários, cronogramas de aulas e agrupamentos de estudantes nas escolas devem ser reimaginados e elaborados para desenvolver as capacidades dos indivíduos para trabalharem juntos” (UNESCO, 2022e, p. 150), promovendo um *design* ambiental pedagogicamente construído para ser inclusivo, estimulando aprendizagens compartilhadas.

Outro aspecto que cabe à escola é a promoção de culturas de colaboração, como referenciais importantes para “a administração e gestão das escolas, bem como as relações entre as escolas, para fomentar redes robustas de aprendizagem, reflexão e inovação”. (UNESCO, 2022e, p. 150). As tecnologias digitais também devem ser cada vez mais incorporadas pela escola, visto que apoiam tudo que acontece na instituição. O avanço tecnológico pode, por exemplo, ajudar no entendimento das neurociências, esclarecendo processos de aprendizagem, desenvolvimento, flexibilização do trabalho. No entanto, não devem ser vistas como “substitutas apropriadas para instituições formais e físicas de aprendizagem”. (UNESCO, 2022e, p. 150).

Também é papel da escola “modelar os futuros a que aspiramos, garantindo os direitos humanos e tornando-se exemplos de sustentabilidade e neutralidade de carbono”. (UNESCO, 2022e, p. 150). A participação dos estudantes como atores do processo educacional é fundamental, portanto, eles devem ser convidados a ajudar “a tornar mais verde o setor educacional”. (UNESCO, 2022e, p. 150). Considera-se que princípios de valorização da cultura local e de valores indígenas possam responder às condições e mudanças ambientais, tornando-se “fontes de aprendizagem sobre adaptação, mitigação e prevenção para construir futuros melhores e estabelecer maior simbiose com o mundo natural e os sistemas dos quais fazemos parte e dos quais dependemos”. (UNESCO, 2022e, p. 150).

Nesse conjunto de saberes, observa-se a retomada do debate da “educação pública” (UNESCO, 2022e, p. 11), para além das ações de sua oferta, de sua qualidade e da sua prestação de contas. No recorte temporal desse *corpus* empírico, embora haja uma constância do propósito da universalização da educação, desde a DUDH (ONU, 1948), para a garantia de sua oferta, essa pauta, pensada para além dessas questões, só emerge nos anos de 2019.

⁷² Nessa perspectiva, a participação ativa dos professores na definição das políticas educativas é essencial para que esses ambientes de aprendizado se concretizem. Como afirma Nóvoa (2022), “ser professor implica não apenas exercer a profissão, mas também se posicionar publicamente sobre as grandes questões educacionais que afetam a sociedade”. (NÓVOA, 2022, p. 45). A valorização dos professores não deve se limitar a aspectos materiais, mas garantir o reconhecimento do papel fundamental que os educadores desempenham na formação de cidadãos críticos e conscientes. “A construção de um ambiente educacional inclusivo e respeitoso depende da voz ativa dos educadores, que são os principais agentes de transformação nas escolas”. (NÓVOA, 2022, p. 78).

Segundo Zewde (UNESCO, 2022e), esse tema é de grande relevância, para se discutir e se repensar o processo de reimaginar os futuros da educação. Considera que o seu caráter público vai muito além de sua oferta, de seu financiamento e de sua gestão pelas autoridades, devendo se desenvolver em um espaço público, promovendo os interesses públicos e prestando contas a todos. Dessa forma, “todas as escolas, independentemente de quem as organiza, devem educar para promover os direitos humanos, valorizar a diversidade e combater a discriminação”. (UNESCO, 2022e, p. 11). De acordo com Zewde, “não devemos esquecer que a educação pública educa a população. Ela reforça o nosso sentimento de pertencimento comum à humanidade e ao planeta, ao mesmo tempo que valoriza nossas diferenças e nossa diversidade”. (UNESCO, 2022e, p. 11).

Por outro lado, os enunciados ressaltam que, frente ao novo papel social da escola, ela precisa se constituir juntamente com outras possibilidades dentro dos novos ecossistemas educacionais. Deve compor, assim como já proposto desde o relatório de Edgar Faure (1972), um conjunto maior de possibilidades educativas, reiterando a regularidade discursiva da importância de uma aprendizagem para além do período da educação básica, ao longo da vida, a fim de atender, principalmente, ao mercado de trabalho de cada época.

Uma de nossas grandes tarefas é ampliar o pensamento sobre onde e quando a educação acontece, expandindo-a para mais tempos, espaços e etapas da vida. Precisamos entender todo o potencial educacional que existe na vida e na sociedade, desde o nascimento até a velhice, e conectar a multiplicidade de locais e as possibilidades culturais, sociais e tecnológicas que muitas vezes se sobrepõem e que existem para fazer avançar a educação. (UNESCO, 2022e, p. 150)

Por fim, pode-se resumir que os novos regimes de verdade da UNESCO defendem “pedagogias de cooperação e solidariedade que promovam a empatia, o respeito pela diferença e pela compaixão e que desenvolvam as capacidades dos indivíduos para trabalharem juntos, a fim de se transformarem e modificar o mundo”. (UNESCO, 2022e, p. 13); incentivam “currículos ecológicos, interculturais e interdisciplinares que apoiam os estudantes a ter acesso ao conhecimento e a produzi-lo, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua capacidade de criticá-lo e aplicá-lo”. (UNESCO, 2022e, p. 13); enfatizam “a importância do trabalho transformador dos professores e recomenda que o ensino seja profissionalizado ainda mais como um esforço colaborativo” (UNESCO, 2022e, p. 13); explicam “a necessidade de proteger as escolas como espaços sociais que apoiam a aprendizagem, a inclusão, a equidade e o bem-estar individual e coletivo, ao mesmo tempo em que as transformam para melhor construir futuros justos e equitativos” (UNESCO, 2022e, p. 13) e defendem “a importância da educação em diversos tempos e espaços, e reconhece que ela não acontece exclusivamente dentro de

instituições formais, mas é vivenciada em uma multiplicidade de espaços sociais e ao longo da vida”. (UNESCO, 2022e, p. 13).

No entanto, os novos saberes veiculados pela UNESCO continuam a explicitar as ambivalências próprias das condições de possibilidade contemporâneas e não trazem soluções concretas e práticas para as contradições identificadas em seus próprios discursos. De um lado, reiteram e continuam a naturalizar a globalização desigual e os valores das lógicas empresariais de capital humano, na medida em que incorporam as mudanças e demandas do mercado de trabalho e financeiro que, por meio de regimes de verdade defendendo a autonomia, a flexibilidade e a mobilidade, precarizam cada vez mais a condição do trabalhador. Além disso, seu modelo econômico e produtivo neoliberal impacta diretamente na sustentabilidade do planeta e, conseqüentemente, na existência humana. Do outro lado, os saberes da UNESCO também explicitam a grande preocupação com os conflitos e as crises humanitárias, sociais e ambientais, buscando proteger os direitos coletivos e um desenvolvimento sustentável, de forma que seja possível conter essa globalização desumana, desordenada, capitalista e fortalecedora de valores radicais e fundamentalistas que reiteram movimentos políticos conservadores, populistas e autocráticos, menosprezando os direitos humanos e excluindo as minorias sociais.

A humanidade vive o presente catastrófico como consequência da “constelação de princípios, políticas, práticas e formas de governar a razão que pode ser reunida sob o signo de neoliberalismo”. (BROWN, 2020, p. 19). É possível reconhecer a emergência de novos regimes de verdade, que, inevitavelmente, para própria sobrevivência da humanidade, buscam e retomam ideais e valores alinhados a discursos de bem-estar comum e social. No entanto, essa nova condição, longe de ser uma retomada do Estado de bem-estar social, não consegue se dissociar nem problematizar as estratégias e relações de neoliberais.

Embora reconheçam uma sociedade marcada pelo poder do capital e por forças antidemocráticas, que rejeitam o social, criticando a esquerda pelo esgarçamento do tecido moral e por considerar que premia quem não merece, os ditos da UNESCO não aprofundam a crítica nem analisam as conexões dessa crise planetária com a razão neoliberal. Não exploram, por exemplo, que a relação entre mercado, moral e liberdade gerada pelo neoliberalismo é uma das principais causas do enfraquecimento das estruturas democráticas e do bem comum. Acabam mobilizando a sociedade para reinventar o futuro, de forma colaborativa e cooperativa, mas sem problematizar ou desnaturalizar os valores e as condutas da razão neoliberal.

Segundo Silva (2009), que acredita no surgimento de um “Estado neo-social” (SILVA, 2009, p. 20), diante das novas condições de possibilidade, será necessário constituir um

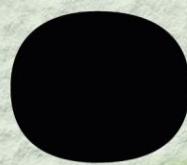
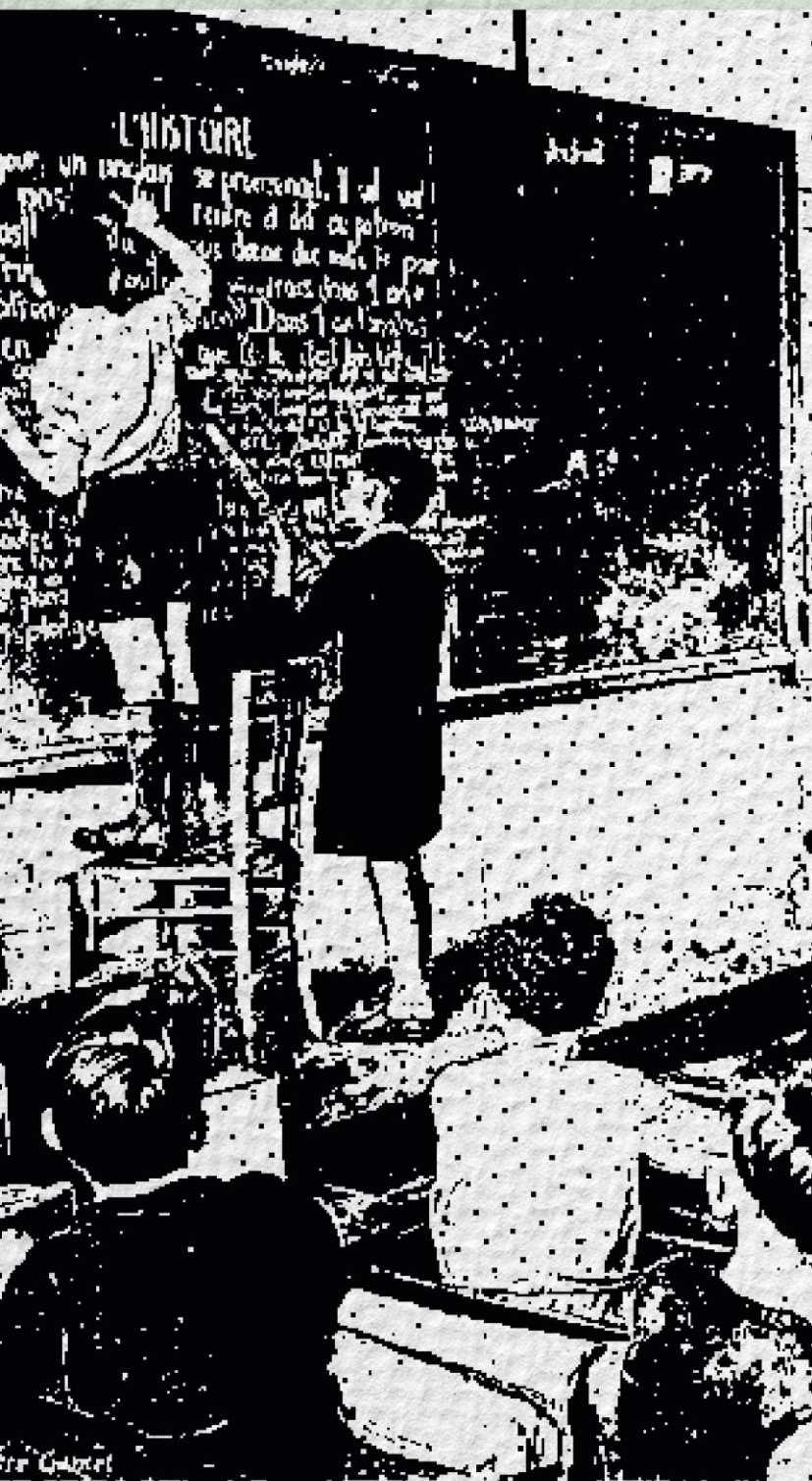
Estado *repolitizado*, em que imperativos econômicos, orientados para o crescimento da riqueza e rendimento agregados, darão lugar a preocupações centradas numa distribuição mais equitativa da riqueza gerada pelo mercado, e a imperativos de legitimidade política ou de legitimação substantiva do regime democrático. (SILVA, 2009, p. 20).

Historicamente, os discursos da UNESCO sobre as funções da escola referendam a sua importância para a garantia dos direitos humanos, da democracia e de uma cidadania ativa, implicada com a equidade, sustentabilidade do mundo e com o bem comum. No entanto, essa concepção sempre esteve atravessada pela lógica utilitarista de uma formação produtiva de indivíduos adequados ao mercado de trabalho e ia se resignificando a partir de novas estratégias e conduções de condutas de fortalecimento dessa razão de mundo.

Assim, os ditos contemporâneos sobre a defesa de uma educação como um contrato social e uma escola protegida para promover a formação ao longo da vida, contribuindo com a reinvenção do futuro planetário, a partir de um movimento coletivo e cooperativo de sustentabilidade do mundo, segue imbricado aos princípios onipresentes do mercado, que orquestram a globalização, empreendedorizam os sujeitos, convertendo o trabalho em capital humano e reposicionando e reorganizando o Estado para ser mais uma empresa. (BROWN, 2020).

Conforme Dardot e Laval (2016), a razão neoliberal “deixa pouca margem à adaptação do capitalismo por meio do direito público e da proteção social em suas bases atuais. Se é para sair dele, só poderá ser por uma *revolução*” a partir do princípio do comum. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 608). No entanto, não se trata de uma revolução pela perspectiva marxista e totalitária, mas de um movimento contínuo de problematização dos valores e condutas individualistas e competitivos neoliberais, desnaturalizando a ideia de condição existencial do sujeito e reinventando a noção de bem comum, para além do que é proposto no próprio relatório da UNESCO *Reimaginando nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*.

É preciso conceber o comum como o princípio organizador social, político e econômico de toda a sociedade, em todas as camadas da existência, e não apenas na esfera da educação. Esse princípio é a alternativa às condutas de individualismo exacerbado, à lógica do empresariamento e da concorrência sem fim, ao capital humano, ao neoliberalismo contemporâneo. Para além da proposta educacional, esse princípio, a partir de uma gestão democrática dos recursos e bens comuns — como terra, conhecimento, educação, saúde, tecnologia etc. —, por meio da participação ativa nas decisões que afetam esses bens, deve nortear a sociedade para a prática do compartilhamento, da colaboração e da cooperação.



PARA

CONCLUIR

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto, que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que estes trazem consigo.

(FOUCAULT, 2002, p. 44).

Nessa análise histórica de inspiração arqueogenealógica sobre os discursos da UNESCO a respeito das funções da escola, reitera-se e destaca-se a influência predominante da racionalidade (neo)liberal nas práticas educacionais. Os deslizamentos, mais do que rupturas, evidenciam uma adaptação contínua da educação formal para atender às demandas do mercado e da economia, por meio de dispositivos complexos, compostos por arquiteturas, currículos, avaliações, formações docentes, políticas públicas, documentos, mídias, tecnologias, entre outros artefatos.

A abordagem metodológica, pedagógica e regulamentar das organizações internacionais, como é o caso da UNESCO, é aqui reconhecida como um elemento estratégico, consolidador das práticas da razão (neo)liberal. Também se reconhece, nos regimes de verdade dessas organizações, a ambivalência de valores engendrados na e pela racionalidade (neo)liberal.

Por outro lado, apesar de seu movimento ambivalente e até contraditório, é preciso reconhecer a importância da UNESCO num movimento que contribui para resistências na capilaridade das relações de poder. Ela também dá visibilidade a pautas que vão de encontro às práticas neoliberais, como, por exemplo, a proposição de uma educação mais inclusiva, voltada para o bem comum, que possa desenvolver a cidadania global, contribuindo para um mundo mais equitativo e sustentável. Essa organização não deixa de ser uma força motriz por trás de iniciativas globais que visam tornar a educação acessível a todos, independentemente de sua origem socioeconômica, gênero ou capacidades. Seus programas, como a Educação para Todos (EPT) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, ainda que sequestrados e atravessados profundamente pela razão neoliberal, também podem permitir brechas para discussões sobre a necessidade de se pensar em uma nova lógica educacional, pautada no princípio do bem comum.

