

## **A UNESCO e suas formulações para a educação: o ensino de ciências em debate**

### **UNESCO's formulations for education: the science teaching in discussion**

**Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba**

Faculdade de Educação – UFRJ e  
Secretaria Estadual de Educação/RJ  
rodrigocnb@gmail.com

**Maria Carolina Pires de Andrade**

COLEMARX, GT Trabalho e Formação de Professores  
Fac. de Educação e Instituto de Biologia – UFRJ  
carolina.andradep@gmail.com

**Alessandra Gonçalves Soares**

Instituto de Biologia – UFRJ  
alessangra-gs@hotmail.com

**Cláudia Lino Piccinini**

COLEMARX, GT Trabalho e Formação de Professores  
Faculdade de Educação - UFRJ  
E-mail: clpiccinini@gmail.com

### **Resumo**

Analisamos a participação de organismo internacional de grande influência econômica, como agente da elaboração e legitimação das políticas que orientam a educação de países periféricos. Diante do cenário de disputas ideológicas, investigamos três documentos da UNESCO que tratam da Educação e do Ensino de Ciências no Brasil, buscando, com nossa pesquisa, indicar as ideias centrais dessa agência para a formação da classe trabalhadora e problematizar possíveis consequências para a educação científica no país. Além disso, também refletimos sobre a noção de educação veiculada nos documentos em pauta, bem como discutimos as implicações que essas percepções podem acarretar se apropriadas pelo campo do Ensino de Ciências da forma como estão prescritas. Concluimos que a relação público-privado na educação brasileira é historicamente controversa e problemática para a emancipação da classe trabalhadora, insistindo em uma formação ora centrado em conceitos difusos, como qualidade, ora reeditando o paradigma tecnicista.

**Palavras chave:** EPT, relação público-privado, formação de professores.

## Abstract

We analyze the participation of an international organization of relevant economic influence as an agent of elaboration and legitimation of policies that guide the education of peripheral countries. In the scenario of ideological disputes, we have investigated three UNESCO documents dealing with Education and Science Education in Brazil, showing how the central ideas influenced the constitution of the working class to problematize its consequences for a scientific education. In addition, we also reflect on the notion of education conveyed in such papers, as well as we discuss some implications of these perceptions to the field of Science Teaching to reflect on its accuracy and appropriateness. We have concluded that the public-private relationship in the Brazilian education system is historically controversial and problematic hindering the emancipation of the working class, as it emphasizes diffuse and controversial concepts which may alter its quality as well as merely operate within a technical paradigm.

**Key words:** EFA, public-private relationship, teacher training.

## Problemática

Com o avanço do neoliberalismo, vivemos a era da acumulação flexível do capital financeiro, junto ao avanço da precarização do trabalho e a cooptação de organizações da sociedade civil e sindicatos para aceitação das contrarreformas em curso. Fronteiras até então não desbravadas, pois consideradas como direitos conquistados pelos trabalhadores, caem diante das reformas gestadas pelo Estado articulado ao capital: educação, saúde, previdência, dentre outros direitos sociais são requisitados para ampliação dos limites de exploração e geração de lucros. Não sem propósito, órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) passaram a utilizar seu poderio econômico para criar referências ideológicas, legitimar e controlar as políticas educacionais de países periféricos e seus sistemas de ensino público.

Com influência crescente, tais entidades colocaram a educação e o trabalho docente em verdadeira encruzilhada, onde a produção de resultados nos sistemas escolares e universitários, voltados à formação de trabalhadores, estão acima da educação para a formação humanística. Partindo da concepção com as quais os citados organismos internacionais têm há décadas interferido de forma organizada e sistêmica sobre a educação e a formação/trabalho de professores no Brasil, o presente trabalho pretende analisar formulações da UNESCO que tratam da Educação e do ensino de Ciências. Buscaremos determinar as ideias centrais e as diretrizes que norteiam o pensamento dominante (da classe dominante) sobre a educação escolar, principalmente a educação dos futuros trabalhadores (classe dominada) e suas possíveis interferências na educação científica.

