

O LEGADO DA UNESCO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO RELATÓRIO “EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR” E SUAS IMPLICAÇÕES

Lídia Gabrieli Bueno Rodriguesⁱ  0009-0001-3464-8257

Centro Universitário UniFatecie

Adriana Aparecida Rodriguesⁱⁱ  0000-0002-4694-4723

Centro Universitário UniFatecie

RESUMO: A pesquisa tem como finalidade analisar o direcionamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para educação, a partir do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*. Consideramos que a UNESCO, bem como outras organizações internacionais, exerce uma influência nos diversos segmentos brasileiros, como o educacional. Nesse sentido, o desenvolvimento do estudo pautou-se na indagação: Qual impacto do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* para educação? Esse documento foi elaborado a pedido da UNESCO e foi divulgado em um período no qual temos promulgado legislações que orientam

o sistema nacional como um todo. O estudo, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de cunho qualitativo, no qual primeiramente descrevemos o cenário educacional a partir de 1990; em seguida, identificamos as orientações da UNESCO para educação a partir do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*; e por fim, compreendemos o impacto da interferência internacional no sistema educacional. O estudo mostrou que a partir de 1990 a UNESCO deixa sua marca registra no contexto mundial, sendo que suas orientações se fizeram presentes no sistema educacional brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: UNESCO. Relatório Educação: um tesouro a descobrir. Educação brasileira.

THE LEGACY OF UNESCO IN EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE REPORT “LEARNING: THE TREASURE WITHIN” AND ITS IMPLICATIONS

ABSTRACT: The research aims to analyze the guidance provided by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) for education, based on the report “Learning: The Treasure Within”. We consider that UNESCO, as well as other international organizations, exerts influence on various Brazilian sectors, including education. In this regard, the development of the study was based on the question: What is the impact of the report “Learning: The Treasure Within” on education? This document was prepared at the request of UNESCO and was published during a period

when we were enacting legislation that guides the national system as a whole. The study is a bibliographic and documentary research of a qualitative nature, in which we first describe the educational scenario from the 1990s; then, we identify UNESCO's educational guidelines based on the report “Learning: The Treasure Within”; and finally, we understand the impact of international interference on the educational system. The study showed that from the 1990s onward, UNESCO left its mark on the global context, with its guidelines being present in the Brazilian educational system.

KEYWORDS: UNESCO. Learning: The Treasure Within. Brazilian education.

1. Introdução

O anseio para realização desse estudo, se encontra atrelada as observações e vivências realizadas nos estágios de cunho supervisionado, marcada por estabelecimentos com carências de ordem físicas, administrativas e pedagógicas, mas, com um discurso democrático. O fato é que o sistema educacional brasileiro é caracterizado por desafios, como: sucateamento das instituições públicas, fragmentação na formação docente, entre outros. Tais desafios são reflexos dos desdobramentos da interferência internacional, de organização como: o Banco Mundial (BM), criado em 1944; a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), criado em 1948; a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em 1945, entre outras, que surgiram em um contexto II Guerra Mundial.

Essas organizações internacionais, atreladas aos governos nacionais, promovem conferências dos mais diversos temas, em especial, destacamos aqui, as direcionadas a educação, com objetivo de propagar orientações em comum aos países membros. Dentre os países em desenvolvimento, que participam dessas conferências, visando o entrelaçamento econômico e político, temos os países em desenvolvimento, como o Brasil. Nesse cenário, enfatizamos nesse estudo os reflexos da interferência internacional no Brasil a partir de 1990, tendo em vista que nesse recorte temporal, ocorreu uma nova reconfiguração nas políticas educacionais no país. No campo educacional, essa modificação está atrelada as orientações da UNESCO, em específico no apresentado no documento: *Educação: um tesouro a descobrir*, relatório produzido a mando da UNESCO, formulado em 1996 por Jacques Delors, junto à Comissão Internacional de Educação para Todos.