Embora os discursos da UNESCO sejam nessa pesquisa problematizados e mesmo desnaturalizados, discutindo a sua agenda alinhada aos valores neoliberais, não se pode negar seu valor na promoção de discussões e ações voltadas para uma educação mais humanística. É nas ambivalências de seus ditos sobre a educação, que essa organização é reconhecida como uma instituição singularmente posicionada para enfrentar os complexos desafios educacionais e culturais do século XXI. Analisar e criticar os engendramentos de seus discursos na e pela racionalidade (neo)liberal, não deve desconsiderar por completo o quanto ela também pode abrir brechas para resistências, sem as quais a razão neoliberal poderia estar ainda mais potencializada.

Na conclusão dessa pesquisa, é possível, a partir da confirmação da hipótese levantada no início desse percurso investigativo, confirmar a profunda e complexa conexão da função da escola entre a racionalidade (neo)liberal e o desejo de um desenvolvimento cidadão, equitativo e democrático da sociedade. Constata-se que a ambivalência das funções da escola não apenas reflete as tensões entre valores democráticos e utilitaristas, mas também evidencia, nessa tensão, as estratégias de poder que, por meio de saberes e dispositivos, vão ressignificando o papel da escola para continuar sendo uma engrenagem potente na constituição de sujeito conformados às lógicas do capital humano, como principal balizador da racionalidade neoliberal em todas as suas facetas.

Considerando que o único *a priori* desta pesquisa é o *a priori* histórico, meu compromisso foi o de descrever, compreender, problematizar e desnaturalizar os ditos que constituem nossa compreensão sobre a educação na Contemporaneidade. O objetivo desta Tese não foi denunciar a UNESCO como uma instituição manipuladora e centralizadora de poder, abordagem tão recorrente à dialética que concebe esse princípio em suas formas mais visíveis. O que busquei foi uma escavação das múltiplas camadas dos discursos UNESCO, a fim de explorar as suas complexidades e o jogo de saber/poder muito produtivo e cheio de sutilezas que faz com que a escola seja a instituição que conhecemos no tempo presente.

Esta pesquisa é um exercício de pensamento hipercrítico, que, a partir das desnaturalizações aqui propostas, nos convida a deslocamentos, para que possamos pensar em brechas para novas práticas educativas, frente aos discursos autorizados e permitidos, que buscam definir e limitar o que a educação pode ou deve ser.

Para concluir, buscando recapitular as principais pautas das funções da escola veiculadas nos discursos da UNESCO no período temporal de análise desta Tese, retomo um quadro já apresentado anteriormente, com as principais categorias analíticas, consideradas como acontecimentos nas regularidades discursivas da UNESCO. Nessa reapresentação do quadro, como conclusão desse estudo, apresento os principais temas que foram explorados em cada categoria, de acordo com a análise dos achados ao longo da investigação.

QUADRO
19
Categorias Analíticas (acontecimento) – principais temas explorados na análise


CATEGORIA ANALÍTICA (ACONTECIMENTO)	PRINCIPAL DOCUMENTO DE REGISTRO DO ACONTECIMENTO	PRINCIPAIS TEMAS EXPLORADOS NA ANÁLISE
Educar para a Democracia e Cidadania	Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 10 de dezembro de 1948)	A invenção da pobreza dos países pós-coloniais e a necessidade de intervenção; A pauta do analfabetismo e as intervenções necessárias; O conceito ocidental de democracia e cidadania; A escola como instrumento da plena expansão da personalidade; A paz como estratégia mercadológica.
Educação Permanente e de uma Cidade Educativa	Relatório Aprender a Ser (FAURE, 18 de maio de 1972)	A proposta utilitarista da educação a partir da concepção do aprender durante toda a vida, numa cidade educativa; Defesa de uma educação geral, que englobasse os conhecimentos econômicos, técnicos e práticos de ordem geral; Outras possibilidades de formação para além da escola; O discurso da crise dos sistemas de ensino e as necessárias intervenções pelos países desenvolvidos (a invenção do “Terceiro Mundo”, de sua pobreza e das intervenções necessárias); A desformalização das instituições de ensino, contexto de descolarização da sociedade com abertura para novos espaços formativos, para além do ensino regular; A autonomia e autodidaxia no processo educativo: ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino; A responsabilização do indivíduo por sua educação; A educação permanente, na perspectiva do homem completo e do aprender a ser, em alinhamento às demandas do contexto econômico e do mundo do trabalho (além da mobilidade profissional);

		A escola como instituição que contribui com a educação concebida como condição para o progresso, o desenvolvimento econômico e social, valorizando a abordagem científica e tecnológica; Educação não mais como obrigatoriedade, mas como necessidade e responsabilidade individual (deslize-mento da obrigação estatal para a responsabilidade individual).
Educar para satisfazer as necessida- des básicas de aprendizagem	Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe – Boletim N. 12 (UNESCO, Declaração de Bogotá - 1987); Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, Jomtien, 9 de março de 1990); Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética) – (CEPAL, 1993).	Educação não mais como direito, mas como necessidade; A escola como estratégia de solução para o analfabetismo e o seu conceito ocidental; A emergência do discurso sobre a necessidade da qualidade da aprendizagem (discurso de gover-nança, eficiência, eficácia, desempe-nho, avaliação, mensuração, compa-ração); A manutenção dos ditos da impor-tância da educação permanente e da cidade educativa; A escola como caminho para o desenvolvimento pessoal e social; A escola como preparação (com qualidade) para os níveis superiores de ensino e a formação científico tecnológica; Manutenção do discurso do desen-volvimento autônomo; Deslizeamento da educação perma-nente para a ideia de aprendizagem continuada; Deslizeamento da noção de igualdade para equidade e seus atravessamen-tos com a prática da competitividade e produtividade; Educação e a escola a serviço do desenvolvimento humano e as conexões com o mercado e a produção; Novas formas de acumulação de bens; Novas configurações de trabalho e novas relações trabalhistas;

		A escola como estratégia de fortalecimento da lógica da produção e da competitividade; A descentralização da gestão como fortalecimento da prática da autonomia e da responsabilização; Emergência do mercado de livre escolha na educação.
Educar para o capital humano (aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser)	Relatório Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1996)	Emergência dos currículos por competências e habilidades (abordagem utilitarista) para o desenvolvimento humano; Deslizamento da noção de educação permanente para educação ao longo da vida (concepção da educação integral); Formação de indivíduos para o mercado, formação de agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e inovadores; Emergência do discurso de globalização; Educação para o capital humano, em alinhamento à racionalidade neoliberal; Formação de indivíduos flexíveis e multifuncionais, para atender às demandas das novas configurações de trabalho e dos novos modelos econômicos (Toyotismo); Responsabilização do indivíduo por sua educação e seu projeto pessoal; Capacitação para as novas tecnologias alinhadas às demandas neoliberais; Manutenção dos ditos do ensino equitativo e de qualidade; Responsabilização, empresariamento, competitividade, produtividade, competências e habilidades cada vez mais instrumentais, flexibilidade, capital humano; Parcerias entre o sistema educativo e as empresas.
Educar para o desenvolvimento humano, sustentável e inclusivo	Declaração Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar (UNESCO, 2000);	Constatação das crises, dos conflitos e problemas mundiais, mas reiteração das condutas neoliberais no contexto das condutas neoliberais;

	Relatório de Monitoramento Educação Para Todos: o Mundo Está no Caminho Certo? (UNESCO, 2002c); Declaração de Aichi-Nagoya sobre educação para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2014); Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de ação para a implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015);	Manutenção da valorização da educação ao longo da vida para o capital humano e o desenvolvimento econômico, mas a partir da noção de sustentabilidade; Emergência das pautas sobre a transformação social para a formação de sociedades mais sustentáveis; Emergência de discursos sobre direitos humanos, inclusão, mas reprodução dos saberes neoliberais que recrudescem as desigualdades e as intolerâncias; Emergência dos discursos de uma educação para o combate aos desafios ambientais; Reconhecimento dos problemas gerados pela globalização.
Educar para a cidadania global e os desafios da transformação social	Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem (UNESCO, 2016b)	Idealização da proposta de cidadania global, sem desnaturalizar ou problematizar os governamentos neoliberais; A ambivalência entre os ditos da escola como estratégia de conscientização global, mas também de preparação para um mercado competitivo e meritocrático; Manutenção dos ditos de uma educação para um mundo sustentável; Manutenção da educação ao longo da vida; Ausência de críticas e soluções concretas quanto às desigualdades sociais e as crises humanitárias;
Educar para uma sociedade solidária e colaborativa	Relatório Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (UNESCO, 2022e)	Os discursos mantêm as lógicas da racionalidade neoliberal, valorização da educação ao longo da vida, como capital humano; Preservação das lógicas mercadológicas; Manutenção do discurso do direito à educação de qualidade ao longo da vida; Ditos sobre futuros coletivos mais sustentáveis ainda alicerçados nas lógicas da razão neoliberal;

	Promoção de pedagogias de cooperação, solidariedade, colaboração, interconectividade, ecossistemas ainda está pautada nas lógicas neoliberais; Ausência de problematização e desnaturalização à racionalidade neoliberal, para a reinvenção da escola; Ausência de soluções concretas para a consolidação do princípio do comum; Proposta de um “Estado neo-social” (SILVA, 2009, p. 20).
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Da história detalhe à história problema: o erudito e o intelectual na elaboração e no ensino do saber histórico. In: **Locus**: revista de história, v. 10, n. 2, 2004.
- ALMEIDA, Leia Raquel de. **Redes de influência e empresariamento**: o movimento Todos Pela Educação enquanto porta-voz da educação brasileira. 2024. (Tese de doutorado em Educação). São Leopoldo: UNISINOS — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2024.
- ALVES, Juliana Coutinho Pereira. **Educação e formação ao longo da vida das provocativas de organismos internacionais à luz da experiência** — uma monografia de base. (Dissertação de mestrado em Educação). Pouso Alegre, MG: Universidade do Vale do Sapucaí. 2018. Disponível em: <https://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/107.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.
- ANDREOTTI, Vanessa. Soft versus critical global citizenship education. **Policy and Practice: A Development Education Review**, v. 3, p. 40-51, 2006.
- ARAÚJO, Adéle Cristina Braga; LIMA, Natasha Alves Correia; RABELO, Josefa Jackline. **O marco legal da educação no Brasil**: um estudo fundamentado na crítica marxista. In: Encontro cearense de historiadores da educação, 15; Encontro nacional do núcleo de história e memória da educação, 5; Simpósio nacional de estudos culturais e geoeducacionais, 4. 16-18 out. 2016, Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 888-898. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/45284?locale=pt_BR. Acesso em: 13 mai. 2022.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Paulo: Editora da UFSCar, 1998.
- ARTIÈRES, Philippe. Foucaultiano, adjetivo masculino? In: RODRIGUES, Heliana B. C.; PORTOCARRERO, Vera; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Michel Foucault e os saberes do homem**: como, na orla do mar, um rosto de areia. Curitiba: Prismas, 2016. p. 382-389.
- AZEVEDO, Fernando (Org.). **Manifesto dos Educadores**: mais uma vez convocados. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1959. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4376642/mod_resource/content/1/MANIFESTOS_finais.pdf. Acesso em: 06 out. 2024.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. In: **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.
- BALL, Stephen J. Show Me the Money! Neoliberalism at Work in Education. In: **Forum**, v. 54, n. 1, p. 23-26, 2012. Disponível em: www.worlds.co.uk/FORUM. Acesso em: 13 out. 2024.
- BARBIERI, Aline Fabiane. **Políticas para a Educação Básica no Brasil a partir dos anos de 1990**: a conformação de uma agenda globalmente estruturada para a educação. (Tese de doutorado em Educação). Maringá: UEM — Universidade Estadual de Maringá. 2018, 214p.

Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Aline%20Barbieri.pdf>. Acesso em: 06 out. 2024.

BARROS, Flavio Luís Soares de. **Civilização, diversidade, desenvolvimentos: A UNESCO e as dimensões da cultura — bens, serviços e conteúdos culturais.** (Tese de doutorado em Relações Internacionais). São Paulo: USP — Universidade de São Paulo. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **La Sociedad Sitiada.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno.** Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a outra modernidade.** Tradução: Sebastião Nascimento. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade.** Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BEZERRA, Eliodete Coelho; NOBRE, Luciano Matos; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Bases epistemológicas, paradigmas de gestão e a sua atuação na educação. In: **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação — SIMEDUC**, n. 8, 2017. Anais [...]. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2017.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano.** São Paulo: Autêntica Editora, 1 ed., 2017.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. The duty to resist: on schools, teachers and society. In: **Educação**, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.

BILHÃO, Isabel Aparecida; KLAFKE, Álvaro Antônio. Igreja, Estado e Educação: uma análise da constituição do Movimento de Educação de Base (MEB). In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, e.153, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e153>. Acesso em: 13 out. 2024.

BLACK, Carol (Direção). **Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco.** (Filme) Estados Unidos e Índia. 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs. Acesso em: 13 mai. 2022.

BORGES, Carla Juliana Pissinatti. **O debate internacional sobre competências: explorando novas possibilidades educativas.** (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo. 2010.

BORGES, Felipe Augusto Fernandes. Educação do indivíduo para o século XXI: o relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO. In: **Revista Labor**. Fortaleza, v. 1, n. 16, p. 12-30, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23627>. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 554, de 25 de abril de 1969.** Dispõe sobre a Reforma Universitária. Brasília: Diário Oficial da União, 28 abr. 1969a.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 15 set. 1969b.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **UNESCO.** Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em: 27 de fev. 2022.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão política antidemocrática do Ocidente. Tradução: Mário A. Marino; Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2020.

BUENO, Cícera Aparecida Escoura. **Qualidade da educação na agenda global:** análise da educação para todos da UNESCO. (Dissertação de mestrado em Educação). Guarulhos, SP: UNIFESP — Universidade Federal de São Paulo. 2019, 128p. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/b09c964a-d576-48d9-a718-ba4f41c9146d>. Acesso em: 13 mai. 2022.

BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo; CORDEIRO, Isabela de Deus; SALLES, Shayene Machado. O discurso político-ideológico do “desenvolvimento sustentável”: uma crítica à luz da epistemologia da linguagem e da teoria discursiva de Michel Foucault. In: **Revista de Ciências Jurídicas**, Fortaleza, v. 22, n. 2, p. 500-513, maio/ago. 2022. e-ISSN: 2317-2150. DOI: <https://doi.org/10.5020/2317-2150.2017.v22n2p500>. Acesso em: 6 out. 2024.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. A educação permanente e as impermanências na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 153-169, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LzNz9ytNcXMBsS39gS7bDFWb/?format=pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** — um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução: Ingrid Müller Xavier. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CAMPOS, Magaly. Profissão Docente: novas perspectivas e desafios no contexto do Século XXI. In: BALZANO, Sônia (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina.** Brasília: CONSED/UNESCO, 2007. p. 15-20.

CEPAL — Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe; UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação e conhecimento:** eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Projeto Político-Pedagógico.** (Documento interno da instituição). Salvador, 2022.

COOMBS, P. H. **A crise mundial da educação.** São Paulo: Perspectiva, 1968.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. In: **UNirevista**, v. 1. n. 1, p. 32-46. São Leopoldo: Editora UNISINOS, jan. 2006. Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_anlise_documental_no_contexto_da_pesquis_qualitativa.pdf.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COUTO, Mia. **Em defesa da impureza**. In: Fronteiras. (Site). Publicado em: 19 set. 2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/noticias/mia-couto-em-defesa-da-impureza>. Acesso em: 12 out. 2021.

CRUZ, Franco Farias da. **Cultura de paz e UNESCO: uma analítica documental da gestão de corpos no Brasil**. (Dissertação de mestrado). Pará: UFPA — Universidade Federal do Pará, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_0b77cfb6ddb299efaebb1d6075ad2c0e. Acesso em: 13 mai. 2022.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da Docência**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 271-376.

DARDOT, Pierre. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. São Paulo: Artmed, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Michel Foucault: as formações históricas**. Tradução: Claudio Medeiros e Mario Antunes Marino. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, n. 1 edições, 2017.

DEWEY, John. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. New York: Macmillan, 1916. Disponível em: <https://archive.org/details/democracyandedu00dewegoog>. Acesso em: 06 out. 2024.

DUSSEL, Inés. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da Genealogia. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 29, n. 1, p. 45-68, jan./jun. 2004.