Estudos relacionados à educação (SAES, 2009), à formação e trabalho docente (SHIROMA E SCHNEIDER, 2013; LAMOSA E MACEDO, 2015) ou ao currículo (MACEDO, 2014; LOPES, 2015; LESSARD, 2016) já demonstraram que as formulações de políticas educacionais dificilmente são motivadas por anseios ligados ao bem-estar das camadas populares, dos profissionais da educação ou com a finalidade de oferecer uma educação de qualidade emancipadora. Pelo contrário, estão sendo moldadas e cada vez mais subjugadas

por interesses externos ligados a grupos econômicos e ao pensamento hegemônico de cada época histórica. Diante desses alertas, torna-se necessário realizar uma leitura atenta e crítica das diretrizes e relatórios da UNESCO que, acreditamos, orientam as recentes políticas públicas no campo educacional brasileiro.

### **No diálogo com a teoria, a seleção do “corpus” documental e dos objetivos**

Nessa pesquisa selecionamos documentos que apresentam a formulação de objetivos da UNESCO a serem alcançados até 2015 pelos países compromissados com a Cúpula de Dakar, onde no marco dos objetivos foi atribuída à UNESCO a tarefa de coordenar a ação nos países parceiros em colaboração com outras quatro agências patrocinadoras do Fórum Mundial (BRASIL.UNESCO, 2014). Aparentemente consensual, os documentos reforçam a perspectiva salvacionista da Educação e a vinculam ao desenvolvimento econômico, apesar de estudos evidenciando que só os sistemas escolares não são capazes de modificar a realidade dos estudantes, por não alterarem o modelo social vigente.

O primeiro documento analisado, apresentado em 2008, foi o Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (EPT), que, segundo seus autores, “foi elaborado e editado pela Representação da UNESCO no Brasil, de forma independente da equipe do *Education for all Global Monitoring Report* (EFA, GMR, UNESCO, Paris), e não está sob sua responsabilidade” (UNESCO, 2008, p.3). O segundo documento, denominado *Current challenges in Basic Science Education* (UNESCO, 2011), critica o Ensino de Ciências no Brasil e aponta caminhos “inovadores” para a resolução de deficiências na alfabetização científica em nosso país. O terceiro documento, intitulado *Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015* (EPT Brasil), foi fruto de colaboração da UNESCO, via Acordo de Cooperação Técnica Internacional, com o Ministério da Educação brasileiro (MEC), lançado em 2014, e cujo objetivo central foi explicitado na abertura do texto: “contribuir para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal” (BRASIL. UNESCO, 2014, p.3).

Convém alertar que os documentos serão interpretados como parte da formulação ideológica<sup>1</sup> de diversos agentes, incluindo os interesses do Estado para a educação brasileira, com fortes laços de aproximação com o organismo internacional. Destacamos que a seleção envolve um período que consideramos de continuidade na linha político institucional do MEC, isto é, entre o período que vai de 2008 a 2015, apesar da “dança ministerial”<sup>2</sup>. Destacamos também que a escolha da UNESCO se deu por sua forte articulação em diversos Estados latino-americanos, influenciando não só nas políticas da educação básica e da formação de professores, como também na concepção, na formulação de estratégias de Ciência e Tecnologia - e sua

---

<sup>1</sup> Temos estudado o conceito de ideologia no marxismo clássico, a partir das obras de Marx e Engels – Ideologia Alemã e Manuscritos econômico-filosóficos; de Gramsci – Cadernos do Cárcere; e nas obras do marxismo contemporâneo de István Mészáros – O poder da ideologia e Filosofia, ideologia e ciência social, bem como em Slavoj Žižek - O ano em que sonhamos perigosamente.

<sup>2</sup> Entre 2005 e 2012, o Presidente Lula teve como Ministro da Educação Fernando Haddad, que passou pelo Ministério do Planejamento como assessor de Guido Mantega. Haddad foi o substituto de Tarso Genro na pasta. Desde que assumiu o seu primeiro mandato, em janeiro de 2011, Dilma Rouseff teve como ministros da Educação: Fernando Haddad, que também passou pela Prefeitura de São Paulo; Aloizio Mercadante, que saiu e assumiu como Ministro da Casa Civil; José Henrique Paim; Cid Gomes, e o interino secretário-executivo do MEC, Luiz Claudio Costa. Em 2015 a pasta é assumida por Renato Janine Ribeiro.

base, a educação científica<sup>3</sup> -, e no direcionamento de investimentos em pesquisa e desenvolvimento.

