



## O DISCURSO DA UNESCO SOBRE O ENSINO MÉDIO: ENTRE CONHECIMENTO, FORMAÇÃO E UTILITARISMO

Tatiana Ludmila Santos Brandão Muniz <sup>1</sup>  
Luiz Carlos Novaes <sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo discute as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a organização do ensino médio na América Latina e Caribe. Por meio da análise de três documentos produzidos por essa agência, identificamos as concepções e os direcionamentos propostos para o ensino médio para o século XXI, relacionando tais concepções ao processo de reforma para este nível de ensino. Para a análise dos documentos foram observadas as orientações de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), com destaque para o conceito de contexto de influência, bem como as teorizações de David Harvey para acumulação flexível, relacionando, deste modo, o discurso da UNESCO às reformas do ensino médio, no contexto das transformações globais da economia capitalista e as novas relações de produção que envolvem uma reformulação do perfil de trabalhadores. Concluímos que existe uma contínua adaptação do ensino médio às necessidades neoliberais de um Estado enxuto e que o discurso da UNESCO corrobora a ideia de mercantilização dos serviços públicos educacionais que, gradualmente, está transformando demandas sociais em mercadorias com vistas ao atendimento do setor produtivo. No caso do ensino médio, a agência defende o investimento em um ensino que atenda aos interesses do setor produtivo, a despeito de uma formação humanística.

**Palavras-chave:** UNESCO, Ensino Médio, Política Educacional, Reformas Educacionais.

### INTRODUÇÃO

Dentro da propalada lógica de manutenção da paz advinda com o término da segunda guerra mundial, a UNESCO se colocou com o objetivo de propiciar o entendimento entre as nações com respeito comum entre as culturas dos povos, criando ferramentas para que todos os povos e suas populações tivessem acesso a uma melhor educação e formação intelectual condizente com essa nova ordem mundial que se instalava no mundo. Assim, nas palavras de Ianni (1993), a UNESCO se atribuiu o ambicioso papel de organizar “uma sociedade civil mundial” desenvolvendo “uma concepção humanística universal da cultura” (IANNI, 1993, p. 12). Para Evangelista (2000), tal concepção produz sérios embates em torno de disputas e conflitos que tal projeto hegemônico pode gerar:

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), [tatibrandaomuniz@hotmail.com](mailto:tatibrandaomuniz@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Educação (PUC-SP), docente no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), [luiz.novaes@unifesp.br](mailto:luiz.novaes@unifesp.br).



(...) a UNESCO, como agente dinâmico na construção da hegemonia mundial, entendida no sentido gramsciano como “direção intelectual e moral”, articula-se e rearticula-se em relação a duas ordens de problemas. A primeira refere-se à disputa entre as centralidades culturais para se impor como dirigentes num processo cuja construção inclui também entre seus atores dinâmicos os organismos não-governamentais e as empresas privadas. A segunda refere-se às demandas conflitantes e às forças emergentes numa realidade viva. Recriando permanentemente relações, processos e estruturas, essa realidade engendra-se, no final do século XX, como uma totalidade mais ampla, complexa, desconhecida. (EVANGELISTA, 2000, p. 29)

Em 1960 a UNESCO passou a ter parcerias com o Banco Mundial, para financiamentos específicos na área de consultoria educacional na América Latina e Caribe, com ênfase nas “reformas das estruturas educacionais, a fim de sintonizá-las quantitativa e qualitativamente ao desenvolvimento econômico” (EVANGELISTA, 2000, p. 45). Seleccionamos para análise três desses documentos representativos de como essa agência pode influenciar discursos e ações para a produção de reformas educacionais no ensino médio, prescrevendo e recomendando políticas para toda a região. Assim, discutiremos nesse texto as principais concepções defendidas pela UNESCO para o ensino médio presentes nos *Cadernos UNESCO: o EM no século XXI* (2001) e *Reforma da educação secundária* (2008), bem como o *Projeto CNE/UNESCO – Revisão das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio* (CNE; UNESCO, 2017), com a pretensão de subsidiar a Comissão de Reformulação do Ensino Médio (CEB) na elaboração de orientações para novas formas de oferta desse nível de ensino.