ESCOBAR, Arturo. Constructing nature: Elements for a poststructural ecology. In: PEET, R.; WATTS, M. (ed.). **Liberation ecologies: Environment, development, social movements**. London: Routledge, 1996, p. 46-68

ESCOBAR, Arturo. **La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo**. Caracas: Editorial Norma, 1998.

ESTEVÃO, Larissa dos Santos. **Imperialismo e políticas educacionais para o ensino médio no Brasil**. (Dissertação de mestrado em Educação). Recife: UFPE — Universidade Federal de

Pernambuco. 2019. 157p. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35364>. Acesso em: 13 mai. 2022.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. 2. ed. Lisboa: Livraria Bertrand; São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FÉLIX, Maria Ivonete Ferreira. **O programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do Capital**: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. (Dissertação de mestrado em Educação). Fortaleza, CE: UFC — Universidade Federal do Ceará. 2012. 121p. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7348/1/2012-DIS-MIFFELIX.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

FERREIRA, Marcelo Santana. Polissemia do conceito de instituição: diálogos entre Goffman e Foucault. In: **ECOS** — Estudos Contemporâneos da Subjetividade, v. 2, n. 1, p. 74-86, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. In: **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. 1 ed; 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Qu'est-ce qu'un auteur?** Littoral. Paris, n. 9, p. 3-32, 1983.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits II**. Paris: Gallimard, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**: ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução: Maria Ermanita Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes. 2008b.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos III**. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos II**: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos, volume VI**: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010c.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Leya, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRAU-MEIGS, Divina. El retorno de los Estados Unidos al seno de la Unesco: ¿flexibilidad o endurecimiento ante el fantasma de MacBride? In: **Quaderns del CAC**, Barcelona, n. 21, p. 101-111, 2005.

FREITAS, Gabriella Rocha da; CRUZ, Mailane Junkes Raizer da; RADOMSKY, Guilherme FW. Pós-desenvolvimento: a desconstrução do desenvolvimento. In: NIEDERLE, Paulo André; RADOMSKY, Guilherme. **Introdução às teorias do desenvolvimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 113-122.

GADELHA, Sylvio de Souza. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e empreendedorismo. In: **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186. maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299/5537>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GADELHA, Sylvio de Souza. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISK, Eliane Cleide da Silva; PIO, Camila Aparecida. ‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 34, p. 23-38, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 16 out. 2024.

GONÇALVES, Ana Carolina Fernandes. Resenha: a Nova Proposta da Unesco para Educação. In: **Novos Olhares Sociais**, v. 5, n. 1, p. 316-322, 2022.

GONDRA, José G. **A emergência da escola** (Portuguese Edition). Cortez Editora. Edição do Kindle. 2018.

GRÄFF, Patrícia. **Identidades culturais na educação escolar**: estratégias de governo identitário. (Tese de doutorado em Educação). São Leopoldo, RS: UNISSINOS — Universidade do Vale do Rio de Sinos. 2017, 209p. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6301>. Acesso em: 13 mai. 2022.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. In: **Pro-Posições**, v. 33, p. 1-21, 2022.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HENCKE, Jéssica; SILVA, Gisele Ruiz. Educação para o Desenvolvimento Sustentável X Educação Ambiental: atravessamentos sob a óptica da “ciência maior”. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 39, n. 1, p. 73-93, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13931>. Acesso em: 06 out. 2024.

HENNING, Paula Corrêa. Foucault e os perigos da história. In: **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p. 248-250, 2005.

IPEA — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 4. **Educação de Qualidade**. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 2 abr. 2022.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Artmed, 2007.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal**: da administração à gestão educacional. (Tese de doutorado em Educação). Porto Alegre, RS: UFRGS, 2011. 228 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32163>. Acesso em: 13 mai. 2022.

KLAUS, Viviane. **Gestão & Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 96 p.

KLAUS, Viviane. Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS. In: **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 345-355, 2017.

KLAUS, Viviane; CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Economia, política e educação: a aula como um espaço menor de abertura ao mundo. In: **ETD: Educação Temática Digital**, v. 21, n. 3, p. 607-625, 2019.

KLEIN SJ, Luíz Fernando. **Educação Jesuíta**: tradição e atualização. Palestra virtual aos educadores da Rede Jesuíta de Educação Básica do Brasil. Curitiba, 29 set. 2020a.

KLEIN SJ, Luiz Fernando. **A Educação Jesuíta frente à pandemia (2020)**. Curitiba: Centro Virtual de Pedagogia Ignaciana, 2020b.

KRAMER, Rita. **Maria Montessori**: A Biography. Boston, Massachusetts: Da Capo Press, 1988.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana** — danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiz M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAZZARATO, Maurizio. Biopolítica/Bioeconomia. In: PASSOS, Isabel Christina Friche (Org.). **Poder, normalização e violência**: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LEANDRO, João Abel Pasini. **Pensamentos (neo)liberais sobre educação**: uma análise da produção discursiva do Instituto de Estudos Empresariais (1994-2020). (Dissertação de Mestrado em Educação). São Leopoldo: UNISINOS, 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: **Educação e Realidade** [online], vol. 34, n. 2, p. 153-169. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432009000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 abr. 2020.

LÓPEZ-RUIZ, José. **O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. (Tese de doutorado em Sociologia). Campinas: UNICAMP — Universidade Estadual de Campinas, 2004, 385p. Disponível em: https://cteme.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/06/lopez-ruiz_2004_o-ethos-dos-executivos-das-transnacionais-e-o-espirito-do-capitalismo_tesedoutifch-unicamp.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**: a trajetória da Arqueologia de Michel Foucault. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

MACHADO, Lucília de Souza. Educação e os Desafios das Novas Tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. p. 169-188.

MACHADO, Sérgio Bacchi. **A ideologia de Marx e o discurso de Foucault**. Sociologias, Porto Alegre, ano 12, n. 23, p. 17, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/BMkfQgCN6rbvQmCk448pfPM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

MACIEL, Tadeu Morato; DUARTE, João Paulo Gusmão Pinheiro. 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: apontamentos de uma análise foucaultiana. 4º Seminário de Relações Internacionais da Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI). 2018. MAPA imprimível. In: **EDUCATE Magis**, [s.l.], 20 out. 2020. Disponível em: <https://www.educatemagis.org/es/printable-map/>. Acesso em: 25 mai. 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 175-192.

MELLO, Hivy Damásio Araújo. **O Banco Mundial e a Educação no Brasil**: convergências em torno de uma agenda global. (Tese de Doutorado em Sociologia). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/882367>. Acesso em: 13 out. 2024.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. O papel do Banco Mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Conferência de Jomtien. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Site EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 2 fev. 2022.

MOREIRA, Rosemeiry dos Santos Marques; MARTINS, Waléria Andrade. Política de avaliação externa: o discurso da qualidade ou a qualidade do discurso? **Revista Educação e Políticas em Debate — REPOD**, v. 10, n. 3, p. 1263-1277, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/61083>. Acesso em: 13 mai. 2022.

MUNDY, Karen. El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. In: BONAL, Xavier; TARABINI-CASTELLANI, Aina; VERGER, Antoni (org.). **Globalización y educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. p. 117-161.

NEDER, Raquel do Nascimento. A teoria do desenvolvimento de Amartya Sen: uma discussão teórico-empírica do papel das liberdades humanas. In: **IX Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luiz, 2019.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governmento pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre, RS: UFRGS — Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

NOMA, Amélia Kimiko. UNESCO e Educação no Brasil década de 1990: percursos de uma pesquisa coletiva. In: **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, v. 5, p. 54-73, Curitiba, 2010.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

NÓVOA, António. **Professores**: libertar o futuro. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education Policy Outlook 2023**: Empowering All Learners to Go Green. OECD iLibrary, 2023a. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/f5063653-en>. Acesso em: 28 jul. 2024.

OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2023**: OECD Indicators. OECD iLibrary, 2023b. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en. Acesso em: 28 jul. 2024.

ONU — Organização das Nações Unidas. (Assembleia Geral). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Brasília, DF: UNICEF, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 dez. 2021.

ONU. **Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>. Acesso em: 25 out. 2024.

ONU — Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: **ONU Portugal**, Lisboa, 12 jul. 2019. Disponível em: <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

ONU — Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. In: **AS NAÇÕES Unidas no Brasil**. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

ONU — Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: **ONU Brasil**. Brasília, 18 set. 2020b. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 26 mar. 2022.

OTTONE, Ernesto. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética). Brasília: Ministério da Educação, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001777.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

PACHECO, Bruna Erica Lemes Diniz; DAROS, Armando. A concepção de educação sob a perspectiva da UNESCO com enfoque no documento “Educação, um tesouro a descobrir”. In: **Revista Pleiade**, v. 10, n. 19, p. 68-75, 2016.

PEREIRA, Ana Paula Marques; TEIXEIRA NETO, José. Identidades Móveis, fragmentação social e espetacularização da vida: insurgências curriculares tensionando formação no contemporâneo. In: **Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação**. Anais [...]. Canoas: ULBRA, 2015. Disponível em: http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1429792966_ARQUIVO_IDENTIDADESMOVEIS.FRAGMENTACAOSOCIALEESPETACULARIZACAO_DA_VIDA_INSURGENCIAS_CURRICULARES_TENSIONANDO_FORMACAO_NO_CONTEMPORANEO_Jose_Teixeira_Neto_e_Ana_Paula_Marques_ART_6_SBECE.pdf. Acesso em: 09 abr. 2022.

PEREIRA, Ana Paula Marques. **Constituição de currículos multirreferenciais**: caminhos possíveis. (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação). Porto Alegre: UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino**: a reforma educativa no Estado de Goiás. (Tese de doutorado em Educação). Goiânia, Goiás: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, 2017. 211 p. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3858>. Acesso em: 09 abr. 2022.

PETRINI, Vinícius; WANDERER, Fernando. A escola como tecnologia de época: uma análise crítica. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 101, p. 1019-1042, 2022.

POZIOMYCK, Arthur; GUILHERME, Alexandre Anselmo. Educação para Cidadania Global: Críticas e Desafios. In: **Contexto & Educação**, 2022.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

REVEL, Judith. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. In: **Tempo Social**, v. 11, p. 189-195, 1999.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. In: **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, p. 347-363, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20647>. Acesso em: 30 jun. 2020.

ROCHA, Marina da. **Educação e Trabalhador(a) no Movimento de Educação de Base**. (Tese de Doutorado em Educação). São Leopoldo: UNISINOS, 2024. 194 f.

RODRIGUES, Marilda Merencia. Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana. (Tese de doutorado). Florianópolis: UFSC — Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. 182p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92064>. Acesso em: 13 mai. 2022.

RODRIGUES, Marilda Merência. A noção de Educação ao longo da vida como eixo orientador das políticas de educação para jovens e adultos. In: **Cadernos ANPAE**, v. 8, p. 1-18, 2009.

RODRIGUES, Thiago. **Guerra e política nas relações internacionais**. São Paulo: DUC. p. 212-213, 2010.

ROSE, Nikolas; MILLER, Peter. **Governando o presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

ROVERI, João Pedro. **A “crise da escola” em periódicos (2000-2015): uma pesquisa para (re)visão**. (Dissertação de mestrado em Educação). Marília, SP: UNESP — Universidade Estadual Paulista. 2022. 134p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/38ec8992-347f-4ddd-809b-7c625edbd4dc>. Acesso em: 13 mai. 2022.

SACHS, Jeffrey D.; VERNIS, Ramon Vilà. **La era del desarrollo sostenible**. Barcelona: Deusto, 2015.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito**: O que aconteceu com o bem comum? (Portuguese Edition) (p. 379). Civilização Brasileira. Edição do Kindle. 2020.

SANDEL, Michael J. **O Descontentamento da Democracia: Uma Nova Abordagem para Tempos Perigosos**. Tradução de Livia Almeida. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

SANSON, Cesar. Trabalho e subjetividade: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. In: **Cadernos IHU**, n. 32, p. 1-63, São Leopoldo, 2009a.

SANSON, Cesar. **Trabalho e subjetividade**: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. (Tese de Doutorado em Sociologia). Curitiba: UFPR — Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2009b.

SANTOS, João de Deus dos. **Formação continuada**: cartas de alforria & controles reguladores. (Tese de Doutorado em Educação) Porto Alegre: UFRGS — Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157677>. Acesso em: 13 mai. 2022.

SANZ, Claudia Linhares; PESSOA, Mirella. Imagens do futuro: risco e responsabilização na gerência neoliberal do amanhã. In: **Tempo Social**, v. 32, p. 257-277, 2020.

SAVIANI, Dermeval et al (Orgs.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2000.

SENNETT, Richard. **Juntos**. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução: Marcos Santarrita. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

SILVA, Filipe Carreira da. Metamorfoses do Estado: Portugal e a emergência do Estado neo-social. In: CARMO, R. M.; RODRIGUES, J. (coord.). **Onde pára o Estado?** Políticas públicas em tempos de crise, p. 19-52, Lisboa: Ed. Nelson de Matos, 2009.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da. Orientações da UNESCO para a educação não formal: repercussões no contexto brasileiro. In: **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, v. 6, p. 103-124, Curitiba, 2011.

SCHULER, Betina. A Genealogia e as possibilidades de pesquisa em educação. In: STECANELA, Nilda. **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: EDUCS, 2013. p. 67-84. (Diálogos com a Educação, 2).

SOLIGO, Valdecir. A qualidade da educação: conceitos e debates acadêmicos. In: **Revista Pleiade**, v. 7, n. 13, p. 1-22, 2013.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. 1 ed. Rio de Janeiro: LeYa, 2018. 287 p

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: Da escravidão a Bolsonaro (Portuguese Edition). Rio de Janeiro: Sextante. Edição do Kindle. 2019.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: uma leitura alternativa do Brasil moderno. 1 ed. Kindle. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

STENICO, Joselaine Andreia de Godoy. **A participação do setor empresarial na política educacional brasileira e a discussão da qualidade na educação**. (Tese de doutorado). Rio Claro: UNESP — Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências. 2019. 235p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/7f12b252-274c-49bc-b623-3e03b15da470/content>. Acesso em: 29 jun. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1932. Disponível em: <https://indicalivros.com/livros/educacao-e-um-direito-anisio-teixeira>. Acesso em: 20 ago. 2024.

TEIXEIRA NETO, José. **Mochilas existenciais e insurgências curriculares**: etnocurrículos instituindo interações em cenários das pedagogias culturais do tempo presente. (Tese de doutorado). Salvador: UFBA, 2014. 200p.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. À moda de Foucault: um exame das estratégias arqueológica e genealógica de investigação. In: **Lua Nova** — Revista de Cultura e Política, n. 81, p. 215-248, 2010.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Alfabetização e precarização da educação: uma análise do Programa Alfabetização Solidária**. (Tese de doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004. 210p.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Autoestima e alfabetização: o que há nessa relação? In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 577-595, 2009.

UNESCO. **Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization**, London, 16 November 1945. Arquivos da UNESCO. Disponível em: <https://atom.archives.unesco.org/constitution>. Acesso em: 25 out. 2024.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, 6 de dezembro de 1993. In: UNESDOC — Digital Library. Publicado em: 1998. 3p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Historia de la UNESCO**; Obras de referencia de la UNESCO. In: UNESDOC, [s.l.], 1995. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187578?2=null&queryId=9849455c-9186-404e-badd-07f772883b05>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. La gestión: en busca del sujeto. In: Seminário Internacional. **Reformas de la Gestión de los Sistemas Educativos en la Década de los Noventa**. Annales [...]. Santiago, 1997. Santiago: UNESCO, 1999.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe (1987-1997)**. Santiago-Chile: UNESCO-SANTIAGO, 1998a.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **UNESCO Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 1998b.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro. Trabalho, educação e futuro. In: **Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional**, 2, 1999a, Seul. Anais [...]. Seul: UNESCO, 1999.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório do Conselho Permanente da Organização dos Estados Americanos** — Comissão de Segurança Hemisférica. [s.l.]: UNESCO, 1999b. Disponível em: <http://www.oas.org/CSH/portuguese/acomrelatdeacom160.asp>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Comissão Nacional de Educação para Todos. Fórum Mundial de Educação. **Quadro de ação mundial de educação para todos**. Dakar: UNESCO, 2000.