Tendo como principal objetivo discutir de que modo a noção de educação se apresenta nos documentos e como são apropriadas para o campo do ensino de Ciências, apresentaremos a seguir uma revisão sobre a inserção da UNESCO no campo das políticas públicas em educação, o debate sobre percepções que podem ser apreendidas dos textos analisados e, por fim, traremos à baila alguns pontos que podem ser pensados quando refletimos as implicações destas políticas para o ensino de Ciências.

Diante disso, indagamos, ainda: a UNESCO deve ser a formuladora privilegiada de políticas e metas educacionais, principalmente para os países de capitalismo dependente? Que críticas podem ser feitas as “metas” (termo tipicamente empresarial) estabelecidas e as ideias-força/ideologia (MÉSZÁROS, 2014) que surgem com destaque nos documentos?

Como hipótese inicial, parece-nos, como afirma Motta (2012), uma falácia acreditar que “países em processo de desenvolvimento podem atingir níveis de sucesso nos mesmos moldes dos países centrais” (p.263), e que se trata de “educar o consenso” (NEVES, 2005 *apud* MOTTA, 2012, p.268). Essas questões nos levam a pensar nos interesses financeiros e ideológicos que podem existir por trás desse esforço obstinado que a UNESCO e seus parceiros vêm realizando para modular as políticas públicas em todo o mundo.

## **A UNESCO e a consolidação da ideologia do desenvolvimento pela via da Educação**

De acordo com Nogueira (1990), no período pós Segunda Guerra Mundial, nos anos 1950 a 1960, a Educação passou a ser vista como um instrumento do Estado para a recuperação, o crescimento econômico e a promoção da igualdade a partir da ampliação do acesso aos sistemas escolares. A euforia momentânea criada com o sucesso da economia dos países da esfera capitalista, principalmente os que se beneficiaram da contenda, capitaneados pelos Estados Unidos da América (EUA), e fortalecidos pela propaganda ideológica do *Welfare State* e do *American Way of Life*, levou as massas a desenvolverem uma crença na igualdade de oportunidades e na democracia. Contudo, grandes *surveys* como o Relatório Coleman, em 1966, nos EUA, e os dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED), na França, entre 1962 e 1972, mostraram que nem todos conseguiam acessar e permanecer nos sistemas educacionais e que, principalmente o ensino universitário, estava restrito às elites.

Buscando investigar se de fato haveria a propagandeada igualdade nos sistemas educacionais e tentando compreender qual tipo de aluno permanecia neles, essas pesquisas concluíram que a escola não fazia grande diferença na trajetória dos estudantes a não ser para mantê-los com o mesmo tipo de *status* social (FORQUIN, 1995). Naquele momento, no qual a “caixa preta” da escola ia sendo aberta, Pierre Bourdieu e seus colaboradores responderam às inquietações macrossociológicas que eram levantadas com as Teorias da Reprodução Social e Cultural (BOURDIEU, 2003). Tais Teorias reafirmavam que a instituição escolar mantinha pessoas na mesma classe e condição social e que o fracasso escolar seria promovido em grande parte porque o *habitus* das elites é legitimado e cobrado pela escola independentemente das condições socioeconômicas dos discentes (IDEM, 2003).

---

<sup>3</sup> Conforme explicitado nos documentos: Ensino de Ciências: o Futuro em Risco, de 2005; e Relatório de Ciência da UNESCO, rumo a 2030, visão geral e cenário brasileiro, de 2015.