A partir dessas afirmativas, frisamos que o estudo tem como problemática: Qual impacto do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* para educação? Para tanto, tem como objetivo geral: analisar o direcionamento da UNESCO para educação, a partir do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*. Logo, temos como objetivos específicos: descrever o cenário educacional a partir de 1990; identificar as orientações da UNESCO para educação a partir do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*; e compreender o impacto da interferência internacional no sistema educacional.

2. Cenário educacional a partir de 1990: reflexo econômico e político

Essa seção do estudo tem como objetivo descrever o cenário educacional a partir de 1990. Para tanto pontuamos que a década de 1990 acarretou uma avalanche de modificações, em todos os contextos (socioeconômico, político e cultural no Brasil, em decorrência dos desdobramentos da ditadura civil-militar.

Com o novo modelo democrático no sistema político, temos a implementação de um novo modelo de regulação social, ainda marcado pela lógica capitalista, mas em uma nova roupagem. Nesse contexto, pontuamos que as políticas educacionais sofreram forte impacto da ascensão do neoliberalismo no Brasil. O marco inicial de tais reformas se deu na Conferência Mundial de Educação para Todos, patrocinada pela UNESCO, em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia. Este evento contou com a presença de 155 países que juntos assinaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, no qual

Nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos (Education for All -

EFA), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 48).

A ideia de educação como solução para as desigualdades sociais e problemas econômicos, instauradas por organismos como o Banco Mundial, permeou fortemente nos países da América Latina apesar de sua diversidade cultural, econômica, política e social. Os diagnósticos aplicados sobre situações comuns não consideraram características particulares de seus diversos países.

No Brasil, de 1990 a 1992, o governo de Fernando Collor de Mello foi marcado por cortes de verbas e campanhas de privatização no âmbito escolar, com muita teoria, mas pouca prática. Houve, no entanto, a criação de diversos programas no setor educacional, entre eles o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC); Programa Setorial de Ação do Governo Collor (1991-1995) e o Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (Yanaguita, 2011).

Abordando brevemente, o PNAC junto ao Ministério da Educação (MEC), iniciou uma campanha que buscava a mobilização da sociedade em prol da alfabetização por meio de comissões propostas por órgãos governamentais e não-governamentais, com objetivo de reduzir em 70% o número de analfabetos dentro de cinco anos. No *Programa Setorial de Ação do Governo Collor* na área da educação, o objetivo era situar o Brasil no mundo moderno como atuante direto no processo de globalização. De acordo com Yanaguita (2011, p. 04), “[...] as propostas indicavam uma educação como fonte potencializadora das possibilidades de um desenvolvimento sustentado e de uma sociedade democrática”.

Houve a descentralização das decisões, com a participação das diversas esferas da sociedade que deveriam contribuir para a análise da utilização dos recursos públicos nas políticas de educação. Já em *Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional*, em 1991, a meta era a reforma do Estado com ênfase na modernização da economia; dentro desse projeto, a educação também foi considerada parte necessária a tal reestruturação (Yanaguita, 2011). Pode-se perceber, portanto, que o governo de Fernando Collor

[...] adotou a agenda de privatização das estatais e de desregulamentação dos mercados, bem como uma reforma administrativa no bojo da reforma do Estado. Houve um esforço do governo na abertura e na inserção do Brasil no processo de globalização, haja vista o lançamento da Política Industrial e de Comércio Exterior (PICE), cujo objetivo foi aumentar a eficiência na produção e na comercialização de bens e serviços, por meio da modernização da indústria (Silva; Cunha, 2014, p. 133).

Com o impeachment de Collor em 1992, o governo posterior de Itamar Franco (1992-1994) assumiu as propostas elaboradas pelos organismos internacionais, que foram expressas no *Plano Decenal de Educação para Todos*, aplicado de 1993 a 2003. O Plano tinha por objetivo dar sequência aos acordos e compromissos internacionais firmados entre o Estado brasileiro com a UNESCO (Yanaguita, 2011).

Direcionou novas diretrizes de intervenção estatal, políticas de descentralização e privatização visando um aumento da produtividade tanto nos âmbitos educacionais quanto econômicos, concedendo-lhes autonomia financeira e pedagógica por meio da reorganização dos recursos públicos. Apesar do planejamento, o plano manteve-se apenas no caráter teórico, como afirma Saviani (1999, p. 129), “O mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial”.