UNESCO; CONSED; AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para Todos: O Compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 25 out. 2024.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. In: **UNESDOC**, [s.l.], 2002a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273?1=null&queryId=7356d784-69b3-4882-bfaf-930521f1ecf9>. Acesso em: 19 fev. 2022.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **UNESCO e a educação: nossa missão**. Brasília: UNESCO, 2002b. Disponível em: www.unesco.org.br/publicacoes/livros/UNESCOeducamissao1/mostra_padrao. Acesso em: 15 abr. 2010.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **UNESCO no Brasil: consolidando compromissos**. Brasília: UNESCO, 2004.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Invertir mejor para invertir más**. Financiamiento y gestión de La educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO/CEPAL, 2005.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Informe de seguimiento de la EPT en el mundo**. Educación para todos: la alfabetización, un factor vital. Paris: UNESCO, 2006a.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Marco Estratégico para a UNESCO no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2006b.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Informe de seguimiento de la EPT en el mundo**. Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia. Paris: UNESCO, 2007a.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Otra manera de aprender...** Estudios de caso. Paris: UNESCO, 2007b.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de monitoramento de educação para todos**. Brasília, DF: UNESCO, 2008a.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Abrindo Espaços: educação e cultura da paz**. 4. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2008b.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **UNESCO. O que é? O que faz? Marcos Importantes**. Paris: UNESDOC, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188700_por. Acesso em: 23 fev. 2022.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Forjar la Educación del Mañana**. Decenio delas Naciones Unidas dela Educación para el Desarrollo Sostenible — Informe 2012 (abreviado). Paris, França, 2012.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **História da UNESCO no 70º aniversário de sua criação**. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: https://www.peaunesco-sp.com.br/download/Curitiba_2015/4/2_Documento_Historia.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Gallery: Education transforms lives. In: **UNESCO**, Paris, 10 dez. 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 26 mai. 2022.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **La UNESCO en imágenes**. Paris: UNESDOC, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373080_spa. Acesso em: 28 fev. 2022.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Nota conceptual del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023 sobre tecnología y educación**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378950_spa. Acesso em: 25 dez. 2021.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **History of UNESCO**. Paris: UNESCO, [2022a?]. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/history>. Acesso em: 28 fev. 2022.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reports**. Paris: UNESCO, [2022b?]. Disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report/allreports>. Acesso em: 2 abr. 2022.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **75 años de acción las Comisiones Nacionales cuentan sus historias**. França: UNESCO, 2022c. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380542?1=null&queryId=a924ccff-1aba-406b-bfc4-0cd39718051b>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **UNESDOC Digital Library**. Paris: UNESCO, 2022d. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

UNESCO. A tecnologia e a educação: uma ferramenta a serviço de quem? **Relatório de Monitoramento Global da Educação**, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>. Acesso em: 25 out. 2024.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: **Teoria e Educação**, n. 6, p. 68-96. Porto Alegre, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. In: **Revista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação**, v. 26, p. 105-119, São Paulo (SP), 1995a.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: Alfredo José da Veiga Neto. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. 1 ed., p. 9-56. Porto Alegre (RS): Sulina, 1995b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, p. 179-217. 2000a.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, p. 9-20, 2000b.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. De geometrias, currículo e diferenças. In: **Educação & Sociedade**, a. XXIII, n. 79, p. 163-186. Campinas (CEDES), ago/2002a.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Cultura e currículo**. v. 2, n.4, p. 43-51. Itajaí (SC): Contrapontos (UNIVALI), jan./abr. 2002b.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antonio Flavio; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. 1 ed. p. 51-55. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2004a.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Currículo, cultura e sociedade. In: **Educação Unisinos**, v. 8, n. 15, p. 157-171, São Leopoldo, 2004b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (orgs). **Foucault 80 anos**. 1 ed., p. 79-91. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** 3. ed. v. 1, p. 97-118. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Educação e crise são reciprocamente causa e consequência uma da outra**. Entrevistador: Desconhecido. IHU Online. 27 fev. 2007b. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/11783-%60educacao-e-crise-sao-reciprocamente-causa-e-conseq%C3%BCencia-uma-da-outra%60-entrevista-especial-com-alfredo-veiga-neto>. Acesso em: 01 jun. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: **Revista Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, n. 7, set./dez. 2008a.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: **Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. 2008b.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Teoria e Método em Michel Foucault: (im)possibilidades. In: **Cadernos de Educação**, n. 34, p. 83-94, Pelotas, set./dez. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Apontamentos**. Dez. 2022.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

VEYNE, Paul. **Foucault, o pensamento, a pessoa**. Tradução: Luís Lima. Lisboa: Texto e Grafia, 2008.

VIDEIRA. Doação de Fernando Valderrama. In: **Cadernos da Biblioteca Islâmica “Félix María Pareja”**, n. 181, Madri, 2012.

REFERÊNCIAS DO CORPUS EMPÍRICO

CEPAL. UNESCO. MEC. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética). Brasília: MEC/Inep, 1993. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001682.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

DELORS, J. et al. **Educação, um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FAURE, E. et al. **Aprender a Ser**. Lisboa: Portugal, 1972.

ONU — ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: 8 ago. 2022.

UNESCO. **Boletim N. 12**. Do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe. Declaração de Bogotá. Santiago. Orealc, 1987.

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 Todos**: o Compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Educação Para Todos**: o Mundo Está no Caminho Certo? Relatório 2002c. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132299>. Acesso em: 23 jul. 2023.

UNESCO. Declaração de Aichi-Nagoya. In: **Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável**, Aichi-Nagoya, 2014. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/pdf/Aichi-Nagoya_Declaration_EN.

UNESCO. **Marco da Educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Educação para Pessoas e o Planeta**: Criar Futuros Sustentáveis para Todos, Relatório de Monitoramento Global da Educação 2016a. Resumo. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_por. Acesso em: 23 jul. 2023.

UNESCO. **Educação para a Cidadania Global**: Tópicos e Objetivos de Aprendizagem. 2016b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>. Acesso em: 23 jul. 2023.

UNESCO. **Reimaginar Nossos Futuros Juntos**: um Novo Contrato Social para a Educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022e. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 23 jul. 2023.

REFERÊNCIAS DA EMPÍRIA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ALVES, N. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EUFBA, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei; BORBA, Sérgio; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Jacques Ardoino e a Educação**. Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo, utopia e pós-Modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio (org.) **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio. **A qualidade e o currículo na escola básica brasileira**. Antônio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 217-34.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo e estudos culturais**: tensões e desafios em torno das identidades. Antônio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Idéias**, São Paulo, n. 26, 1995c.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Interdisciplinaridade**: mais uma volta no parafuso. Fronteiras (CEPERS-ADUFRGS), 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a. p. 51-55.

VEIGA-NETO, Alfredo. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGA, Ilma; NAVES, Marisa Lomônaco. **Currículo e avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p. 25-51.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidianos escolares: novos desafios. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos Cotidianos**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP, 2010. p. 83-96.

**APÊNDICE – QUADRO COM TODOS OS 41 DOCUMENTOS
MAPEADOS AO LONGO DA EMPIRIA**

Para uma visão panorâmica do conjunto documental, captado durante todo o processo de rastreamento e composição da empiria, o quadro a seguir apresenta, em ordem cronológica, todos os 41 documentos mapeados: tanto os 28 textos excluídos na composição do *corpus* empírico quanto os 13 textos selecionados. Nas duas últimas colunas da direita, segue, respectivamente, a elaboração dos textos descritivos contextuais e das ementas, a partir de informações retiradas dos próprios prefácios e sumários dos documentos. Os documentos destacados correspondem àqueles que compuseram o *corpus* empírico.

QUADRO
20
Todos os documentos mapeados ao longo da empiria

* NUMERAÇÃO DOS DOCUMENTOS MAPEADOS PARA O CORPUS EMPÍRICO

** ANO; DOCUMENTO; Nº DE REFERÊNCIAS ENCONTRADAS E ONDE FOI ENCONTRADO O DOCUMENTO



Nº*	DADOS DO DOCUMENTO**	DESCRIÇÃO E CONTEXTO DO DOCUMENTO	EMENTA
1	1948 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS DOCUMENTO REFERENCIADO NA MAIORIA DOS TEXTOS DA PRIMEIRA PORTA DE ENTRADA 2ª porta de entrada documental	A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, é um marco dos direitos universais inerentes a condição humana, dentre eles, a educação, que passou a ser reconhecida, internacionalmente, como um direito de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sociais, territoriais, econômicas, culturais, étárias, religiosas e de gênero. Ao se considerar a educação um direito humano, reconhece-se que sua proteção deve ser coletiva e tem uma dimensão que ultrapassa a os interesses individuais. Esse reconhecimento legítima a concepção de que o saber sistemático e universal está para além de herança cultural, é um bem comum. O acesso a esse bem fomenta no indivíduo a capacidade de se apoderar de padrões cognitivos e formativos, que serão decisivos para a ampliação das possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar com a sua transformação (CURY, 2008).	Artigo 26 1. Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, está baseada no mérito. 2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada aos seus filhos. A Declaração Universal evidencia que seus idealizadores tinham a clareza de que a educação é meio potencial para a construção de valores, da cultura da paz e a conquista dos objetivos previstos no Documento. O Artigo 26, em uma de suas partes para citadas, determina que o direito à educação deve se vincular a três objetivos específicos: (1) pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais; (2) promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e a todos os grupos raciais e religiosos; e (3) incentivo às atividades da ONU para a manutenção da paz.
2	1972 APRENDER A SER – EDGAR FAURE 4 ref.	Análise da situação da educação e das sociedades mundiais. Edgar Faure aponta as orientações para uma educação do mundo moderno: 1. Humanismo Científico – a formação científica e tecnológica que baseia o ensino na investigação prática das	Análise do contexto educacional, sociocultural e econômico. Orientações para a educação do mundo moderno.

	1ª porta de entrada documental	soluções para os problemas concretos colocados pelo meio. 2. Criatividade – necessidade de promover a invenção e a descoberta através de uma disciplina livremente consentida. A importância de se promover a criatividade sem se negar o papel das disciplinas e regras. 3. Compromisso Social – carácter unificador que conduza à adaptação e preparação para a vida em sociedade. 4 Homem Completo – A educação deve promover a condição e realização humanas. A questão do “homem completo” resulta da concretização das orientações anteriores e deverá potenciar as competências do homem, valorizando as capacidades de aprendizagem, conhecimento e compreensão sobre o mundo e sobre si mesmo. Esse relatório valoriza a perspectiva de uma formação para a vida toda.	
3	1979 DECLARAÇÃO DE CIDADE DO MÉXICO: CONFERÊNCIA REGIONAL DE MINISTROS DE EDUCACIÓN Y DE MINISTROS ENCARGADOS DE LA PLANIFICACIÓN ECONÓMICA DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE AMÉRICA LATINA Y DEL CARIBE, MEXICO CITY, 1979 [32] 2 ref. 1ª porta de entrada documental	A Declaração do México constituiu o marco inicial do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, pois continha os pressupostos conceituais que ancoraram as proposições para o estabelecimento das reformas introduzidas, no âmbito da educação, na América Latina, no final das últimas duas décadas do século XX e início do século XXI. É importante salientar, na concepção dessa Declaração, o reconhecimento do papel decisivo da educação no processo de reestruturação produtiva. Nesse documento, encontra-se explicitada a concepção de que a educação é a propulsora dos processos econômicos e sociais requeridos por um novo estilo de desenvolvimento. É através dos processos de escolarização que germinará a maior e melhor capacidade de trabalho e de produtividade para as classes trabalhadoras. No ideário dos organismos multilaterais, expresso na Declaração, a educação como capital humano é produtora de capacidade de trabalho. a Declaração do México é o alicerce do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE). Ela é resultado da Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico dos Estados Membros da América Latina e Caribe (1979 – convocada pela UNESCO e organizada pela CEPAL e a OEA). Os seus participantes, após avaliação da educação na década de 70, identificando os principais problemas da educação na região, no contexto do	Essa Declaração é o marco inicial do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe. Traz pressupostos sobre o papel da educação no processo de reestruturação de processos produtivos e econômicos e uma sociedade – educação para a melhoria do trabalho e da produtividade. Essa declaração é o marco de reuniões do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (Promedlaci) instituídos pelo Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE). Apresentação dos objetivos para o enfrentamento das necessidades e dificuldades educacionais da região

		desenvolvimento geral dos países, elaboraram e aprovaram os principais objetivos e prioridades das políticas para o enfrentamento dos problemas ¹ . O Projeto Principal de Educação nasceu a partir de uma decisão política dos ministros da educação e planejamento econômico reunidos na Cidade do México em 1979, com o intuito de construir, como um todo, uma política educacional que tivesse continuidade no tempo e impacto nas políticas de desenvolvimento.	
4	1981 RECOMENDACIÓN DE QUITO – REUNIÓN REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL SOBRE LOS OBJETIVOS, LAS ESTRATEGIAS Y LAS MODALIDADES DE ACCIÓN DE UN PROYECTO PRINCIPAL EN LA ESFERA DE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. QUITO, 6^{to} ABRIL 1981 – RECOMENDACIÓN DE QUITO 2 ref. 1^a porta de entrada documental	(PPE) Esse documento é resultado da Reunião Regional Intergovernamental sobre os objetivos, as estratégias e as modalidades de ação do PPE. Reafirma os objetivos da Declaração do México e das outras reuniões anteriores, reiterando: a promoção da formação integral, de uma sociedade mais justa, equidade de gênero nos estudos, condições favoráveis para o desenvolvimento das pessoas e grupos sociais em todas as partes, contribuir para a supressão da pobreza, fortalecimento da conexão educação e cultura, promoção da preservação do patrimônio cultural, fortalecimento da cooperação sub-regional, regional, nacional. O referido projeto teve como principais objetivos: A ampliação da escolaridade mínima obrigatória de 8 a 10 anos para pessoas com idade escolar; a consecução de Reformas para melhorar a eficiência e a qualidade dos sistemas educacionais; E erradicar o analfabetismo e ampliar a escolarização de adultos até o final do século XX (RECOMENDACIÓN DE QUITO, 1981)	A Recomendação de Quito (1981) reafirma os princípios contidos na Declaração do México e propõe, a partir deles, as estratégias para a consecução dos objetivos emanados da Declaração do México. A partir dessas estratégias, recomendadas aos Estados-membros, recomenda-se um novo papel dos processos educativos formais. A educação passa a ser vista como propulsora de um novo estilo de desenvolvimento.

¹ Ressaltamos que, como resultados dessas reuniões, foram produzidas Recomendações e Declarações, que se converteram no principal produto do PPE e que deliberaram as estratégias e os enfoques de prioridades na condução das políticas educacionais para a América Latina, demonstrando a capacidade de ingerência das organizações multilaterais no interior dos Estados da região latino-americana. Essas reuniões ocorreram no México (1979), Quito (1981), Santa Lúcia (1982), México (1984), Bogotá (1987), Quito (1991), Santiago (1993), Kingston (1996) e Cochabamba (2001), todas elas convertidas em Recomendações e Declarações.

1982

RECOMENDACIÓN DE SANTA LUCÍA. REUNIÓN DEL COMITÉ REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL PROVISIONAL DEL PROYECTO PRINCIPAL EN LA ESFERA DE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE SANTA LUCÍA, 12-17 JULHO 1982 – RECOMENDACIÓN DE SANTA LUCÍA

2 ref.

1ª porta de entrada documental

(PPE) – Esse documento é o resultado da solicitação feita na Reunião de Quito

Entre os dias 12 e 17 de julho de 1982, foi realizada a Reunião do Comitê Provisório Intergovernamental Regional do Grande Projeto de Educação da América Latina e do Caribe, instituída pelo Conselho Executivo da Unesco em sua 113ª sessão, realizada em setembro-outubro de 1981. O estabelecimento do referido Comitê e sua reunião em 1982 haviam sido solicitados ao Diretor-Geral da Unesco na Recomendação da Reunião Intergovernamental de Quito (abril de 1981) que estruturou e adotou o Projeto Principal, recomendado pela Conferência de Ministros da Educação e Ministros Responsáveis por O Planejamento Econômico da América Latina e o Caribe, realizado no México em dezembro de 1979. O Encontro teve três objetivos principais: conhecer os resultados da fase de planejamento do Grande Projeto em nível nacional, acordado na Reunião de Quito; elaborar e adotar as diretrizes de um Plano de Ação Regional para a primeira etapa da fase de execução do Projeto, inclusive os relacionados com a cooperação horizontal e internacional, e aprovar um Projeto de Estatuto do Comitê Regional Intergovernamental Permanente do Projeto. O documento também elaborou a estrutura organizacional do PPE.

Os principais enfoques apontados nos debates da Reunião de Santa Lúcia foram:

- 1 - escolarização para todas as crianças em idade escolar e duração da educação geral mínima;
- 2 - ação alfabetizadora e serviços educativos para adultos;
- 3 - qualidade e eficiência dos sistemas educativos;
- 4 - cooperação horizontal e internacional;
- 5 - programa e calendário de ação da primeira fase de implementação.