A partir de então, a crítica dominou considerável parte dos estudos educacionais até que, com o início da fase neoliberal do capitalismo, no final da década de 1980 e início da década de 1990, uma nova vertente associada à lógica econômica ditou visões e ações para o campo educacional. Passou-se a compreender a educação como investimento para potencial aumento da produtividade. Tal ideologia, sistematizada como Teoria do Capital Humano, vem servindo para justificar, sem explicar, as diferenças de desenvolvimento dos países e as desigualdades sociais (MOTTA, 2012).

Em sintonia com mudanças nos rumos econômicos e políticos, cada vez mais atreladas ao pensamento hegemônico, a UNESCO não permaneceu como mera expectadora das dissensões e mobilizou conferências para se pronunciar sobre tais visões, produzindo propostas, firmando parcerias e fundando o Programa Educação Para Todos (EPT). De acordo com seu Relatório de 2014, o primeiro grande marco do EPT foi realizado em 1990, em Jomtien (Tailândia), quando foram discutidas e definidas as necessidades básicas de aprendizagem para os estudantes dos países signatários. Em 2000, na Cúpula Mundial de Educação, realizada em Dakar (Senegal), com participação de 164 países, “as metas estabelecidas anteriormente foram avaliadas e redimensionadas, ao se considerar os desafios de um novo milênio” (BRASIL.UNESCO, 2014, p.9). As duas conferências indicaram preocupações com relação aos cuidados na educação da primeira infância, à universalização da educação primária, à alfabetização e ao desenvolvimento de habilidades de jovens e adultos, à paridade e igualdade de gênero e à qualidade do ensino de modo geral. Ambas visaram preparar o caminho para que em 2015 fossem trabalhadas em uma nova conferência, na Coreia do Sul, as questões relativas à universalização do acesso e à “qualidade” dos sistemas escolares.

## **O programa EPT e a defesa dos interesses privados**

Algo fica nítido no exame dos relatórios em questão: o EPT privilegia o setor educacional privado, incitando o Estado brasileiro a fomentá-lo ao incentivar a participação de empresários na Educação. Os documentos enfatizam: os empresários são movidos pelo desejo de realizar ações em prol dos segmentos sociais mais desfavorecidos e parcerias com atores privados e não-governamentais são essenciais para que todos tenham acesso à educação de qualidade (UNESCO, 2008). E afirmam: “o crescimento da população nessa faixa etária [escolar] demanda uma ampliação da oferta incompatível com a capacidade de atendimento do setor público” (BRASIL.UNESCO, 2014). Entretanto, os documentos não trazem evidências dos limites da capacidade de financiamento estatal à educação pública.

Os documentos também frisam que a educação profissional, podendo estar incluída ou não na educação escolar, deve ser oferecida por agentes públicos e privados a fim de resgatar a formação profissional para o mundo do trabalho e que é necessário existir uma articulação íntima entre “redes de Ensino, sobretudo as instituições dos sistemas nacionais de aprendizagem (SNA), entidades paraestatais organizadas e gerenciadas por órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial, entre eles o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes (SENAT), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI)” (BRASIL.UNESCO, 2008).

A introdução e apropriação da Teoria do Capital Humano e da Teoria do Capital Intelectual na vida educacional e no cotidiano escolar denunciam que o uso do trabalho como princípio

educativo legitima a mercantilização dos diplomas, a lógica empresarial dentro das escolas e os processos de reificação (SHIROMA E EVANGELISTA, 2015). Atentos a isto, acreditamos que os Relatórios auxiliam esse processo por sugerir indiretamente a diminuição do papel do Estado na vida social.

O EPT Brasil frisa que a análise quantitativa a partir do Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos e outras avaliações externas são essenciais para que o movimento se torne cada vez mais “eficaz” e garanta direitos de aprendizagem a todos. De acordo com os documentos, seria importante que a valorização do professor estivesse atrelada aos indicadores de qualidade da educação (BRASIL.UNESCO, 2014). Mas a valorização surge atrelada a ideia de avaliação como responsabilização (*accountability*), se torna balizadora de punições e bonificações, demarcando o recrudescimento da lógica empresarial de rotatividade de trabalhadores, por exemplo.