A partir de 1995, inicia-se o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, onde os eixos das políticas educacionais atravessam um período difícil de recursos mínimos destinados às escolas (Yanaguita, 2011). O documento proposto por este governo foi o *Mãos à obra Brasil*, e expressava que

[...] a descentralização das decisões implicava uma revisão do papel das atribuições das esferas de governo, refletindo-se sobre as formulações da educação e suas novas formas de parceria entre o Estado e a sociedade [...]. Para isso deveriam ser reduzidas as responsabilidades do MEC como instância executora e a interferência direta da União nos Estados e Municípios. O governo apenas lideraria um projeto nacional capaz de estabelecer com clareza competências e mecanismos de repasse de recursos correspondentes, de modo a possibilitar a cada uma das instâncias de governo assumir tarefas na prestação dos serviços da educação. (Yanaguita, 2014 p. 06).

A descentralização voltou a ser assunto, mostrando as novas tendências incorporadas pela Reforma do Estado que tinham como foco a modernização, o repasse de recursos e participação da comunidade no gerenciamento desses recursos. O documento também considerou as seguintes medidas necessárias à inovação, foram elas: alterações na Constituição Federal de 1988; sanção de outra Lei de Diretrizes e Bases (LDB) com objetivo da criação de novos programas; um Congresso Nacional de Educação menos burocrático e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Como política educacional do governo, as análises do FUNDEF encontraram aspectos de uma política antidemocrática voltada para a educação básica, como o caso da diminuição da responsabilidade da União com essa esfera e o foco excessivo no ensino fundamental, resultando na diminuição dos recursos para outros níveis de ensino, como na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Yanaguita, 2011). Outro problema relacionado à implantação do FUNDEF foi a municipalização, haja vista que,

Esta descentralização foi feita de modo inadequado (sem planejamento nem prioridades claras), visto que boa parte dos municípios não se encontrava preparada administrativa e pedagogicamente. Além disso, os municípios de pequeno porte foram os maiores receptores das matrículas de ensino fundamental, e geralmente, os mais frágeis em termos financeiro e administrativo (Yanaguita, 2011, p. 08).

Pode-se perceber, portanto, que as reformas educacionais implantadas nos anos 1990, em especial em países da América Latina, tiveram como foco principal a descentralização, a autonomia das instituições de ensino e a tendência da menor participação do Estado na educação. Os organismos internacionais atuaram diretamente nessas mudanças significativas, como o Banco Mundial e a UNESCO, argumentando que as escolas públicas têm deveres sociais além dos que lhe são, de fato, destinados. Porém, nesta análise foi possível perceber os reais interesses voltados para os setores econômicos da sociedade globalizada. Nesse cenário, temos a dispersão de orientações de organizações internacionais, como: BM; CEPAL; UNESCO, entre outras, sendo que nesse estudo, vamos nos ater aos direcionamentos da UNESCO, principalmente a partir de 1990, por intermédio do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*.

3. As orientações da UNESCO para educação a partir do Relatório educação: um tesouro a descobrir

Esse momento do estudo tem como intuito identificar as orientações da UNESCO para educação a partir do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*. Para atender esse proposto, inicialmente pontuamos que a UNESCO,

[...] foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. 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. A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. 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 (ONU-BR, 2023, p. 01).

Ainda sobre a UNESCO, pontuamos que a mesma foi criada em 1945 em contexto pós segunda Guerra Mundial, para orientar e propagar ações direcionadas a paz mundial. Para tanto, suas ações atinge as mais diferentes esferas, como a educacional, que será ressaltada nesse estudo. Nesse patamar, enfatizamos as orientações descritas no documento Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, que surge para esclarecer dúvidas, levantar questionamentos e impor as ações necessárias para que os sistemas educacionais ao redor do mundo possam oferecer qualidade de ensino àqueles que os procuram, de acordo com as orientações propagadas pela UNESCO (Delors *et al*, 1996).