A partir desses enfoques, a Recomendação de Santa Lúcia sugere: "Finalizar ou atualizar seus Planos de Ação Nacionais ou documento equivalente, tanto no que diz respeito ao estratégias como ofertas e pedidos de cooperação, por meio do envio à Secretaria da Unesco, antes do término do ano de 1982, as informações, observações ou correções com no que diz respeito aos dois anexos da presente recomendação. (UNESCO, 1982, p. 13)". os países signatários do

A partir da Recomendação de Santa Lúcia (1982), inicia-se a fase operacional do PPE. Dessa forma, os Estados-membros devem propor estratégias locais para alcançar os objetivos propostos nas reuniões.

Trata-se de um documento que reitera a Declaração do México e também de Quito e apresenta a organização estrutural do PPE. Os principais enfoques apontados nos debates da Reunião de Santa Lúcia foram:

- 1 - escolarização para todas as crianças em idade escolar e duração da educação geral mínima;
- 2 - ação alfabetizadora e serviços educativos para adultos;
- 3 - qualidade e eficiência dos sistemas educativos;
- 4 - cooperação horizontal e internacional;
- 5 - programa e calendário de ação da primeira fase de implementação.

		PPE, devem estabelecer suas ações no marco de uma política educacional estabelecida e orientada pelas organizações multilaterais.	
6	1987 PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE – BOLETIM N. 12 – DECLARAÇÃO DE BOGOTÁ (1987) – PROMEDLAC II 1 ref. 1ª porta de entrada documental	A II Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe e a VI Conferência de Ministros de Educação, realizadas entre 24 de março e 4 de abril de 1987, na cidade de Bogotá. Reiterou-se a necessidade de as políticas de educação adotarem como estratégia o objetivo de igualdade de oportunidades – tanto de acesso como de permanência – de crianças, jovens e adultos no sistema escolar. Quanto ao primeiro objetivo do PPE, a expansão dos sistemas educativos foi moderadamente positiva. Reconheceu-se que o impacto desfavorável da forte crise econômica dos países prejudicou a consecução dos objetivos do PPE. O documento também reconhece a coexistência entre uma crescente democratização política e uma crise econômica que modificou as relações entre os Estados. Reafirmou, ainda, que o gasto público em educação é prioritário para “reducir los déficits sociales frente a las limitaciones financieras impuestas por las crisis económicas” (UNESCO, 1987). Quanto ao segundo objetivo, ainda se recomenda: a diminuição drástica da repetição, evasão e fracasso escolar; o esforço progressivo para alcançar o objetivo de uma educação básica mínima de oito a dez anos; a intensificação das ações de educação pré-escolar. Conforme a avaliação da Unesco, publicada em Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (2001), as políticas da década de 1980 centralizaram-se na expansão dos sistemas educativos, o que levou a receber mais alunos que a capacidade material e humana dos sistemas educativos permitiam naquele momento. Outro aspecto elencado por essa avaliação consistiu em que as jornadas escolares e os materiais didáticos foram insuficientes e inadequados para formação dos alunos. Esses fatores, para a Unesco/Orealc, promoveram a baixa qualidade da educação na década de 1980.	A II Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe e a VI Conferência de Ministros de Educação, realizadas entre 24 de março e 4 de abril de 1987, na cidade de Bogotá. Percebemos que, a partir dessa Conferência, começa um processo de abertura de novos mercados, sustentado pelo ideal neoliberal. Para tanto, faz-se necessária a formação da força de trabalho, direcionada a “recompensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização”. Buscar esse documento por parecer potencial para a empiria.

7	1990 DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM – JOMTIEN 1990 (1998B) 31 ref. 1ª porta de entrada documental	A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. De acordo com a Declaração de Jomtien, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, seu objetivo é “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos... e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados.” A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca de 1994. De acordo com a Declaração: “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.” Em resumo: enfatizava o aproveitamento de oportunidades educacionais, propôs a busca de equidade e qualidade, declarou compromisso com educação para todos, adotou uma visão ampliada da Educação Básica, defendeu o atendimento a necessidades básicas e recomendou melhorar condições de aprendizagem	Faz referência ao discurso da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em relação ao direito à educação. Defende a satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, foi um marco estratégico na retomada do discurso da DUDH sobre a educação como um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. O papel da educação é crucial para a promoção dos valores fundamentais da dignidade humana, contribuindo para o desenvolvimento dos indivíduos, bem como para o avanço social, cultural e econômico dos países. (UNESCO, 1990).
8	1995 DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, NOVA DELHI, 6 DE DEZEMBRO DE 1993	Declaração assinada por líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiterando o compromisso de cumprir as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas	Esse documento reitera o compromisso de cumprir as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os povos em

	6 ref. 1ª porta de entrada documental	em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os povos em questão, tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.	questão, tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Reconhece o papel vital da educação para o desenvolvimento das sociedades.
9	1994 CEPAL. UNESCO. EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: EIXO DA TRANSFORMAÇÃO PRODUTIVA COM EQUIDADE (UMA VISÃO SINTÉTICA) 9 ref. 1ª porta de entrada documental	Texto produzido por Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC)). Diretrizes amplamente divulgadas. Através do documento Eixo da Transformação Produtiva com Equidade”, elaborado em parceria por estas instituições, em 1992, o progresso técnico deve ser adotado como elemento central para a orientação destes processos. Contudo, como esta proposta nasceu da finalidade explícita de esboçar diretrizes gerais favorecendo vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento, tomando por base pressupostos anteriormente veiculados em um documento elaborado pela Cepal (Transformação Produtiva com Equidade – A Tarefa Prioritária do Desenvolvimento da América Latina e Caribe nos anos 90) para reorientar as políticas de crescimento econômico dos países da região. OREALC. A estratégia proposta coloca a educação e o conhecimento no eixo da transformação produtiva com equidade, como campos necessários para impulsionar o desenvolvimento da região e como objetivos atingíveis mediante a aplicação de um conjunto coerente de políticas. No contexto atual, as experiências parciais em andamento, bem como as percepções dos protagonistas do processo educativo e de produção e difusão de conhecimentos, tendem a convergir na direção das diretrizes propostas. Trata-se de uma tarefa de grande envergadura, complexa, inevitável e já em andamento; seus resultados condicionarão tanto a evolução econômica e social interna quanto o peso dos países da região latino-americana no contexto mundial. O texto está no livro “Cinquenta anos de Pensamento Cepal”.	Apresenta diretrizes amplamente divulgadas. Através do documento; o progresso técnico deve ser adotado como elemento central para a orientação destes processos. A estratégia coloca a educação e o conhecimento no eixo da transformação produtiva com equidade, como campos necessários para impulsionar o desenvolvimento da região e como objetivos atingíveis mediante a aplicação de um conjunto coerente de políticas.
10	1996 EDUCAÇÃO: UM	O referido relatório é uma espécie de guia para a tomada de decisões nas políticas públicas envolvendo sistemas	Esse relatório, liderado por Jacques Delors, é considerado um marco para as decisões nas políticas públicas, visto

	TESOURO A DESCOBRIR; RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XX (1996) 26 ref. 1ª porta de entrada documental	educativos. O que se pretende é que o documento traga direcionamentos para que o ensino do século XXI caminhe na mesma direção. A ideia de uma comissão que refletisse sobre questões envolvendo a educação do século XXI nasceu em uma Conferência Geral da Unesco em 1991. Jacques Delors foi então convidado pela Unesco para presidir a comissão que foi criada oficialmente no ano de 1993. Foi nesse mesmo ano que os membros da comissão se reuniram pela primeira vez. O objetivo principal do Relatório Delors é o de construir “uma sociedade educativa”. O Relatório foi aprovado pela Conferência Mundial do Ensino Superior, promovida pela Unesco e realizada em Paris, entre 5 e 9 de outubro de 1998. O Relatório incorpora uma das conclusões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, sobre as necessidades educativas fundamentais, que deveriam acontecer na educação básica.	que ele traz direcionamentos para o ensino no século XXI. É fruto da Conferência Geral da Unesco em 1991. O documento analisa e reflete questões da educação do século XX. O Relatório retoma uma das conclusões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, sobre as necessidades educativas fundamentais, que deveriam acontecer na educação básica.
11	2000 EDUCAÇÃO PARA TODOS – COMPROMISSO DE DAKAR – 2000 23 ref. 1ª porta de entrada documental	Declaração de Dakar. Educação para Todos – 2000. Este documento aponta para um compromisso essencial ao desenvolvimento dos povos: a educação acessível a todas as pessoas. A declaração é composta por 14 pontos. Novos prazos e metas foram definidos e registrados na Declaração de Dakar, no qual os países signatários firmaram o compromisso de aprimorarem ações em prol da qualidade da educação, de modo que todos possam alcançar resultados de aprendizagem satisfatórios, reconhecidos e mensuráveis, tendo como nova data limite de realização o ano 2015.	É resultante da Cúpula Mundial de Educação realizada em Dakar, no Senegal, no ano 2000, que teve a finalidade de reiterar os pressupostos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien. Apoia-se na DUDH. O documento considera que a educação, como um direito humano fundamental, é um aspecto propulsor para o desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade entre os países. Portanto, trata-se de um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI (UNESCO, 2000). Deu centralidade à educação como direito, ratificou a busca de equidade e qualidade, recomendou focalização de esforços para promover a educação em grupos vulneráveis, evidenciou a garantia da educação fundamental, reiterou a defesa de atendimento a necessidades básicas e recomendou melhorar condições dos estabelecimentos de ensino.
12	2001 EDUCAÇÃO PARA TODOS DECLARAÇÃO DE	PPE Nesta reunião, se aprovou a Declaração e realizou o balanço dos logros obtidos assim como os cumprimentos dos	Foram analisados os 20 anos do PPE. Apresentaram-se análise perspectivas de possíveis cenários políticos, econômicos, sociais e culturais, nos

	COCHABAMBA PROMEDLAC VII 3 ref. 1ª porta de entrada documental	objetivos do Projeto Principal de Educação, a partir do que ficou aprovado para as políticas educativas do século XXI. Os líderes solicitam e encomendam da UNESCO a elaboração de um novo Projeto Principal de Educação Regional, numa perspectiva de 15 anos, e alinhado aos princípios das últimas Declarações aprovadas, com avaliação sistemática a cada 5 anos.	quais se desenvolverá a educação na região nos próximos 15 anos. As agências nacionais e os líderes dos países expuseram suas linhas de ação em conformidade com o Fórum Mundial de Dakar. Traz 54 recomendações para ações no âmbito educacional.
13	2002 EDUCAÇÃO PARA TODOS – O MUNDO ESTÁ NO CAMINHO CERTO? (2002) RELATÓRIO DA UNESCO EPT 2ª porta de entrada documental	Os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a concentrar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Para tanto, têm sido desenvolvidas conferências para discussão da conjuntura econômica, social e política que perpassa os cenários educacionais. Os resultados destas conferências têm sido expressos em diretrizes divulgadas por meio de declarações. Essas diretrizes têm influência na definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação básica no contexto. Os relatórios (Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos) publicados anualmente pela UNESCO e desenvolvidos por uma equipe independente, monitoram o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A cada ano, os relatórios apresentam evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude ou sobre ensinar e aprender. O Relatório apresenta dados de uma variedade de fontes, incluindo as do Instituto de Estatística da UNESCO (UNESCO Institute for Statistics), a principal fonte de estatística internacional em educação. A partir do ano de 2015, os relatórios, ainda que vinculados ao Programa Educação Para Todos, voltam-se para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que trata da busca da Educação de Qualidade.	Tema: Responsabilização. No início do novo século, os governos e a comunidade internacional estabeleceram metas para melhorar drasticamente as oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos nos próximos 15 anos. Eles ressaltaram que a educação é vital para reduzir a pobreza mundial e promover um futuro mais justo, pacífico e sustentável. Eles estão cumprindo suas promessas? O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, uma publicação anual independente, visa responsabilizar a comunidade global avaliando rigorosamente o progresso, analisando políticas eficazes, disseminando conhecimento sobre boas práticas e alertando o mundo sobre os desafios emergentes. O Relatório de 2002, "Is the World on Track", adverte que "quase um terço da população mundial vive em países onde alcançar os objetivos de Educação para Todos permanecerá um sonho, a menos que um grande esforço concertado seja feito". Os objetivos da EFA são de enorme significado. Sem um progresso constante e estável em direção a eles, o desenvolvimento não pode ser considerado como estando acontecendo. O Relatório mostra que o desafio enfrentado pelas nações do mundo continua substancial. Embora o planejamento esteja em andamento, ele precisa ser fortalecido. O compromisso nacional por parte dos governos e da sociedade civil é a chave para garantir as metas, mas os custos e os recursos também são considerações cruciais. Embora a maioria dos países consiga arcar com esses custos e encontrar os recursos necessários, o relatório mostra que uma minoria significativa não conseguirá se as tendências existentes persistirem. Em resposta, até agora, a comunidade internacional não demonstrou adequadamente seu próprio compromisso.

14	2002 DELORS, JACQUES (ORG.) A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: QUESTÕES E PERSPECTIVAS. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2005. (A obra original é de 2002, em francês). 1 ref. 1ª porta de entrada documental	A educação para o século XXI é obra é paradigmática que contém uma seleção de textos que oferece um leque de pontos de vista sobre as diferentes questões da educação atual, proporcionado por especialistas contemporâneos. Estes revelam uma grande confiança na capacidade das instituições e dos sistemas de enfrentar os desafios do futuro. Nos textos apresentados, educadores manifestam seu desejo de se mostrarem à altura dos desafios, tanto antigos e quanto novos. A seleção de textos é resultante dos trabalhos da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, criada pela UNESCO. Faz referência direta ao Documento “Educação: um tesouro a descobrir” (1996). Intitula agora “Educação: dentro dela se esconde um tesouro” (tradução?). Lembra que o tema principal é a busca contínua de uma concepção e prática educacional que revelem o valor do aprendizado ao longo da vida, emergindo todos os talentos individuais e coletivos. Lembra também que a comissão focou nos objetivos a longo prazo, entendendo que, assim, dariam conta também dos objetivos a curto prazo. Obs. A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi criada em 1993. Em 1996, essa comissão apresentou o importante e conhecido relatório da UNESCO intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”. Essa coletânea referencia em múltiplos aspectos esse relatório.	Trata-se de uma coletânea de artigos e de depoimentos sobre o contexto educacional do século XXI, elaborada pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors. Reitera a importância da educação/aprendizado ao longo da vida, já explicitada no Documento “Educação: um tesouro a descobrir”. Ao referenciar o Relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, lembra que, para não se limitar aos objetivos utilitaristas, é fundamental conceder a mesma importância aos quatro pilares proposto no documento: conhecer, fazer, ser e conviver. Organiza-se em 4 partes: I. visões prospectivas; II. Políticas educacionais; III. Diversos aspectos do processo educacional; IV. Relatos.
15	2003/2004 GÊNERO E EDUCAÇÃO PARA TODOS O SALTO RUMO À IGUALDADE RELATÓRIO CONCISO – 2003/2004 RELATÓRIO DA UNESCO EPT 2 ref. 1ª porta de entrada documental	Todos os países se comprometeram a eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005. De acordo com a nova edição do Relatório de Monitoramento Global de EPT, 54 países correm o risco de não atingir essa meta nas tendências atuais. Mais de 56 por cento dos 104 milhões de crianças fora da escola são meninas e mais de dois terços dos 860 milhões de analfabetos do mundo são mulheres. Mas alcançar a igualdade não é apenas uma questão de números. Implica as mesmas possibilidades de aprendizagem, de beneficiar um tratamento equitativo na escola e as mesmas oportunidades em termos de empregos, salários e participação cívica. Esta nova edição do Relatório destaca práticas inovadoras e	Eixo temático: Gênero. Todos os países se comprometeram a eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005. De acordo com a nova edição do Relatório de Monitoramento Global de EPT, 54 países correm o risco de não atingir essa meta nas tendências atuais. Mais de 56 por cento dos 104 milhões de crianças fora da escola são meninas e mais de dois terços dos 860 milhões de analfabetos do mundo são mulheres. Mas alcançar a igualdade não é apenas uma questão de números. Implica as mesmas possibilidades de aprendizagem, de beneficiar de um tratamento equitativo na escola e as mesmas oportunidades em termos de empregos, salários e participação cívica. Esta nova edição do Relatório