## METODOLOGIA

A metodologia para análise dos documentos está fundamentada na abordagem do ciclo de políticas, proposta por Ball e Bowe (1992), com ênfase no contexto de influência, bem como o conceito de acumulação flexível, como apresentado por Harvey (1994). Assim, por meio da análise documental identificaremos quais foram as orientações para a América Latina e Caribe acerca de como reformar e estruturar a educação de nível médio, sintonizando seus fins ao desenvolvimento econômico. Para efetuarmos essa análise usaremos o procedimento adotado por Bardin (1977) em análises documentais para perceber as nuances de sua mensagem, além das razões evidentes de seu pronunciamento, esmiuçando as intencionalidades por trás da fala do emissor, ou seja, ir além das orientações contidas no documento, atentando ao contexto de influência na promulgação de uma nova reforma no ensino médio.



## REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Ball, Braun e Naguire (2012), as inúmeras reformas educacionais são tendências globais e, por trás dessas reformas, existem grupos específicos, representativos dos poderes centrais da economia global. Para os autores, existe um contexto de influência na produção do discurso da política que não deve ser desconsiderado, pois funciona como um indutor de ações no âmbito das políticas locais. Tratando-se das recomendações e prescrições dirigidas ao ensino médio, não podemos perder de vista também as discussões de Harvey (1994) acerca das relações construídas no mundo do trabalho, com a nova ordem global após a crise do capitalismo do século XX, e a ruína da lógica alicerçada no keynesianismo e no fordismo, quando ao contrário do Estado de bem-estar-social, as administrações públicas precisavam reduzir seus gastos com questões sociais, uma vez que a necessidade do capitalismo desta nova geração era a redução dos impostos pagos, sobretudo pelas grandes empresas. E essa economia em causas sociais garantiria o contínuo crescimento de lucros e acúmulos de capitais, evidentemente, por um pequeno grupo global, mesmo que essas reduções com custos sociais significassem abandonar do sistema grupos marginalizados, numericamente expressivos de pessoas. De acordo com Harvey (1994), a lógica fordista não faz mais sentido em um mundo globalizado e as regiões de produção, onde são coletadas as mãos de obra, não são, necessariamente, as mesmas regiões em que o produto será comercializado; portanto, aquele grupo de trabalhadores não necessita de poder aquisitivo para o consumo dos produtos produzidos por eles mesmos. E as empresas escolhem as regiões do globo em que a produção lhes gere o maior lucro, com destaque para as regiões com as mais escassas leis trabalhistas. Assim, quando mais flexível foi o processo de produção, melhor para o acúmulo de lucros.

Mas como fazer os trabalhadores aceitarem essa nova ordem mundial de trabalho? Uma ordem orientada agora pelo modelo da *Toyota Motors* de produção; de um trabalhador multitarefa, sem muitos benefícios, sem muitas garantias, com jornadas de trabalho volúveis e irregulares? Nesse sentido, a discussão acerca da relação educação e trabalho vem ganhando cada vez mais visibilidade, pois, se há uma alteração no mundo do trabalho, há uma alteração no ensino médio, já que esse nível atende a jovens que já estão ou brevemente estarão inseridos no mercado de trabalho. Segundo Fernandez Enguita (1989), a escola deixou de ter um caráter de transmissor de conhecimento para desempenhar o papel de “adestramento” humano para os interesses do mercado.



E nessa discussão acerca da relação educação-trabalho, não podemos ignorar a vitalidade que ainda marca a Teoria do Capital Humano (TCH), tal qual defendida por Schultz (1964), em que pese o processo de rearticulação ao longo das últimas décadas com a ênfase na “economia do conhecimento”. Sob nova roupagem, as teses da TCH vêm sendo recuperadas por diferentes organismos internacionais na consolidação de discursos que defendem a educação como solução para o crescimento econômico, aumento da produtividade e do lucro, abrindo, dessa forma, precedentes para a redução da educação pública, diminuindo os gastos públicos com educação, adaptando o currículo aos interesses do mundo do trabalho e trazendo para o campo da Educação uma “taxonomia empresarial”, fazendo parecer natural a utilização de vocábulos como empreendedorismo, flexibilidade, liderança, competitividade, competências, habilidades, entre outros, terceirizando as relações e adaptando aos poucos a lógica social do serviço público aos interesses de lucros do setor privado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os documentos selecionados para análise orientam especificamente as reformas que devem ser feitas no ensino médio e quais as prioridades nas definições e construções desse novo projeto do ensino secundário. No primeiro documento considerado (UNESCO, 2001) há um compilado de consensos de especialistas (eleitos especialistas no assunto pela UNESCO) sobre quais seriam as melhores táticas para executar globalmente a formação secundarista. O documento parte de duas premissas iniciais: a priorização das secretarias educacionais no nível médio de ensino e a necessária reforma dessa etapa. No documento Reforma da educação secundária (UNESCO, 2008), temos uma continuidade do debate trazido pelo primeiro documento, mas agora com maior ênfase na formação dos jovens secundaristas no atendimento às atuais necessidades do mercado de trabalho, segundo um mundo globalizado e tecnológico, oferecendo ferramentas práticas de como construir esse modelo de reforma. E o último documento por nós selecionado (CNE; UNESCO, 2017), teve como objetivo elaborar orientações para a comissão responsável pela reformulação do ensino médio visando, especificamente, as reformas do ensino médio brasileiro. Ou seja, no caminho estratégico dessas distintas orientações houve a legitimação da urgência em se propor e executar reformas nesse nível de ensino, dada a necessidade do alinhamento dessas reformas ao mundo do trabalho.