Publicado em 1996, o documento Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, conta com quinze autores que compõem a Comissão Internacional sobre Educação da UNESCO. As orientações têm como base o cenário educacional de forma mundial, mas enfatiza os países desenvolvidos do Norte Global, que conseguiram superar quase totalmente os impactos sofridos pela Segunda Guerra Mundial e a década de 1990, marcada por mudanças significativas no âmbito da educação. O documento leva em conta, também, as consequências trazidas por uma sociedade globalizada que insere seus membros cada vez mais cedo no mundo digital, vulneráveis diante da forte influência exercida pelos meios de comunicação (Delors *et al*, 1996).

A comissão considera as políticas educativas como um “[...] processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (Delors *et al*, 1996, p. 12). Dessa forma, mostra-se que a escola não se limita apenas em educar teoricamente, mas ensinar a conviver em sociedade, partilhar, aceitar diferenças e também a trabalhar limites pessoais e interpessoais.

Com base nestes objetivos, o documento traz os “quatro pilares da educação”, caracterizados como os pontos essenciais que devem ser explorados para se ter uma educação em todos os aspectos e preparar o indivíduo para o mundo complexo ao qual está inserido. São esses:

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 (Delors *et al*, 1996, p. 90, **grifo nosso**).

O “aprender a conhecer” consiste, basicamente, na teoria de que não basta apenas aprender, mas saber aprender como uma finalidade para toda a vida. O ensino que antes era limitado aos territórios escolares expande-se para as mais diversas situações cotidianas de longo prazo, no qual o indivíduo saiba como compreender o mundo em que está inserido e usá-lo para viver de forma digna, desenvolver aptidões profissionais e de comunicação. Nesta linha de pensamento apresentada no relatório, o “ensinar tudo sem utilidade” não é mais aceito, é necessário dar à criança imaginação, curiosidade e criatividade para sempre buscar aprender. Para isso, a Comissão mostra que é essencial:

[...] que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida “amiga da ciência”. Em nível do ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo (Delors *et al*, 1996, p. 91).

Formar a criança com uma base científica sólida é um dos principais pilares para que ela saiba o “aprender a aprender” e exercite sua atenção, memória e pensamento, aspectos cognitivos afetados pela sociedade da tecnologia com a alta exposição às informações mediatizadas que não carecem de aprofundamento ou compreensão. O processo de aprendizagem perdura por toda uma vida e é possível enriquecê-lo a qualquer momento, com qualquer experiência e em qualquer fase do desenvolvimento humano; de acordo com Delors *et al* (1996, p. 93), só é possível atestar o êxito da educação se “[...] conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele”.

“Aprender a fazer” não pode estar separado do “aprender a conhecer”, porém esta aprendizagem relaciona-se com a futura formação profissional e, segundo Delors *et al* (1996, p. 93) se caracteriza em “[...] como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será sua evolução?”. Logo, a Comissão traz como exemplo a mudança nos setores industriais a partir do século XX, quando a mão de obra foi substituída pelo trabalho com maquinários e exigiu um aperfeiçoamento dos saberes cognitivos na sociedade assalariada. Pensando nessas exigências, o relatório explica que:

[...] **aprender a fazer** não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar do fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar (Delors *et al*, 1996, p. 93, **grifo nosso**).

As constantes evoluções na sociedade capitalista e globalizada, junto ao progresso tecnicista, modificam o tipo de qualificação que se é exigida ao longo do tempo e das mudanças nos modos de produção. O *físico* é substituído pelo *intelecto*, pela capacidade de se comunicar, resolver conflitos e trabalhar em grupo, dessa maneira, o “saber ser” — essas são qualidades subjetivas — o saber e o “saber fazer” tornam-se um só. O papel da escola neste pilar é o de preparar o aluno para se adaptar às mudanças recorrentes na sociedade a partir da qualificação social que resultará na qualificação profissional, ligada às aptidões culturais,

científicas, tecnológicas, de inovação e criação, cada vez mais necessárias no futuro profissional (Delors *et al*, 1996).