Não obstante, Shiroma e Schneider (2013), assim como Lamosa e Macedo (2015), esclarecem que tais políticas, ao pautarem-se na meritocracia, sem levar em consideração as peculiaridades, os contextos e as trajetórias de cada escola, turma ou docente geram desigualdades, reforçam injustiças e provocam exclusão. Incentiva-se a perspectiva de um professor de resultados e a mercantilização da Educação, já que o docente é remunerado por sua produção, traduzida por índices de aprovação dos alunos. Mas, segundo o relatório, a introdução e a ampliação da cultura de avaliação de larga escala permitiu inquestionáveis avanços.

“A educação é uma atividade que envolve interação entre pessoas e muda vidas; por essa razão, configura-se como um **empreendimento** [grifo nosso] essencialmente humano. A busca de “excelência para todos” tem caminhado *pari passu* com políticas orientadas para obtenção de resultados reconhecidos e mensuráveis”. (BRASIL. UNESCO, 2014, p.48)

Acreditamos que, enquanto a educação for vista como um empreendimento, esta forma de avaliação permanecerá sendo fomentada e encorajada, estimulando a competição entre pares profissionais e induzindo divisões na categoria docente que, por fim, será responsabilizada pelos fracassos escolares. Além disso, como se sabe, a meritocracia propalada não significa sinônimo de justiça, ainda mais dentro dos sistemas escolares (DUBET, 2004).

## **O programa EPT e sua inserção nas políticas educacionais brasileiras**

O EPT Brasil defende diretrizes que permeiam ações nos marcos legais e institucionais, influenciando o planejamento, o financiamento e a avaliação dos sistemas escolares (BRASIL.UNESCO, 2014). Para ilustrar, é descrito que as leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e nº 11.738/2008 são originárias da pressão feita pelo tratado de Dakar. Porém, nenhuma dessas leis foi ainda, de fato, implementada de modo amplo na educação brasileira. Outro ponto é o protagonismo atribuído ao Plano Nacional de Educação 2001-2010. Curiosamente, enquanto para PICCININI *et al* (2014) o PNE pode ser visto como um instrumento coercitivo para formatar e conformar trabalhadores da educação, através de políticas públicas que amplificam a precarização em todos os níveis educacionais, e para que o processo de proletarização docente seja intensificado, para a UNESCO (2008), o PNE é um forte indício do avanço na legislação educacional brasileira, além de ter sido estratégico ao demandar desdobramentos como o currículo nacional.

Aparentemente baseado em senso comum ou em referenciais não muito claros, o EPT também enaltece sua participação nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como fica evidente no Relatório de 2008, enquanto autoras como Lopes (2015) e Macedo (2014) vêm

desconstruindo a ideia de que ter um currículo homogêneo para toda uma nação possa ser sinônimo de diminuição das desigualdades educacionais.

## O programa EPT e o ensino de Ciências Naturais

O Relatório Educação para Todos itera que Ciências Naturais deve se figurar como disciplina no Ensino Fundamental com papel na “compreensão elementar” dos conceitos científicos (2014, p.11). Baseando-se nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) da OCDE – 2000 a 2012 –, que foca a análise nos índices alcançados nas avaliações, o EPT Brasil afirma que o país teve baixo desempenho nas avaliações, mas obteve melhora de 8% na disciplina. Tal performance no PISA seria alarmante, pois, para a UNESCO (2011), o crescimento econômico do Brasil dependerá diretamente do avanço na alfabetização científica. Porém, para a entidade, as deficiências dos professores de Ciências são um dos principais entraves, já que eles seriam mal treinados em metodologias de ensino do pensamento científico e, conseqüentemente, ao se planejarem, acabariam por definir objetivos de aprendizagem insatisfatórios. Como solução, sugere-se incorporação e aquisições de produtos educacionais produzidos pela iniciativa privada que garantam

(...) desenvolvimento profissional para docentes com conteúdo e **métodos de ensino, programas de monitoramento, currículo estruturado** e o **fornecimento de materiais didáticos**, como uma forma de melhorar a qualidade da educação na sala de aula e **desenvolver a capacidade dos professores para ensinar ciências** [grifos nossos] (UNESCO, 2011, p. 96).