Como os documentos publicados pela UNESCO sempre trazem pareceres de especialistas, considerados *experts* na área, pesquisamos quem são esses especialistas que falam do ensino médio e em que eles são especializados. A maioria dos colaboradores desses documentos ocupava cargos políticos ligados à Educação, sendo que alguns deles trabalhavam em empresas privadas relacionadas ao setor educacional, além de uns poucos funcionários da UNESCO. Em relação à especialização, a maioria vem da área econômica. Essa busca pela especialização das vozes orientadoras dos discursos dos organismos internacionais serve para demonstrar o local de onde falam esses especialistas, o que valorizam, evidenciando a dificuldade de tais vozes produzirem discursos acerca da Educação numa perspectiva diferente daquela que marca a abordagem economicista.

No documento em que discute o ensino médio para o século XXI (UNESCO, 2001), há uma insistência para que as políticas de cada país dediquem mais atenção ao ensino médio, garantindo, assim, o acesso e permanência, além de assegurar o direito a educação de todos, dos mais distintos estratos sociais, inclusive de grupos estatisticamente mais prejudicados durante o processo de evasão escolar, como as mulheres, por exemplo. A escolha do argumento não contraria o desejo de sanar os problemas educacionais com os quais nos deparamos ao analisarmos as estatísticas que evidenciam na evasão as desigualdades de acesso e permanência dos jovens dentro das escolas, no entanto, a questão contraditória é projetar para o ensino médio, etapa final da educação básica, a resolução de um problema advindo desde o início dos anos escolares. Todavia, a estratégia eleita como necessária para atingir essa meta de universalização do ensino médio, requer, pela variedade de realidades econômicas dos países, diversos meios de concretização, entre eles, segundo o documento, a privatização do ensino médio ou a parceria público e privado, escolhas bem questionáveis como políticas educacionais que visem responder ao problema da desigualdade de acesso das diferentes classes sociais ao ensino, uma vez que não se pode garantir que as empresas parceiras estarão mais interessadas em filantropias e cooperações no processo educacional do que em engendrar meios de aumentarem seus lucros.

Quanto ao ensino médio ser profissionalizante ou propedêutico, crise essencial deste nível de ensino, os especialistas concluíram que um ensino médio que vise somente a formação propedêutica dos estudantes não corresponde satisfatoriamente ao desejo e necessidades dos secundaristas “em termos de permitir-lhes realizar plenamente o seu potencial, particularmente num contexto de rápida evolução econômica e social, e de discriminação sexual” (UNESCO, 2001, p. 10). Portanto, a finalidade do ensino médio seria a de “preparar para a vida e refletir, portanto, a realidade da vida no século XXI, que abarca um processo ininterrupto de interação



entre o aprendizado contínuo e o mundo do trabalho” (UNESCO, 2001, p. 10) e, para isso, as disciplinas profissionalizantes precisam ser o centro do currículo do ensino médio, porque é esse direcionamento que definirá a natureza de sua finalidade.