Com “**aprender a viver juntos**”, Delors *et al* (1996, p. 97) traz um dos maiores desafios da educação nos dias de hoje: “[...] poderemos conceber uma educação capaz de evitar conflitos ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?”. Dessa maneira, o ambiente escolar tem, entre suas muitas finalidades, fomentar a paz e a não-violência mesmo atuando como mero condutor e não como solução final.

Com a abrangência dos meios de comunicação e as tecnologias, a distância entre povos de distintas culturas, costumes e sociedades diminuiu significativamente, aumentando a margem para alimentar preconceitos, conflitos de interesse, espírito competitivo e o sucesso individual ou do grupo ao qual pertence, considerado superior ao outro. O relatório propõe como forma de melhorar a situação:

[...] não basta pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes (através de escolas comuns a várias etnias ou religiões, por exemplo). Se, no seu espaço comum, estes diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos. Pelo contrário, se este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade (Delors *et al*, 1996, p. 97).

A educação recebida pela criança e adolescente, seja na família, comunidade ou na escola, deve partir do princípio de conhecer a si próprio antes de tudo, para só então conhecer os outros. É necessário trabalhar valores como empatia e respeito por meio de disciplinas adaptadas a tais conteúdos, como geografia e história, sempre abordando o passado de religiões e costumes distintos. Também é importante reservar ocasiões e tempo “[...] suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais.” (Delors *et al*, 1996, p. 99).

Por fim, a Comissão Internacional trata o “**aprender a ser**” como último, mas não menos importante, pilar fundamental para a educação, que consiste basicamente em

[...] contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas circunstâncias da vida (Delors *et al*, 1996, p. 99).

Com o mundo em constante mudança, um dos principais desafios da educação será não formar as crianças para viver em determinada sociedade, mas prepará-las intelectual e psicologicamente para compreendê-la e comportar-se de maneira justa e responsável. É preciso trabalhar a liberdade de pensamento, sentimentos e imaginação para que sustentem o próprio destino (Delors *et al*, 1996).

Estas manifestações da liberdade humana devem ser fomentadas na escola por meio de situações propícias à descoberta e experimentação, a arte e a poesia, aqui, tornam-se essenciais e cabíveis de ocupar um lugar mais importante ao que estão destinadas pois desenvolvem a imaginação, senso crítico, estético e criativo. O objetivo principal deste último pilar é a

formação completa do homem e toda sua complexidade subjetiva, desde seu nascimento à morte, num processo dialético a partir do conhecimento de si próprio para finalmente seguir para o outro.

Como visto, os quatro pilares da educação não se retêm à uma determinada fase da vida, pelo contrário, permeiam por toda a existência humana como contribuintes para seu desenvolvimento nos mais diversos aspectos. Além disso, conforme o exposto no documento a educação enquanto fator político é um dos, senão o principal, veículo condutor de culturas, ideologias, costumes, ciências e ensinamentos da sociedade. É por meio dela que se dá a mobilidade social, que se apresentam oportunidades às classes menos favorecidas, que delimitamos um fim a questões antropológicas negativas como a exclusão social, preconceitos com diferentes culturas e diversos outros déficits morais. Tem, por objetivo, formar os indivíduos para a cidadania, assegurar a transmissão de conhecimentos e de cultura entre gerações, desenvolver as aptidões pessoais. Têm ainda por missão formar as pessoas qualificadas de que as economias virão a ter necessidade no futuro (Delors *et al*, 1996). A esse respeito, o documento destaca que,

A formação permanente de mão-de-obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico que implica a mobilização de vários tipos de atores: além dos sistemas educativos, formadores, privados, empregadores e representantes dos trabalhadores estão convocados de modo especial. (Delors *et al*, 1996, p. 71).

A partir dessa afirmativa, a sociedade globalizada requer trabalhadores adeptos às novas tecnologias da informação e, de certa forma, resilientes quanto às dificuldades enfrentadas ao longo dos anos que impactam a economia e outros setores essenciais ao bom funcionamento do capital. As escolas têm o papel de formar seres humanos para viver em sociedade, portanto, é na escola onde se encontra o maior investimento de tempo e recursos em prol da criação dessa mão-de-obra a qual o Estado se beneficiará no futuro.