		recomendadas, sugere prioridades para estratégias nacionais e examina como a comunidade internacional está cumprindo seus compromissos em relação à EPT	destaca práticas inovadoras e recomendadas, sugere prioridades para estratégias nacionais e examina como a comunidade internacional está cumprindo seus compromissos em relação à EPT.
16	2004 UNESCO MESA REDONDA DE MINISTROS SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN 2004 – UNESCO INFORME 1 ref. 1ª porta de entrada documental	Em resposta à crescente demanda de que os responsáveis pela educação reflitam sobre a relevância da educação no mundo moderno, uma Mesa Redonda sobre a qualidade da educação foi realizada de 3 a 4 de outubro de 2003 na Sede da UNESCO em Paris, uma das metas mais difíceis de alcançar entre as estabelecidas no Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar em 2000: educação de qualidade para todos. A Mesa Redonda se reuniu por dois dias na Sede da UNESCO e foi aberta pelo Sr. Koichiro Matsuura, Diretor-Geral da UNESCO, que fez um discurso (Anexo I). O encontro foi dividido em três sessões temáticas (Desafios e dilemas da qualidade da educação; A necessidade de uma definição mais ampla da qualidade da educação; e Instrumentos para introduzir mudanças e melhorias).	Aborda questões de qualidade da educação e seu papel para o desenvolvimento social. O relatório apresenta os problemas conforme foram apresentados aos participantes, bem como a estrutura da Mesa Redonda, resumindo as principais contribuições sobre cada tema, e também as questões que foram levantadas nas discussões que se seguiram. Mesa redonda sobre a qualidade da educação, a fim de abordar uma das metas mais difíceis de alcançar entre as estabelecidas no Fórum Global sobre Educação realizada em Dakar em 2000: educação de qualidade para todos.
17	2005 EDUCAÇÃO PARA TODOS: O IMPERATIVO DA QUALIDADE; RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL, 2005 RELATÓRIO DA UNESCO EPT 4 ref. 1ª porta de entrada documental	Educação PARA TODOS – O IMPERATIVO DA QUALIDADE. VISÃO GLOBAL. A qualidade está no cerne da educação. Ele influencia o que os alunos aprendem, como eles aprendem e quais os benefícios que obtêm com sua educação. A busca de garantir que os alunos alcancem resultados de aprendizagem decentes e adquiram valores e habilidades que os ajudem a desempenhar um papel positivo em suas sociedades é uma questão na agenda política de quase todos os países. Como muitos governos se esforçam para expandir a educação básica, eles também enfrentam o desafio de garantir que os alunos fiquem na escola o tempo suficiente para adquirir o conhecimento de que precisam para lidar com um mundo em rápida mudança. As avaliações mostram que isso não está acontecendo em muitos países. Este relatório analisa as evidências de pesquisas sobre os múltiplos fatores que determinam a qualidade e mapeia as principais políticas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, especialmente em países de baixa renda. Monitora a assistência	Eixo temático: Qualidade da educação. Educação PARA TODOS – O IMPERATIVO DA QUALIDADE. VISÃO GLOBAL. A qualidade está no cerne da educação. Ele influencia o que os alunos aprendem, como eles aprendem e quais os benefícios que obtêm com sua educação. A busca de garantir que os alunos alcancem resultados de aprendizagem decentes e adquiram valores e habilidades que os ajudem a desempenhar um papel positivo em suas sociedades é uma questão na agenda política de quase todos os países. Como muitos governos se esforçam para expandir a educação básica, eles também enfrentam o desafio de garantir que os alunos fiquem na escola o tempo suficiente para adquirir o conhecimento de que precisam para lidar com um mundo em rápida mudança. As avaliações mostram que isso não está acontecendo em muitos países. Este relatório analisa as evidências de pesquisas sobre os múltiplos fatores que determinam a qualidade e mapeia as principais políticas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, especialmente em países de baixa

		internacional à educação e o progresso em direção às seis metas da Educação para Todos, com a qual mais de 160 países se comprometeram em 2000, no Fórum Mundial de Educação.	renda. Monitora a assistência internacional à educação e o progresso em direção às seis metas da Educação para Todos, com a qual mais de 160 países se comprometeram em 2000, no Fórum Mundial de Educação.
18	2006 EDUCAÇÃO PARA TODOS: ALFABETIZAÇÃO PARA A VIDA, RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 2006, RELATÓRIO CONCISO RELATÓRIO DA UNESCO EPT 2 ref. 1ª porta de entrada documental	O Relatório de Monitoramento Global de EPT de 2006 visa destacar uma política mais forte sobre a meta mais negligenciada da alfabetização – uma base não apenas para alcançar a EPT, mas, de forma mais ampla, para alcançar o objetivo abrangente de reduzir a pobreza humana. À medida que avança a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2006 tem o objetivo de colocar no foco das políticas o objetivo mais negligenciado de alfabetização – base não só para o alcance da Educação para Todos como também, mais amplamente, para o alcance da meta de redução da pobreza humana.	Eixo temático: Alfabetização para a vida. O Relatório de Monitoramento Global de EPT de 2006 visa destacar uma política mais forte sobre a meta mais negligenciada da alfabetização – uma base não apenas para alcançar a EPT, mas, de forma mais ampla, para alcançar o objetivo abrangente de reduzir a pobreza humana. À medida que avança a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2006 tem o objetivo de colocar no foco das políticas o objetivo mais negligenciado de alfabetização – base não só para o alcance da Educação para Todos como também, mais amplamente, para o alcance da meta de redução da pobreza humana.
19	2007 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS: UM ASSUNTO DE DIREITOS HUMANOS. DOCUMENTO DE DISCUSIÓN SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL MARCO DE LA II REUNIÓN INTERGUBERNAMENTAL DEL PRELAC. 2007 3 ref. 1ª porta de entrada documental	É o Documento de discussão sobre políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe, em 29 e 30 de março de 2007, em Buenos Aires, Argentina.	Oferece alguns insumos para ajudar nas deliberações da Segunda Reunião Intergovernamental de Ministros de Educação do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC). O tema central foi a educação de qualidade para todos, entendida como um bem público e um direito fundamental que os Estados têm a obrigação de respeitar, promover e proteger, com vistas em assegurar a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento por arte de toda a população. O primeiro capítulo traz o contexto da região e suas principais mudanças desde o ano 2000. O segundo expressa o posicionamento da UNESCO com relação aos atributos que devem compor a educação de qualidade para todos, apresenta uma breve revisão das diferentes concepções de qualidade na região, geralmente focada em questões de eficácia e eficiência, mas respeitando os direitos de todos de forma pertinente e equitativa. Nos capítulos subsequentes, abordam-se temas críticos para tornar efetivo o direito a uma educação de qualidade para todos: os docentes e o financiamen-

			mento. O documento finaliza com 11 recomendações de políticas educacionais, no âmbito dos cinco focos estratégicos do PRELAC.
20	2007 SÓLIDAS: EDUCAÇÃO E CUIDADOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, EPT 2007, RELATÓRIO CONCISO. RELATÓRIO DA UNESCO EPT 2ª porta de entrada documental	Os compromissos com a primeira infância têm aumentado nos últimos anos. A Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, e atualmente respaldada por 192 nações, é instrumento único de proteção dos direitos da criança à sobrevivência, desenvolvimento e proteção. A rápida mudança econômica e social está ampliando a necessidade de mais políticas e programas para a primeira infância. O acesso a bons programas para os primeiros anos da infância não está difundido em países em desenvolvimento. Em contrapartida, a maioria das crianças nos países desenvolvidos tem acesso a pelo menos dois anos de pré-escola gratuita antes de iniciarem a escola primária. Além da primeira infância, este Relatório monitora o alcance das cinco outras metas da EPT, com uma análise mais aprofundada do que a realizada no passado sobre as crianças fora da escola e as estratégias para incluí-las, bem como outros grupos de risco. Registra as atividades dos governos na implementação de políticas para atingir a EPT e até que ponto os doadores apoiam esses esforços.	Cuidados na primeira infância A primeira infância é uma época de notável transformação e extrema vulnerabilidade. Os programas que apoiam as crianças durante os anos anteriores à sua entrada na escola primária são uma base sólida para a aprendizagem e o desenvolvimento subsequentes. Esses programas também compensam a desvantagem e a exclusão, oferecendo uma saída da pobreza. O Relatório de 2007 concentra-se na primeira meta de Educação para Todos, que convida os países a expandir e melhorar os cuidados e a educação da primeira infância – na forma de um pacote holístico que abrange cuidados, saúde e nutrição, além da educação. As crianças desfavorecidas são as que mais se beneficiam, mas muito poucos países em desenvolvimento e muito poucas agências doadoras fizeram da primeira infância uma prioridade.
21	2008 EDUCAÇÃO PARA TODOS EM 2015: UM OBJETIVO ACESSÍVEL? RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DE EPT, 2008 RELATÓRIO DA UNESCO EPT 2ª porta de entrada documental	Os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a concentrar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Para tanto, têm sido desenvolvidas conferências para discussão da conjuntura econômica, social e política que perpassa os cenários educacionais. Os resultados destas conferências têm sido expressos em diretrizes divulgadas por meio de declarações. Essas diretrizes têm influência na definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação básica no contexto. Os relatórios (Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos) publicados anualmente pela UNESCO e desenvolvidos por uma equipe	Accountability (prestação de contas) Uma avaliação intermediária de como o mundo está em seu compromisso de fornecer educação básica para todas as crianças, jovens e adultos até 2015. Quais políticas e programas educacionais foram bem-sucedidos? Quais são os principais desafios? Quanta ajuda é necessária? A ajuda está sendo direcionada de maneira adequada?

		independente, monitoram o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A cada ano, os relatórios apresentam evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude ou sobre ensinar e aprender. O Relatório apresenta dados de uma variedade de fontes, incluindo as do Instituto de Estatística da UNESCO (UNESCO Institute for Statistics), a principal fonte de estatística internacional em educação. A partir do ano de 2015, os relatórios, ainda que vinculados ao Programa Educação Para Todos, voltam-se para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que trata da busca da Educação de Qualidade.	
22	2009 SUPERANDO AS DESIGUALDADES: POR QUE UMA GOVERNANÇA É IMPORTANTE? RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO PARA TODOS, 2009. RELATÓRIO DA UNESCO EPT 2ª porta de entrada documental	Os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a concentrar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Para tanto, têm sido desenvolvidas conferências para discussão da conjuntura econômica, social e política que perpassa os cenários educacionais. Os resultados destas conferências têm sido expressos em diretrizes divulgadas por meio de declarações. Essas diretrizes têm influência na definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação básica no contexto. Os relatórios (Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos) publicados anualmente pela UNESCO e desenvolvidos por uma equipe independente, monitoram o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A cada ano, os relatórios apresentam evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude ou sobre ensinar e aprender. A partir do ano de 2015, os relatórios, ainda que vinculados ao Programa Educação Para Todos, voltam-se para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que trata da busca da Educação de Qualidade.	Governança Apesar de muitos avanços desde 2000, milhões de crianças, jovens e adultos ainda não têm acesso a uma educação de boa qualidade e aos benefícios que ela traz. Essa desigualdade de oportunidades está prejudicando o progresso no sentido de alcançar a Educação para Todos até 2015. Quem são esses indivíduos e grupos? Quais são os obstáculos que eles enfrentam? Como as políticas de governança podem ajudar a quebrar o ciclo de desvantagem e pobreza? Quais políticas funcionam? A reforma educacional está integrada ao quadro mais amplo? A comunidade internacional está cumprindo seus compromissos?

23	2010 ALCANÇAR OS MARGINALIZADOS: RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DE EPT, 2010, RELATÓRIO CONCISO RELATÓRIO DA UNESCO EPT 2ª porta de entrada documental	Os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a concentrar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Para tanto, têm sido desenvolvidas conferências para discussão da conjuntura econômica, social e política que perpassa os cenários educacionais. Os resultados destas conferências têm sido expressos em diretrizes divulgadas por meio de declarações. Essas diretrizes têm influência na definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação básica no contexto. Os relatórios (Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos) publicados anualmente pela UNESCO e desenvolvidos por uma equipe independente, monitoram o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A partir do ano de 2015, os relatórios, ainda que vinculados ao Programa Educação Para Todos, voltam-se para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que trata da busca da Educação de Qualidade.	Marginalização Os sistemas de educação em muitos dos países mais pobres do mundo estão agora experimentando as consequências da crise econômica global. O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2010 argumenta que a crise poderia criar uma geração perdida de crianças cujas chances de vida teriam sido irreparavelmente prejudicadas por uma falha em proteger seu direito à educação. O Relatório examina quem são essas crianças e por que estão sendo deixadas para trás, e procura soluções concretas para garantir que nenhuma criança seja excluída da escola.
24	2011 A CRISE OCULTA: CONFLITOS ARMADOS E EDUCAÇÃO, RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DE EPT, 2011, RELATÓRIO CONCISO. RELATÓRIO DA UNESCO EPT 2ª porta de entrada documental	Os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a concentrar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Para tanto, têm sido desenvolvidas conferências para discussão da conjuntura econômica, social e política que perpassa os cenários educacionais. Os resultados destas conferências têm sido expressos em diretrizes divulgadas por meio de declarações. Essas diretrizes têm influência na definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação básica no contexto. Os relatórios (Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos) publicados anualmente pela UNESCO e desenvolvidos por uma equipe independente, monitoram o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A cada ano, os relatórios apresentam evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude	Conflitos e Violência O conflito violento é um dos maiores desafios de desenvolvimento que a comunidade internacional enfrenta. Além do sofrimento humano imediato que causa, é uma fonte de pobreza, desigualdade e estagnação econômica. As crianças e os sistemas educacionais estão frequentemente na linha de frente de conflitos violentos. O Relatório de Monitoramento Global de 2011 examina as consequências prejudiciais do conflito para as metas de Educação para Todos. Ele define uma agenda para proteger o direito à educação durante o conflito, fortalecendo a provisão para crianças, jovens e adultos afetados por conflitos e reconstruindo os sistemas de educação em países emergentes de conflitos. O Relatório também explora o papel das políticas de educação inadequadas na criação de condições para conflitos violentos. Com base na experiência de vários países, identifica problemas e apresenta soluções que podem ajudar a tornar a educação uma força para a paz, a coesão social e a dignidade humana. O conflito armado está roubando a

		ou sobre ensinar e aprender. O Relatório apresenta dados de uma variedade de fontes, incluindo as do Instituto de Estatística da UNESCO (UNESCO Institute for Statistics), a principal fonte de estatística internacional em educação. A partir do ano de 2015, os relatórios, ainda que vinculados ao Programa Educação Para Todos, voltam-se para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que trata da busca da Educação de Qualidade.	educação de 28 milhões de crianças ao expô-las à violência sexual generalizada, ataques direcionados a escolas e outros abusos. O relatório divulgado em 1º de março pede uma ação mais dura contra as violações dos direitos humanos, uma revisão das prioridades globais de ajuda e mais atenção ao potencial da educação para promover a paz. A educação é responsável por apenas 2% da ajuda humanitária 6 dias de gastos militares por doadores de ajuda fechariam a lacuna de financiamento externo de Educação para Todos de US \$ 16 bilhões
25	2012 DIRETRIZES DE LA UNESCO PARA EL RECONOCIMIENTO, ALIDACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL. INSTITUTO DE LA UNESCO PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA. ALEMANHA, 2012. 1 ref. 1ª porta de entrada documental	Aborda a aprendizagem ao longo da vida, como promoção do direito de cada pessoa à educação. Lembra o Relatório de Faure (1972) e o de Delors (1996). Articula aprendizagem formal e não formal e informal. A aprendizagem a longo e a criação de sociedade de aprendizagens. Lembra o Marco de Belém e a CONFINTEA VI – Educação de Adultos. Propõe diretrizes a fim de reconhecer, validar e acreditar em todos os resultados de aprendizagem, incluindo o adquirido mediante a aprendizagem não formal e informal.	Trata-se de um documento que apresenta diretrizes (orientações) para a promoção de uma educação ao longo da vida (como tema central na missão da UNESCO). Objetivo é propor princípios e mecanismos que contribuam para a melhoria de estruturas e procedimentos para conhecer os resultados de todas as aprendizagens (formal e informal). Retoma do direito de cada pessoa à educação. Referencia o relatório de Faure “Aprender a ser” (1972) e o de Delors “Educação: um tesouro a descobrir” (1996), reforçando o quanto esses documentos contribuíram para o desenvolvimento das políticas e práticas de aprendizagem ao longo da vida. O documento traz uma perspectiva de articulação entre a aprendizagem formal (escola), não formal e informal, ampliando sua perspectiva, para além da escola, abordando âmbitos como família, comunidade, trabalho, estudo, ócio ao longo da vida de uma pessoa. Aborda sobre o mundo complexo e cambiante e a necessidade da aquisição de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) apropriadas para o contexto. O documento foca em todos os resultados de aprendizagem formal e informal. Obs. Avaliar se o documento segue na lista de selecionados, já que não foca apenas na aprendizagem formal (escola).