Tentar incorporar o ensino profissional ao ensino médio pode revelar-se um exercício custoso, que acarreta um aprendizado de má qualidade e um rebaixamento do status dessas matérias. Estratégias inovadoras e rentáveis para superar este problema consistem em contratar o ensino de determinadas matérias por centros e escolas especializadas próximas, ou em conceber, para o ensino das disciplinas profissionais, outras modalidades de ensino que sejam menos exigentes em termos de equipamento, de materiais de ensino e de instrutores dotados de uma certa experiência. (UNESCO, 2001, p. 11)

Ao mesmo tempo em que se orienta para a centralização do currículo nas disciplinas profissionalizantes, daí o aspecto danoso da simples incorporação do ensino médio, que “rebaixaria” o estatuto das disciplinas essencialmente técnicas, recomenda-se, como alternativa, a terceirização da oferta das disciplinas profissionais, a serem ofertadas por centros especializados ou, ainda, por outras modalidades de ensino, mais baratas e menos exigentes em relação à equipamentos, além da interessante observação quanto à contratação de instrutores (veja que não se fala em professor) dotado de “certa experiência”.

O consenso do documento, proposta inicial de sua formulação, foi a de que as estratégias do “novo modelo de ensino médio” dialoguem com os estudantes e os faça o centro de reformas estruturais; dessa forma, é preciso garantir que o aprendizado dos educandos se alicerce em três componentes inter-relacionados: “as pessoas (quer sejam profissionais da educação, pais ou membros da comunidade), as políticas educativas, que delimitam o que os estudantes precisam aprender, e a infraestrutura”” (UNESCO, 2001, p. 13), assegurando que a UNESCO se tornasse a responsável pelas orientações educacionais que gerariam as tais políticas educativas, que delimitariam o que os estudantes precisariam aprender e, inclusive, quais seriam as necessidades formativas dos docentes alinhados a essas reformas educacionais, com o compromisso deste organismo internacional publicar periódicos com orientações sobre essas variadas temáticas. De acordo com esse documento, para que as reformas do ensino médio, alinhadas ao setor produtivo possam de fato ocorrer, são consideradas imprescindíveis as parcerias com as empresas privadas, desde o direcionamento do currículo ao processo de formação, garantindo, assim, o atendimento às demandas imediatas do mercado de trabalho local e tendo como justificativa central atender a vontade dos próprios secundaristas.



Diferentes documentos produzidos pela UNESCO, a exemplo de outras instituições, valem-se da estratégia da divulgação massiva de um determinado ideário, constante e em diferentes eventos, de um discurso aparentemente homogêneo, a fim de criar a ilusão de um falso consenso e, ao mesmo tempo, garantir a impressão de universalidade. Assim chegamos ao segundo documento que trata, especificamente, sobre a necessária reforma do ensino médio (UNESCO, 2008), expressando bem o quanto os ideais educacionais da UNESCO estão centrados em questões econômicas voltadas aos interesses empresariais.

Essa constatação pode ser percebida na escolha do léxico. Podemos notar no documento uma utilização de termos provenientes do mundo empresarial, transportados para o campo educacional, num evidente processo de recontextualização discursiva, onde um “campo semântico economicista” passa a ser utilizado para se falar sobre Educação; assim, passamos a ter expressões como “personalidades produtivas”, “competir no ambiente em rápida evolução”, “espírito de liderança”, “estudantes proativos”, além de palavras como “empreendedorismo”, “flexibilidade”, “competitividade” etc. Essas palavras chaves destacadas do documento, demonstram como o ideal de educação desenhado pela UNESCO para o ensino médio está alicerçado nos interesses econômicos e na lógica de produção fabril toyotista, que se ampara cada vez mais no desenvolvimento tecnológico e nas habilidades humanas de interação com a máquina, não se limitando, apenas, a usuários de equipamentos eletrônicos, mas em manutenções e programações básicas, uma vez que o mesmo funcionário precisa desenvolver inúmeras funções. O documento visa ajustar o ensino médio aos ideais de um mundo globalizado e tecnológico, trazendo ferramentas práticas de como direcionar a educação secundária à formação de jovens, consoante às atuais necessidades do mercado.