Esse discurso refere-se a lógica capitalista, que acarreta a educação o “poder” de resolver os problemas educacionais no país. Por intermédio desse relatório, de cunho orientador, a UNESCO propaga que a educação irá desenvolver os países em desenvolvimento, mas descreve que “[...] a educação é um seguimento que compõe o conjunto social” (Rodrigues, 2019, p. 116) e não a solução. Logo, a necessidade de refletirmos sobre a interferência internacional no sistema educacional.

4. A interferência internacional no sistema educacional

Essa seção objetiva compreender o impacto da interferência internacional no sistema educacional. A esse respeito pontuamos que para atender acordos internacionais, que refletem nas esferas econômicas e políticas dos países em desenvolvimento, países como o Brasil seguem orientações de organizações como a UNESCO, sem levar em consideração suas particularidades nacionais.

Após a década de 1990, os sistemas de ensino sofreram forte impacto devido à internacionalização de suas políticas públicas. Agências internacionais de países desenvolvidos, com base em interesses próprios, elaboram instruções para países em desenvolvimento a fim da reformulação de suas políticas advindas de acordos financeiros. Entre as principais agências internacionais, podemos citar: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas (ONU); BM e UNESCO (Silva; Cunha, 2014).

A reformulação das políticas públicas vem acompanhada de temas a serem abordados e que, na teoria, são a chave para um melhor desenvolvimento da mesma, entre eles: a influência da globalização, qualidade da educação, combate à pobreza, entre outros relacionados aos

interesses políticos neoliberais, porém, seu caráter global de origem puramente social e econômica não alcança as verdadeiras necessidades que estão em sala de aula. Silva e Cunha (2014) abordam a respeito dessa temática abrangente que:

É óbvio que são imprescindíveis estudos sobre questões mais globais relacionadas com as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas de gestão dos sistemas de ensino, as implicações ideológicas e culturais dessas orientações oficiais para as escolas e professores. Entretanto, se essas orientações gerais não forem acompanhadas de propostas assertivas para promover mudanças institucionais e culturais nas políticas para a escola de modo que aprimore o funcionamento da escola e a aprendizagem dos alunos, podem resultar em atitudes desmobilizadoras por parte dos agentes que atuam nas escolas. (Silva; Cunha, 2014, p. 18).

Nesse cenário, apesar da relevância de se tratarem de tais assuntos indissociáveis à educação, não se pode resumir seu papel apenas como resolutive para problemas sociais. O fato é que a manutenção dos sistemas educacionais se torna prioridade para o desenvolvimento e vem como uma “desculpa” para a integração social dos mais pobres. Porém, a classe trabalhadora é suprida com conhecimentos básicos de escrita, leitura e matemática, dentre outras habilidades de sobrevivência para se integrarem às exigências do mercado econômico, como expõe Coraggio (1996), ao apontar que esse encaminhamento se trata de uma estratégia composta por

[...] dois componentes: 1) promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres, o trabalho, mediante um “eficiente crescimento do trabalho intensivo, baseado em adequados incentivos de mercado, infraestrutura física, instituições e inovação tecnológica; 2) fornecer aos pobres os serviços sociais básicos, em especial, saúde primária, planejamento familiar, nutrição e educação primária [...] (Coraggio, 1996, p. 85).

Para firmar essa estratégia, temos em 1990 a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, fomentada pela UNESCO, que possuía como subtítulo “Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, no qual pode-se perceber o interesse do capital em combater à pobreza a partir das políticas educacionais, com finalidade de beneficiar a economia capitalista. Portanto, é notável a subordinação das políticas educacionais aos programas sociais de combate à pobreza e os interesses econômicos, uma vez que se sobressaem às verdadeiras necessidades da escola (Silva; Cunha, 2014). Tais políticas, quando instauradas em países de periferia, visam preparar os cidadãos para o trabalho com mão de obra, interferindo na formação de professores, conteúdos, grade curricular, avaliações e até o funcionamento de uma escola.