Além de conotar uma ampla desqualificação docente, tal visão de educação ignora outras variáveis que influenciam o êxito/fracasso escolar. Acrescido a isso, ensinar Ciências vai além de aplicar metodologias de ensino genéricas, pois o docente deve atuar como um mediador na construção do conhecimento escolar em sala de aula, criando oportunidades para que alunos reais compreendam o mundo. Nesse sentido, a autonomia curricular e de elaboração de materiais didáticos constituem pré-requisitos para que a profissão docente possa de fato se realizar como trabalho intelectual capaz de apreender e ressignificar sentidos que circulam nos espaços escolares.

Em relação ao Ensino Médio (EM), o EPT Brasil apoia “propostas curriculares inovadoras”, como o PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador -, cujo foco está na ampliação do tempo na escola, com 3.000 horas de carga mínima, que se funde (ou confunde) com a perspectiva de “*integrar e articular os conhecimentos das diferentes áreas e fortalecer as atividades relacionadas à iniciação científica*” (2014, p.79). Outro programa apoiado é o Formação Continuada dos Professores do EM, visando a “qualidade” através de formação para implantação das Diretrizes Curriculares, tendo trabalho, cultura, ciência e tecnologia como eixos centrais, mas considerando a possibilidade de “oferta mais flexível de itinerários formativos”, que aproximariam o aluno do mercado de trabalho, por exemplo, via PRONATEC EJA<sup>4</sup>, que, sabemos, inclui financiamento público para a rede privada de ensino.

O EPT Brasil dá destaque ao Programa Mais Educação, que objetiva a educação integral, isto é, acrescenta em parte do contraturno escolar, ações que envolvem educação ambiental, promoção da saúde e investigação no campo das ciências da natureza. Programa que tem crescido quantitativamente e amalhando críticas à sua implantação sem investimento.

---

<sup>4</sup> O PROEJA foi integrado as ações do PRONATEC em 2013, para oferta de cursos de formação profissional à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O ensino de Ciências Naturais, portanto, é apoiado pela UNESCO nas mesmas bases e formulações problematizadas ao longo do trabalho. A alfabetização científica (UNESCO, 2011) destaca-se como necessária à formação para alcance de resultados escolares. Chega-se à manutenção da racionalidade técnica, com exaltação do ensino por investigação, da inovação e das tecnologias para alcance da aprovação. Uma racionalidade que não problematiza a transposição linear entre produção científica e ensino de Ciências.

A Organização reconhece que mesmo com estratégias governamentais para os objetivos de Dakar - marcos legais, planejamento<sup>5</sup>, financiamento e avaliação, dentre outros -, não se chegou à qualidade, com base nos resultados das avaliações internacionais, dados de repetência e evasão. Por não bater as “metas” estipuladas o país “não atingiu o patamar necessário no desenvolvimento da qualidade na educação” (IDEM, p.55). Não por acaso, a UNESCO também defende a transformação de salas de aulas de ciências em laboratórios, de modo que sejam “um componente importante para o desenvolvimento de capital humano na economia atual” (UNESCO, 2011, p. 98). Mas, afinal, o ensino de Ciências na conjuntura brasileira deve ser pensado amparado em conceitos mercantilistas e meritocráticos ou humanistas e democráticos?

## Considerações finais

*“Pior do que está não fica”<sup>6</sup>.*

O presente trabalho apresentou visões e interesses presentes em três documentos importantes da UNESCO. Acreditamos que as políticas públicas para a educação e para o ensino de Ciências, a exemplo da Medida Provisória 746/2016, que reforma o EM, têm se articulado aos princípios ditados por formuladores internacionais, como UNESCO, BM, OCDE e outros. No âmbito ideológico, a UNESCO busca criar consensos e dar direcionamentos genéricos que não abordam de frente a contradição capital-trabalho, em uma época de desemprego em massa e retração da produção de bens materiais, quando a educação é responsabilizada pela baixa competitividade, pelo atraso no desenvolvimento, na produção científica e tecnológica e pelo déficit de inovação (UNESCO, 2015).