26	2012 JUVENTUDE E HABILIDADES: COLOCANDO A EDUCAÇÃO EM AÇÃO, RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DE EPT, 2012, RELATÓRIO CONCISO RELATÓRIO DA UNESCO EPT 2ª porta de entrada documental	Os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a concentrar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Para tanto, têm sido desenvolvidas conferências para discussão da conjuntura econômica, social e política que perpassa os cenários educacionais. Os resultados destas conferências têm sido expressos em diretrizes divulgadas por meio de declarações. Essas diretrizes têm influência na definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação básica no contexto. Os relatórios (Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos) publicados anualmente pela UNESCO e desenvolvidos por uma equipe independente, monitoram o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A cada ano, os relatórios apresentam evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude ou sobre ensinar e aprender. A partir do ano de 2015, os relatórios, ainda que vinculados ao Programa Educação Para Todos, voltam-se para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que trata da busca da Educação de Qualidade.	Juventudes e habilidades. Muitos jovens em todo o mundo – especialmente os desfavorecidos – estão deixando a escola sem as habilidades de que precisam para prosperar na sociedade e encontrar empregos decentes. Além de frustrar as esperanças dos jovens, essas falhas na educação estão colocando em risco o crescimento econômico equitativo e a coesão social, e impedindo muitos países de colher os benefícios potenciais de sua crescente população jovem. O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2012 examina como os programas de desenvolvimento de habilidades podem ser melhorados para aumentar as oportunidades de empregos decentes e vidas melhores para os jovens.
27	2013/2014 ENSINAR E APRENDER: ALCANÇAR A QUALIDADE PARA TODOS – 2014 – PARIS. RELATÓRIO DA UNESCO EPT 4 ref. 1ª porta de entrada documental	Os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a concentrar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Para tanto, têm sido desenvolvidas conferências para discussão da conjuntura econômica, social e política que perpassa os cenários educacionais. Os resultados destas conferências têm sido expressos em diretrizes divulgadas por meio de declarações. Essas diretrizes têm influência na definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação básica no contexto. A cada ano, os relatórios apresentam evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude ou sobre	Eixo temático: Ensino e aprendizagem: qualidade para todos O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2013/2014 mostra porque a educação é fundamental para o desenvolvimento em um mundo em rápida mudança. Ele explica como investir com sabedoria em professores e outras reformas destinadas a fortalecer a aprendizagem equitativa transformam as perspectivas de longo prazo das pessoas e das sociedades. Equidade e educação de qualidade serão fundamentais na agenda pós-2015. Visite nosso hub online pós-2015 para recursos e atualizações sobre 'Education Post 2015'.

		ensinar e aprender. O Relatório apresenta dados de uma variedade de fontes, incluindo as do Instituto de Estatística da UNESCO (UNESCO Institute for Statistics), a principal fonte de estatística internacional em educação. A partir do ano de 2015, os relatórios, ainda que vinculados ao Programa Educação Para Todos, voltam-se para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que trata da busca da Educação de Qualidade.	
28	2014 DECLARAÇÃO DE AICHI-NAGOYA SOBRE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 2 ref. 1ª porta de entrada documental	O tema principal dessa Declaração é a educação para o desenvolvimento sustentável. O documento reconhece que as pessoas são o elemento central do desenvolvimento sustentável, tomando como base outros documentos e Conferências, como a Conferência Mundial da UNESCO sobre a Educação para o desenvolvimento sustentável, a Conferência Mundial da UNESCO sobre a Educação para o desenvolvimento sustentável celebrada em Aichi-Nagoya e as reuniões em Okayama (Japão).	O foco temático é o desenvolvimento sustentável. Evidencia a valorização das pessoas como elemento fundamental para o desenvolvimento sustentável. Expressa a necessidade de medidas urgentes para fortalecer e ampliar em maior medida a Educação para o desenvolvimento Sustentável, de forma que as novas gerações satisfaçam suas necessidades, abrindo, ao mesmo tempo, a possibilidade de um enfoque no equilíbrio e integração das dimensões: econômica, social e ambiental do desenvolvimento. Tem como base a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) e a Conferência Mundial da UNESCO sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, em Aichi-Nagoya e as reuniões em Okayama (Japão). Reafirma que a EDS constitui um meio essencial para fazer um desenvolvimento sustentável efetivo, com atenção às mudanças climáticas, a diversidade biológica, a redução dos riscos de desastres, o consumo e a produção sustentável, os direitos das crianças, entre muitos outros. Considera a EDS essencial e transformadora de uma educação e aprendizagem ao longo da vida de qualidade e integradora, assim como motor para o desenvolvimento sustentável.
29	2014 DECLARACIÓN DE LIMA EDUCACIÓN PARA TODOS (EPT) EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: BALANCE Y DESAFÍOS POST-2015 30-31 DE OCTUBRE DEL 2014,	É um documento sobre Educação para Todos na América Latina e Caribe. Faz um equilíbrio da realidade regional e desvela os desafios para o futuro. Apoia os princípios e objetivos estabelecidos pelo Acordo de Mascate, observando que o objetivo global “garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa ao longo da vida para todos	É um documento sobre Educação para Todos na América Latina e Caribe. Referencia os princípios e objetivos estabelecidos pelo Acordo de Mascate. Evidencia o objetivo global de “garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa ao longo da vida para todos até 2030”. Reafirma que a educação é um direito

	LIMA, PERÚ 1 ref. 1ª porta de entrada documental	até 2030”, reflete a aspiração da região da América Latina e do Caribe (ALC) para a educação e o desenvolvimento bem como o roteiro estabelecido pela Primeira Reunião de Ministros da Educação da CELAC em Cuba em fevereiro de 2013. Reafirma que a educação é um direito humano fundamental, base para a garantia da realização de outros direitos e é essencial para a prosperidade e o crescimento pacífico, inclusivo, equitativo e sustentável na região. Ele lista seus compromissos como uma educação de qualidade para todos.	humano fundamental, base para a garantia da realização de outros direitos e é essencial para a prosperidade e o crescimento pacífico, inclusivo, equitativo e sustentável na região. Enumera seus compromissos como uma educação de qualidade para todos.
30	2015 DECLARAÇÃO DE INCHEON PARA A EDUCAÇÃO 2030 E MARCO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO: RUMO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE INCLUSIVA E EQUITATIVA E À EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA PARA TODOS. O MARCO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO: RUMO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE INCLUSIVA E EQUITATIVA E À EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA PARA TODOS 11 ref. 1ª porta de entrada documental	Em maio de 2015, na Coreia do Sul ocorreu o Fórum Mundial de Educação 2015, organizado pela UNESCO na cidade de Incheon. Neste evento, que contou com a participação de mais de 100 Ministros da Educação e inúmeros representantes da sociedade civil, foi realizado um balanço das metas de Educação para todos, relativas ao período 2000-2015, bem como o debate e a sistematização dos princípios e diretrizes que serão definidas para os próximos 15 anos, de 2016 a 2030. Fórum que reafirma a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000 – o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, que tem ajudado a promover progressos significativos na educação. Reafirma também que a visão e a vontade política serão refletidas em inúmeros tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos. Reconhecemos os esforços feitos; contudo, constatamos, com grande preocupação, que estamos longe de alcançar a educação para todos. O documento traz concepções contemporâneas sobre a função da educação. Aborda a educação como meio de transformação de vidas, principal impulsionador para o desenvolvimento, vê a educação como holística e inclusiva, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Em novembro do mesmo ano, ocorreu o 38ª Reunião da UNESCO, que oficializou a aprovação do Marco de Ação de Educação 2030, que correspondeu ao desdobramento das definições resultantes dos acordos	Foi realizado um balanço das metas da EPT no período de 2000-2015 e também já foi realizado um debate e sistematização dos princípios e diretrizes definidas para os próximos 15 anos – de 2016 a 2030. Referencia o Fórum de Jomtien (1990) e de Dakar (2000). Referencial o discurso dos direitos humanos e, dentre eles, o direito à educação. Considera a educação como o meio de transformação de vidas, principal impulsionador para o desenvolvimento. A educação é um direito humano fundamental e deve ser oferecida de forma equitativa, inclusiva, de qualidade, gratuita e obrigatória. Valoriza uma educação holística e inclusiva, promovendo oportunidades ao longo da vida. A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e promover a compreensão mútua, tolerância, amizade e paz. Trata-se de um bem público, do qual o Estado é o provedor desse direito. No MARCO DE AÇÃO, as metas estabelecidas são: 1. garantir que todas as meninas e meninos complete, de forma equitativa e de qualidade, o ensino primário e secundário com resultados de aprendizagem relevantes e eficazes; 2. garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso à qualidade educacional na primeira infância dentro do período pré-escolar; 3. garantir a igualdade de acesso de todas as mulheres e os homens a preços acessíveis e qualidade no ensino técnico, profissional e ensino superior, incluindo o ensino universitário; 4. aumentar substancialmente o número de jovens e adultos na escola e que o seu processo de aprendizagem inclua competências técnicas e profissionais, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo; 5. eliminar

		celebrados no Fórum Mundial de Educação de Incheon e apresentou as ações e metas voltadas para balizar a educação no período de 2016 a 2030. O documento estabeleceu prioridades globais para a educação até 2030. Trata-se, pois, do mais recente marco internacional no que tange a garantia do direito à educação. Entre os compromissos firmados pelos países, foi reiterado que a consagração do direito à educação é uma responsabilidade dos Estados Nacionais.	disparidades de gênero na educação e assegurar 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 crianças em situações vulneráveis e; 6. garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.
31	2015 EDUCAÇÃO PARA TODOS 2000-2015: PROGRESSOS E DESAFIOS, RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DE EPT, 2015, RELATÓRIO CONCISO RELATÓRIO DA UNESCO EPT 2 ref. 1ª porta de entrada documental	Os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a concentrar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Para tanto, têm sido desenvolvidas conferências para discussão da conjuntura econômica, social e política que perpassa os cenários educacionais. Os resultados destas conferências têm sido expressos em diretrizes divulgadas por meio de declarações. Essas diretrizes têm influência na definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação básica no contexto. Os relatórios (Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos) publicados anualmente pela UNESCO e desenvolvidos por uma equipe independente, monitoram o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A cada ano, os relatórios apresentam evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude ou sobre ensinar e aprender. O Relatório apresenta dados de uma variedade de fontes, incluindo as do Instituto de Estatística da UNESCO (UNESCO Institute for Statistics), a principal fonte de estatística internacional em educação. A partir do ano de 2015, os relatórios, ainda que vinculados ao Programa Educação Para Todos, voltam-se para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que trata da busca da Educação de Qualidade.	Eixo temático: Accountability (prestação de contas). Conquistas e desafios O Relatório de Monitoramento Global de 2015 – Educação para Todos 2000-2015: Conquistas e Desafios – fornece uma avaliação completa do progresso desde 2000 em direção à data prevista para atingir os objetivos do Marco de Dakar. Ele avalia se o mundo alcançou os objetivos de EPT e se as partes interessadas mantiveram seus compromissos. Ele explica possíveis determinantes do ritmo de progresso. Finalmente, ele identifica as principais lições para moldar a agenda de educação global pós-2015.

32	2015 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: PREPARANDO ALUNOS PARA OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI (UNESCO, 2015a) 1 ref. 1ª porta de entrada documental	O documento é uma publicação coletiva, reunindo expertises de múltiplos parceiros de todo o mundo e também da própria UNESCO. O tema principal do documento é sobre a Educação para a Cidadania Global. Fruto do primeiro Fórum da UNESCO sobre educação para a Cidadania Global, realizado em Bangkok, Tailândia, em 2013. A defesa do documento é por uma educação para a cidadania global a fim de que os alunos possam desenvolver conhecimentos, habilidades e valores necessários para se assegurar um mundo justo e sustentável. Lembra o prazo de 2015 para se alcançar as metas da EPT e a agenda pós 2015, promovendo reflexões e discussões sobre o tipo de educação que precisamos e desejamos para o século XXI. Essa primeira publicação da UNESCO sobre ECG surge em um momento em que a comunidade internacional é chamada a estabelecer uma nova agenda de desenvolvimento, que leve em consideração as implicações de desenvolvimentos socioeconômicos mais amplos e tendências emergentes para a educação em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado. O documento reitera que o momento exige da comunidade internacional a elaboração de uma agenda de desenvolvimento, considerando as implicações do contexto socioeconômico e as tendências emergentes para a educação em mundo globalizado e interconectado. A comunidade internacional é convocada à promoção da paz, do bem-estar, da prosperidade e da sustentabilidade. Referencia a Consulta Técnica sobre Educação para Cidadania Global (Seul, 2013) e o Primeiro Fórum da UNESCO sobre Educação para Cidadania Global (Bangkok, 2013).	Lembra o prazo da EPT (2015) e a necessidade de estabelecer nova agenda pós 2015. Considera que, embora seja um importante desafio ainda aumentar o acesso à educação, o documento considera também de grande importância o foco na melhoria da qualidade e da relevância da educação, com ênfase em valores, atitudes e habilidades que promovam o respeito mútuo e a coexistência pacífica. Aborda uma educação que contribua para a resolução dos desafios globais já existentes e emergentes que ameaçam o planeta. Essa educação deve estar voltada para a Cidadania Global, na construção de sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas. A fim de empoderar os alunos, tornando-os cidadãos globais responsáveis, propõe a Educação para Cidadania Global e seus principais objetivos para os próximos 8 anos (2014 – 2021). O relatório visa potencializar o entendimento em torno do ECG e suas implicações para o conteúdo, a pedagogia e a prática educacionais. Busca também fornecer perspectivas comuns e esclarecer alguns dos aspectos contestados da ECG. O relatório também oferece orientações sobre como traduzir a ECG na prática, com exemplos do que é considerado “boas práticas” e a abordagem da ECG em diferentes contextos. A publicação é considerada o resultado de pesquisas e consultas, diálogo e troca de informações com especialistas em educação, pesquisadores, formuladores de políticas, profissionais e representações de jovens, sociedade civil, mídia etc. Há uma mudança conceitual, na medida em que reconhece a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e ambientais. Reconhece que a educação, para além do desenvolvimento cognitivo, passa a construir valores, habilidades socioemocionais (soft skills) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social. Considera que a educação é um meio para fomentar a cidadania global (uma de suas três áreas prioritárias).
------------------	--	--	---