O Estado acaba transferindo às instituições educacionais funções às quais lhe eram destinadas, por exemplo o lazer e assistência social, enquanto a função simples de educar é passada para segundo plano. No Brasil, é exemplo as reformas instauradas nos Governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, conhecido como Lula e Dilma Rousseff. Sobre a reforma educacional no Governo de FHC, é possível dizer que a desqualificação do ensino “[...], iniciado com as políticas de expansão escolar ocorridas durante o regime militar e reelaboradas nos governos posteriores, foi, de fato, um processo de “ampliação para menos”, pois “quanto mais incorporou os pobres, tanto mais se tornou pobre.” (Silva; Cunha, 2014, p. 25). Resumindo, quando ligadas às políticas sociais de origem econômica, as políticas educacionais sofrem um déficit significativo em todos os setores. Os objetivos propriamente “educativos” perdem espaço para a exigente integração dos pobres à

sociedade com interesse em sua força de trabalho e como podem contribuir num mundo globalizado.

É importante pontuar que as orientações da UNESCO, atuam nas mais diferentes esferas, como a educacional. Apesar de um bom discurso, Oliveira; Moura e Silva (2010) trazem uma dura crítica ao Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* e à facilidade com a qual propõe mudanças, regras e ensinamentos a serem seguidos sem um plano que os coloquem verdadeiramente em prática

[...] o documento também traz os problemas socioeconômicos e socioculturais, trazendo uma enorme desilusão à população mundial, revelando dados drásticos sobre a miséria, o desemprego e a exclusão social. Mas o marco mais bonito do relatório são as belas palavras que nos diz que a educação deve ser ao longo da vida, que os povos devem ser solidários, que é preciso ter tolerância e respeito mútuo, esses são valores essenciais para uma Educação digna e justa (Oliveira; Moura; Silva, 2010, p. 403).

Com base nestes objetivos, o documento traz os “quatro pilares da educação”, caracterizados como os pontos essenciais que devem ser explorados para se ter uma educação em todos os aspectos e preparar o indivíduo para o mundo complexo ao qual está inserido. São esses: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto e aprender a ser. O documento também traz mudanças a serem implementadas na qualificação dos docentes, de modo a se adaptarem e estarem preparados para as exigências dos órgãos internacionais. Entre elas

[...] o professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (Delors *et al*, 1990 p. 155).

Nesse contexto, os professores acabam responsabilizados por sua própria formação, e características propostas pelo documento, como: flexibilidade, competência e eficiência são na verdade, estratégias para que o docente se adapte às novas tecnologias do mercado (Gomide, 2010). Logo, observamos nesse discurso a forte influência dos interesses capitalistas, que propagam a educação como um meio para resolver os problemas no país. Surge, então, a necessidade de reflexão sobre a interferência internacional nos sistemas educacionais.

Foi possível perceber a forte influência dos órgãos internacionais nas políticas de educação na América Latina, que elaboram instruções a fim de reformular suas políticas advindas de acordos financeiros (Silva; Cunha, 2014). Apesar da extrema importância da educação no processo formativo do homem, não se pode resumir o papel da educação como resolutive de problemas sociais. A manutenção desses sistemas torna-se apenas uma desculpa para a integração social dos mais pobres que, posteriormente, serão integrados à exigência do mercado econômico unicamente em benefício da lógica capitalista. Portanto, evidenciamos as reais intenções atreladas às reformas educacionais instituídas por órgãos que pouco tem a ver com a educação em si. Nesse contexto, além dos interesses políticos e econômicos, o Estado se vê livre de toda e qualquer culpabilização, como explica Jimenes (2007),

[...] para deixar incólumes as “responsabilidades” e as estruturas do capital, evitando, outrossim, despertar ânimos voltados à sua superação, há que se desviar o foco das causalidades, jogando, então, na conta da educação, as soluções para o agravamento da fome no mundo (e, a rigor, também para a

guerra do Iraque, a questão palestina, a destruição ecológica do planeta, a corrupção política, a violência urbana [...] (Jimenes; Segundo, 2007, p. 133).