Por isso, é necessário que pensemos sempre em novas estratégias de luta em prol da educação científica, da autonomia, valorização e de melhores condições de trabalho docente. Não cremos que reproduzir os discursos das classes dominantes seja uma saída viável para se alçar a educação de qualidade para a classe trabalhadora ou romper com a proletarianização docente. Sendo assim, concordamos quando Dubet (2004) afirma que universalizar o ensino não pode ser o mesmo que massificá-lo e reforça que não existe, nos padrões atuais, uma escola perfeitamente justa. Para ele, o caminho para melhorar os sistemas educacionais não é partir de premissas que, no fundo chocam-se entre si, mas sim evidenciar os problemas, algo que os relatórios discutidos pouco fazem ao optarem pelo senso comum em relação às questões sociais, políticas e econômicas, sem discutir o que tem levado os países periféricos ao empobrecimento, ao desemprego e à violência. Para nós, a adaptação do modelo educacional

---

<sup>5</sup> O documento cita o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, implementado por organizações ligadas ao empresariado brasileiro, como exemplo para o alcance das metas.

<sup>6</sup> Ministro da Educação fala a Exame.com, em 15/12/2016. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/pior-do-que-esta-nao-fica-diz-ministro-sobre-educacao-no-pais/>



em prol da “qualidade” e do “cumprimento de metas heterônomas”, ou de “competências e habilidades” é um subterfúgio para que o trabalhador transite ao mundo do trabalho sem questionar suas contradições.

Por fim, cabe lembrar que não foi possível apresentar neste trabalho todas as nuances e declarações problemáticas presentes nos relatórios do EPT. Mas ressaltamos que Educação é muito mais que escolarização e que assertivas como “o alcance dos objetivos de Dakar dependerá do crescimento econômico” (UNESCO, 2008) são especialmente problemáticas e contraditórias quando se espera que a qualidade de um sistema educacional injusto e excludente esteja entre as prioridades, em especial em épocas de crise da economia. Como indica Saes (2009) as escolas públicas continuarão penalizadas propositalmente pela sociedade e pelo Estado por, justamente, atenderem aqueles que não fazem parte das classes médias ou das elites.

## Referências bibliográficas

BOURDIEU, P. Reprodução cultural e reprodução social. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. UNESCO. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/UNESCO, 2014. 105 p., il.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n. 123, set/dez. 2004.

FORQUIN, J. C. Sociologia das desigualdades de acesso à educação. In: FORQUIN, J. C. (org.) **Sociologia da educação**. Dez anos de pesquisa. Petrópolis: Edit. Vozes, 1995. p. 19-78.

LAMOSAS, R. A. C.; MACEDO, J. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, 2015. p. 133-152.

LESSARD, C. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas (UnB)**, v.21, 2015. p. 445-466.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, v. 12, 2014. p.1530-1555.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MOTTA, V. C. **A ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital**. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, abr./jun. 1990.

PICCININI, C. L.; MACEDO, J. M.; MAGALHAES, L. K. C.; FLORES, R.L.B. PNE e trabalho docente: formação, forma(ta)ção e (con)formação. In: XII Jornada do HISTEDBR, 2014, Caxias - Maranhão. In: **Anais da XII Jornada do HISTEDBR**. Caxias: CESC, 2014. v. 1. p. 1585-1600.

SAES, D. A. M. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Linhas Críticas (UnB)**, v.14, 2009. p.165-175.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, 2015. p.89-114.

SHIROMA, E. O.; SCHNEIDER, M. C. Avaliação de Desempenho Docente: Contradições da Política Para Poucos na Era do Para Todos. **Interação** (UFG. Impresso), v.38, 2013. p.89-107.

UNESCO. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008**: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? – Brasília: UNESCO, 2008. 66p.

\_\_\_\_\_. **Current challenges in Basic Science Education**. – Paris: UNESCO, 2011. 101p.

\_\_\_\_\_. **Informe de la UNESCO sobre la Ciencia: hacia 2030**. Resumen. Edições UNESCO, 2015. 60p.