33	2016 EDUCAÇÃO PARA PESSOAS E O PLANETA: CRIAR FUTUROS SUSTENTÁVEIS PARA TODOS, RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO 2016, RESUMO RELATÓRIO DA UNESCO GEM (MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO) 2 ref. 1ª porta de entrada documental	Os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a concentrar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Para tanto, têm sido desenvolvidas conferências para discussão da conjuntura econômica, social e política que perpassa os cenários educacionais. Os resultados destas conferências têm sido expressos em diretrizes divulgadas por meio de declarações. Essas diretrizes têm influência na definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação básica no contexto. Os relatórios (Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos) publicados anualmente pela UNESCO e desenvolvidos por uma equipe independente, monitoram o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A cada ano, os relatórios apresentam evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude ou sobre ensinar e aprender. O Relatório apresenta dados de uma variedade de fontes, incluindo as do Instituto de Estatística da UNESCO (UNESCO Institute for Statistics), a principal fonte de estatística internacional em educação. A partir do ano de 2015, os relatórios, ainda que vinculados ao Programa Educação Para Todos, voltam-se para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que trata da busca da Educação de Qualidade.	Eixo temático: Desenvolvimento Sustentável. O novo Relatório de Monitoramento da Educação Global (GEM) da UNESCO mostra o potencial da educação para impulsionar o progresso em direção a todas as metas globais delineadas na nova Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). Mostra também que a educação precisa de uma grande transformação para cumprir esse potencial e atender aos desafios atuais que a humanidade e o planeta enfrentam. Há uma necessidade urgente de maiores avanços na educação. Seguindo as tendências atuais, o mundo alcançará a educação primária universal em 2042, a educação secundária inferior universal em 2059 e a educação secundária superior universal em 2084. Isso significa que o mundo estaria meio século atrasado no prazo de 2030 ODS.
34	2016 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: TÓPICOS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (UNESCO, 2016a) 2 ref. 1ª porta de entrada documental	Trata-se de um guia pedagógico elaborado pelas expertises da UNESCO. Lembra que a UNESCO vem promovendo esse tema desde o lançamento da GEFI (Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar – Global Education First Initiative), que estabelece em 2012 a promoção da cidadania global como uma de suas três prioridades na área da educação. O guia é o resultado de um extenso processo de pesquisa com especialistas do mundo inteiro. O guia se inspira na publicação da UNESCO “Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do	É um guia elaborado por especialistas para orientar os Estados-membros para integrar a educação para a cidadania global em seus sistemas de ensinos. Há sugestões para traduzir conceitos de educação para a cidadania global em tópicos e objetivos de aprendizagem práticos e específicos para a cada idade, além da adaptação necessária aos contextos locais. Objetiva oferecer recursos aos educadores, desenvolvedores de currículo, formadores e formuladores de políticas, mas também será útil para

		século XXI (UNESCO, 2015a)". Traz concepções sobre a educação para a cidadania global e também conteúdos de aprendizagem da educação para a cidadania global.	os atores da área da educação em contextos não formais e informais. Traz o conceito de cidadania global, as dimensões que devem ser desenvolvidas (cognitiva, socioemocional e comportamental), os objetivos da ECG, diretrizes específicas.
35	2017/2018 RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO 2017/8 RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: CUMPRIR NOSSOS COMPROMISSOS, RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO, RESUMO, 2017/8 RELATÓRIO DA UNESCO GEM 2 ref. 1ª porta de entrada documental	Os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a concentrar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Para tanto, têm sido desenvolvidas conferências para discussão da conjuntura econômica, social e política que perpassa os cenários educacionais. Os resultados destas conferências têm sido expressos em diretrizes divulgadas por meio de declarações. Essas diretrizes têm influência na definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação básica no contexto. Os relatórios (Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos) publicados anualmente pela UNESCO e desenvolvidos por uma equipe independente, monitoram o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A cada ano, os relatórios apresentam evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude ou sobre ensinar e aprender. A partir do ano de 2015, os relatórios, ainda que vinculados ao Programa Educação Para Todos, voltam-se para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que trata da busca da Educação de Qualidade.	Eixo temático: Accountability (prestação de contas) /Responsabilização. Em 2017, o segundo relatório da série de Relatórios de Monitoramento da Educação Global (GEM) continua sua avaliação do progresso em direção à Meta de Desenvolvimento Sustentável na educação (ODS4) e suas 10 metas, bem como outras metas de educação relacionadas na agenda dos ODS. Também investiga a responsabilidade na educação, analisando como todas as partes interessadas relevantes podem fornecer educação de forma mais eficaz, eficiente e equitativa. O relatório examina diferentes mecanismos de responsabilização que são usados para responsabilizar governos, escolas, professores, pais, a comunidade internacional e o setor privado pela educação inclusiva, equitativa e de qualidade.
36	2017 DECLARAÇÃO DE BUENOS AIRES – EDUCAÇÃO 2030: HABILIDADES PARA O SÉCULO XXI 1 ref.	Trata-se do documento da Reunião de Ministros de Educação da América Latina e do Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Reafirma a educação como um direito humano fundamental e condição essencial para a paz, o desenvolvimento sustentável, o crescimento econômico, o trabalho digno, a igualdade de gênero, a prevenção à discriminação, cidadania	O documento é o resultado da Reunião de Ministros da Educação da América Latina. Reafirma a educação como um direito humano fundamental e condição essencial para a paz, o desenvolvimento sustentável, o crescimento econômico, o trabalho digno, a igualdade de gênero, a prevenção à discriminação, cidadania responsável, saúde e

	1ª porta de entrada documental	responsável, saúde e bem-estar. Enumera os acordos regionais para esses objetivos.	bem-estar. Retoma o objetivo de desenvolvimento sustentável, agenda 2030. Referencia a Declaração de Lima (2014); Declaração de Incheon (2015), Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável (2015) e o Marco de Ação Educação 2030 (E2030) (de 2015), para a realização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 – “garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem permanente para todos”.
37	2019 MIGRAÇÃO, DESLOCAMENTO E EDUCAÇÃO: CONSTRUIR PONTES, NÃO PAREDES RELATÓRIO DA UNESCO GEM 2ª porta de entrada documental	Os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a concentrar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Para tanto, têm sido desenvolvidas conferências para discussão da conjuntura econômica, social e política que perpassa os cenários educacionais. Os resultados destas conferências têm sido expressos em diretrizes divulgadas por meio de declarações. Essas diretrizes têm influência na definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação básica no contexto. Os relatórios (Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos) publicados anualmente pela UNESCO e desenvolvidos por uma equipe independente, monitoram o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A cada ano, os relatórios apresentam evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude ou sobre ensinar e aprender. A partir do ano de 2015, os relatórios, ainda que vinculados ao Programa Educação Para Todos, voltam-se para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que trata da busca da Educação de Qualidade.	Migração O Relatório GEM 2019 continua sua avaliação do progresso em direção ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) na educação e suas dez metas, bem como outras metas relacionadas à educação na agenda dos ODS. Este ano, o Relatório enfoca o tema da migração e deslocamento. Ele apresenta evidências sobre as implicações dos diferentes tipos de migração e deslocamento para os sistemas educacionais, mas também o impacto que a reforma dos currículos educacionais e abordagens para a pedagogia e a preparação de professores podem ter na abordagem dos desafios e oportunidades apresentados pela migração e deslocamento. Dá voz às experiências nas comunidades anfitriãs e domésticas. Com a ajuda de estudos de caso, ilustra abordagens que funcionam e podem ser ampliadas. Desta forma, pretende ser uma ferramenta para os praticantes. Defende o investimento em educação de boa qualidade em áreas rurais que sofrem com o despovoamento e em áreas de favelas que sofrem com grandes fluxos populacionais; em países com altas taxas de emigração e naqueles com altas taxas de imigração; em emergências de refugiados de curto prazo e em crises prolongadas. Sua análise, conclusões e recomendações avançam os objetivos do ODS 4 e seu apelo para não deixar ninguém para trás.
38	2020 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO RELATÓRIO DA	Os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a concentrar esforços para inserir o	Inclusão: em linha com seu mandato, o Relatório GEM 2020 avalia o progresso em direção ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) na educação e suas dez metas, bem como

UNESCO GEM

2ª porta de entrada
documental

direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Para tanto, têm sido desenvolvidas conferências para discussão da conjuntura econômica, social e política que perpassa os cenários educacionais. Os resultados destas conferências têm sido expressos em diretrizes divulgadas por meio de declarações. Essas diretrizes têm influência na definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação básica no contexto. Os relatórios (Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos) publicados anualmente pela UNESCO e desenvolvidos por uma equipe independente, monitoram o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A cada ano, os relatórios apresentam evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude ou sobre ensinar e aprender. A partir do ano de 2015, os relatórios, ainda que vinculados ao Programa Educação Para Todos, voltam-se para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que trata da busca da Educação de Qualidade.

outras metas relacionadas à educação na agenda dos ODS. O Relatório também aborda a inclusão na educação, chamando a atenção para todos os excluídos da educação, por formação ou habilidade. O Relatório é motivado pela referência explícita à inclusão na Declaração de Incheon de 2015 e pelo apelo para garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa na formulação do ODS 4, a meta global para a educação. Isso nos lembra que, não importa que argumento possa ser construído em contrário, temos o imperativo moral de garantir que toda criança tenha o direito a uma educação adequada de alta qualidade. O relatório também explora os desafios que nos impedem de alcançar essa visão e demonstra exemplos de políticas concretas de países que conseguiram enfrentá-los com sucesso. Isso inclui diferentes entendimentos da palavra inclusão, falta de apoio do professor, ausência de dados sobre os excluídos da educação, infraestrutura inadequada, persistência de sistemas paralelos e escolas especiais, falta de vontade política e apoio da comunidade, financiamento não direcionado, governança descoordenada, múltiplos, mas leis inconsistentes e políticas que não estão sendo cumpridas. Para complementar seu banco de dados online sobre desigualdades na educação, o Banco de Dados Mundial de Desigualdades na Educação (WIDE), em janeiro de 2020, o Relatório GEM lançou uma nova ferramenta de monitoramento online, Scoping Progress in Education, (SCOPE) contando a história por trás dos dados do ODS 4 o que há de mais moderno em tecnologias de publicação online e visualização de dados. Uma nova plataforma online complementar, Profiles Enhancing Education Reviews, (PEER) preparada pelo GEM Report foi lançada descrevendo as leis e políticas dos países sobre inclusão e educação. Dois relatórios regionais especiais produzidos em colaboração com parceiros regionais aprofundam a inclusão e a educação na América Latina e no Caribe (lançado em novembro de 2020) e na Europa Central e Oriental, Cáucaso e Ásia Central (lançado em fevereiro de 2021).

39	2021 ATORES NÃO ESTATAIS NA EDUCAÇÃO RELATÓRIO DA UNESCO GEM 2ª porta de entrada documental	Os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a concentrar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Para tanto, têm sido desenvolvidas conferências para discussão da conjuntura econômica, social e política que perpassa os cenários educacionais. Os resultados destas conferências têm sido expressos em diretrizes divulgadas por meio de declarações. Essas diretrizes têm influência na definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação básica no contexto. Os relatórios (Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos) publicados anualmente pela UNESCO e desenvolvidos por uma equipe independente, monitoram o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A cada ano, os relatórios apresentam evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude ou sobre ensinar e aprender. A partir do ano de 2015, os relatórios, ainda que vinculados ao Programa Educação Para Todos, voltam-se para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que trata da busca da Educação de Qualidade.	Atores não estatais. Poucos tópicos na educação comparada e internacional geram debates acalorados como a questão do papel público versus papel privado na educação. Embora todos desejem atingir a meta de fornecer educação de qualidade para todos, quem a oferece, quem está engajado e como eles estão engajados é motivo de muita consternação. A versão 2021/2 do Relatório de Monitoramento da Educação Global abordará este tópico de frente – para monitorar a situação, informar e fazer pesquisas avançadas e fornecer recomendações de políticas. Entre seus objetivos está o de ampliar o debate sobre as muitas maneiras pelas quais os atores não-estatais estão envolvidos nos sistemas educacionais – fornecendo educação (privada, ONG, baseada na religião ou escolaridade comunitária); prestação de serviços auxiliares (merenda escolar, tecnologia, realização de avaliações, tutoria complementar); influenciar o funcionamento e o financiamento do sistema educacional (implicações de equidade; influência sobre as políticas nacionais; perspectivas de mobilização de recursos adicionais); e o papel do Estado no processo (marcos regulatórios, mecanismos de responsabilização). O relatório refletirá sobre os desenvolvimentos mais recentes no panorama dos atores não estatais. À medida que as corporações globais ou fundações filantrópicas aumentam seu interesse em como e como a educação é oferecida, sua influência e destaque na comunidade educacional global, bem como em suas relações com os países, cria novos desafios e oportunidades para interações público-privadas. Da mesma forma, à medida que os governos lutam para fornecer educação infantil para todos na era dos ODS, muitos arranjos público-privados provavelmente estão sendo desenvolvidos ou expandidos. Foi lançado em dezembro de 2019, juntamente com um convite à manifestação de interesse para contribuir com pesquisas sobre o assunto para alimentar a publicação.
40	2021 ITECNOLOGIA E EDUCAÇÃO – NOTA CONCEPTUAL DEL INFORME DE	Os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a concentrar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma	Tecnologia: conforme reconhecido na Declaração de Incheon, a realização do ODS 4 depende das oportunidades e desafios apresentados pela tecnologia, uma relação que foi fortalecida pelo início da pandemia covid-19. A

	SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO 2023 SOBRE TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN RELATÓRIO 2023 DA UNESCO GEM POR VIR 2ª porta de entrada documental Obs.: Essa Nota, após a publicação do próprio relatório, foi substituída pelo próprio Relatório Educação e Tecnologia (UNESCO, 2023).	agenda global para os direitos humanos. Para tanto, têm sido desenvolvidas conferências para discussão da conjuntura econômica, social e política que perpassa os cenários educacionais. Os resultados têm sido expressos em diretrizes divulgadas por meio de declarações. Essas diretrizes têm influência na definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação básica no contexto. Os relatórios (Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos) publicados anualmente pela UNESCO e desenvolvidos por uma equipe independente, monitoram o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A cada ano, apresentam evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude ou sobre ensinar e aprender. A partir do ano de 2015, os relatórios, ainda que vinculados ao Programa Educação Para Todos, voltam-se para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que trata da busca da Educação de Qualidade.	tecnologia aparece em seis das dez metas da quarta meta de Desenvolvimento Sustentável para a educação. Essas referências reconhecem que a tecnologia afeta a educação por meio de cinco canais distintos, como entrada, meio de entrega, habilidade, ferramenta de planejamento e fornecimento de um contexto social e cultural. No entanto, muitas vezes há divisões amargas em como o papel da tecnologia é visto. Essas divisões estão se ampliando à medida que a tecnologia evolui a uma velocidade vertiginosa. O Relatório GEM 2023 sobre tecnologia e educação explorará esses debates, examinando os desafios da educação para os quais o uso adequado da tecnologia pode oferecer soluções (acesso, equidade e inclusão; qualidade; avanço da tecnologia; gestão de sistema), embora reconhecendo que muitas soluções propostas também podem ser prejudiciais. O relatório também explora três condições de todo o sistema (acesso à tecnologia, regulamentação de governança e preparação de professores) que precisam ser atendidas para que qualquer tecnologia na educação alcance seu pleno potencial. Esse documento é apenas a Nota Preliminar do Relatório, que só será lançado em 2023.
41	2022 REIMAGINAR NOSSOS FUTUROS JUNTOS: UM NOVO CONTRATO SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO RELATÓRIO LANÇADO PELA UNESCO EM 2022 3ª porta de entrada documental	A UNESCO em alinhamento com a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que busca assegurar uma educação de qualidade para todos, lançou em 2022 o documento "Reimaginando nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação". Está sendo considerado um dos mais importantes relatórios da área de educação da Unesco, resultado de um trabalho de dois anos que reuniu uma Comissão Internacional de alto nível chefiada por Sahle-Work Zewde, presidente da Etiópia, e composta por líderes de diversos campos do conhecimento e de diferentes regiões do mundo. Mais de 1 milhão de pessoas foram ouvidas para discutir os futuros da educação e seu papel na transformação mundial, tendo como ponto de partida uma visão compartilhada dos propósitos públicos da educação. O Relatório propõe novos caminhos para a educação e o conhecimento, a partir da reorganização de financiamentos com	O documento apresenta uma visão plural, na qual todos devemos reconhecer o nosso relevante papel na construção do futuro que desejamos, a partir da percepção de um planeta compartilhado e que, cada vez mais, emite sinais de que necessita de nossa corresponsabilidade. Políticas e mecanismos de inclusão precisam ser ancorados no âmbito local, mas a discussão deve ser global. Por seu turno, a pedagogia deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade. Segundo o documento, precisamos catalisar um novo contrato social para a educação, com atos individuais e coletivos que nos levem a superar a discriminação, a marginalização e a exclusão. Devemos trabalhar para garantir a igualdade de gênero e os direitos de todos, independentemente de raça, etnia, religião, deficiência, orientação sexual, idade ou status de cidadania. É hora de pensar e agir em conjunto. Precisamos de um chamado

	foco em currículos, pedagogias, pesquisa e avaliação, para se concentrar na aprendizagem cognitivo-emocional. O relatório também reforça a importância de se investir em programas multidisciplinares de pesquisa educacional, abertos, inclusivos e realizados em larga escala.	à pesquisa e à inovação. Um apelo à solidariedade global e à cooperação internacional. É essencial que todos possam participar da construção dos futuros da educação. Cinco propostas para a renovação da educação Reforçar a educação como um projeto público, um compromisso social compartilhado, como um dos direitos humanos mais importantes e uma das responsabilidades mais relevantes dos Estados e dos cidadãos. O relatório faz cinco propostas e linhas de ação, que são resumidas a seguir: 1. Pedagogias cooperativas e solidárias. 2. Currículos interdisciplinares com foco em ecologia e interculturalidade. 3. O ensino como uma profissão colaborativa e figura central na transformação educacional e social. 4. Proteger e transformar as escolas. 5. Oportunidades educacionais ao longo da vida e em todos os ambientes.
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.