Em contrapartida, apesar de não ser capaz de erradicar a pobreza em sua totalidade como propõem tais reformas, é inegável a influência e poder da educação no papel da mudança social, econômica e pessoal do ser humano, levando, assim, uma reforma no Mercado. O problema é quando se é destinado a ela toda e qualquer responsabilidade pela resolução de tais dificuldades, o que acaba tirando o foco dos verdadeiros objetivos da escola como instituição de ensino (Jimenes; Segundo, 2007).

Em resumo, quando atreladas às políticas sociais de origem econômica, os objetivos “educativos” perdem espaço para a integração dos pobres à sociedade com interesse em sua mão de obra e como podem contribuir no mundo globalizado.

5. Considerações

A partir do apresentado ao longo da pesquisa, que tem como objetivo analisar o direcionamento da UNESCO para educação, a partir do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, evidenciamos a influência da UNESCO no contexto educacional brasileiro. Por intermédio do documento e conferências a UNESCO, dissemina suas orientações, que por sua vez estão imbricadas as demandas políticas e econômicas.

É notável que os órgãos internacionais de apoio, como a UNESCO, apresentaram e apresentam propostas de minimização e/ou eliminação dos problemas de cunho econômico e político pela educação, mas não resolvem a problemática, só apresentam discurso. Essa conduta é planejada e arquitetada, pois atende interesses de cunho econômico e político. É importante considerar as características singulares de cada país em suas esferas políticas, econômicas e sociais para, só então, apresentar as devidas propostas e soluções, que com certeza, além da esfera educacional.

O Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, apesar de sua boa argumentação, peca em trazer um discurso que foge da realidade nacional e atende interesses do capital, seja para formação docente, como para formação dos alunos. As orientações impostas, estão voltadas unicamente para obter objetivos econômicos e políticos, contribuindo para a sociedade globalizada. As reais necessidades das instituições de ensino são deixadas de lado enquanto as escolas se ocupam com atividades de responsabilidade do Estado.

É possível perceber que apesar de seu conteúdo abrangente e utópico, o Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, bem como, as orientações propagadas pelos mais diversos órgãos de apoio internacional, não são totalmente aplicáveis como orientam os mesmos. Na prática, falha quando é colocada diante das verdadeiras dificuldades encontradas dentro e fora da sala de aula, que deveriam ser o foco central de tais políticas, quando obviamente não são.

6. Referências

CORAGGIO, José Luis. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**: propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? São Paulo: Cortez, 1996.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMIDE, Adriana Guimarães Viana. Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Caderno de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 05, n. 11, p. 107-126, set./dez., 2010.

JIMENEZ, Sandra Ventura; SEGUNDO, Maria das Dores Martins. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 119-137, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, Carolina Machado; MOURA, Katia Lopes; SILVA, Isabela Maria de Souza e. **Relatório Delors e Relatório Cuéllar**: desmitificando a diversidade cultural e a educação na política educacional brasileira a partir da década de 1990. *Visão Global*, Joaçaba, v. 13, n. 02, jun./dez., p. 397-418, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, RJ, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

ONU-BR, Nações Unidas no Brasil. **UNESCO**. 2023. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

RODRIGUES, Ana Alice. **Políticas de educação e formação docente no Brasil a partir de 2000**: a perspectiva da UNESCO. Paranaíba: EduFatecie, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, p. 199-136, dez. 1999.

SILVA, Marília Amaral da; CUNHA, Carlos da. **Educação Básica**: políticas, avanços e pendências. São Paulo: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Regina Faustino; GARCIA, Regina Maria Candido. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Os ares da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. In: SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 45-106.

YANAGUITA, Anete Inoe. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990**. 2011. 13 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

Recebido:	06/06/2025
Publicado:	23/12/2025

ⁱ Mestranda em Ensino, Graduada em Pedagogia. Centro Universitário UniFatecie. E-mail: lidiabuenor@gmail.com.

ⁱⁱ Pós-doutora em Educação, Doutora em Educação, Mestre em Ensino, graduada em Pedagogia e História; Professora orientadora do Colegiado de Pedagogia do Centro Universitário UniFatecie, adriana.rodrigues@fatecie.edu.br.