É amplamente reconhecido que o ritmo acelerado da globalização e das transformações das tecnologias da informação e comunicação (TICs) oferecem aos jovens, hoje, mais do que nunca, maiores alternativas de vida e oportunidades. Ao mesmo tempo, a desarticulação social crescente, particularmente entre jovens, é evidente, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento. A fim de ajudar os jovens a enfrentar eficazmente esses desafios, sejam eles positivos ou negativos, os sistemas de educação secundária precisam concentrar-se em conferir aos jovens a capacidade de desenvolver personalidades produtivas, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento baseada na tecnologia. É claro que, para que os indivíduos logrem ajustar-se e competir no ambiente em rápida evolução que caracteriza o mundo contemporâneo, necessitam de um repertório de habilidades para a vida que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade,



flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo. (UNESCO, 2008, p. 11)

O documento ambiciona responder à uma questão histórica acerca do ensino médio, qual seja, sobre a natureza e finalidade desse nível de ensino, se propedêutico ou profissionalizante. E sem muita discussão, passando ao largo de uma concepção integradora – como seria, por exemplo, a perspectiva de uma escola unitária – já elege o ensino propedêutico ineficaz como modelo de ensino universal, uma vez que nem todos os estudantes secundaristas almejam cursar o ensino superior, portanto, o ensino profissionalizante, para os especialistas da UNESCO, é a opção mais acertada, e segundo dados estatísticos apresentados no documento, é o modelo educacional menos utilizado na América Latina e Caribe, induzindo a conclusão de que seja essa a possível razão dos problemas educacionais na região. Mesmo assim, o documento reconhece o abismo de realidades de ingresso, curso, conclusão e aplicabilidade do ensino médio de acordo com a classe social dos estudantes que o frequenta, destacando a problemática do ensino médio profissionalizante e o labirinto formativo a que ele condena os seus alunos, reconhecendo as distintas ofertas possíveis dos ensinos médios profissionalizantes, integrado a oferta do ensino médio em geral ou articulado em turnos, e até em instituições diferentes.

Resolver o problema do ensino médio, para o documento, não está na questão sobre qual modelo de ensino escolher (propedêutico ou profissionalizante), mas em como gerir um modelo profissionalizante eficaz. E diante dessa constatação, as orientações para os países da América Latina e Caribe percorrem o caminho da separação do modelo de ensino médio geral do profissional, com a formação técnica posterior a uma formação geral e criando percursos formativos diferenciados de formação. Para isso, faz-se necessário a centralização do currículo em um modelo único, permitindo algumas aprendizagens facultativas e veiculando aprendizagens científicas gerais a fins profissionalizantes. E manter modelos educacionais técnicos ligados diretamente às indústrias locais. Por fim, ainda de acordo com o documento, são os seguintes desafios a serem enfrentados em relação ao ensino médio na América Latina e Caribe:

1. As transformações da sociedade, da economia e do mundo do trabalho pressionam as escolas secundárias para que considerem novas abordagens de ensino.
2. A preparação de jovens para a educação superior já não é um objetivo exclusivo ou adequado, particularmente quando há grande quantidade de jovens que passam diretamente da educação secundária ao trabalho, à educação





técnico-profissional e treinamento ou ao desemprego. 3. Com as instituições tradicionais tais como a família ou as organizações religiosas, encontrando-se, cada vez menos, em posição de garantir apoio às gerações jovens, é necessário encorajar a transição da cultura de dependência à cultura de autonomia, independência e interdependência. 4. A inclusão de numerosas disciplinas suplementares se traduz em sobrecarga curricular que pode ter reforçado a tradição prejudicial do aprendizado por meio da memorização e/ou pode dificultar a conexão entre essas disciplinas e os currículos. 5. É necessário transmitir, de maneira holística, os conhecimentos, habilidades e atitudes que permitirão aos jovens atuarem de maneira eficaz na vida e no trabalho, especialmente, para que sejam capazes de enfrentar os paradoxos e conflitos provenientes das mudanças, na condição de agentes não apenas como receptores de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas aprendendo ao longo da vida e sendo membros de uma força de trabalho flexível. (UNESCO, 2008, p. 15)

Todos os desafios apresentados pelo documento guardam relação, direta ou indireta, com interesses econômicos, ainda que se fale em “transmissão de conhecimentos e habilidades” de maneira holística. Assim, segundo o documento, o ensino médio precisa permitir que todos os alunos sejam capazes de assegurar suas ambições futuras, sejam essas a formação superior, o ingresso rápido ao mercado de trabalho ou atitudes empreendedoras.

Em relação ao documento produzido conjuntamente pelo CNE e pela UNESCO, em 2017, a finalidade foi a de contrapor o cenário educacional com o empresarial, visando aproximar a educação de nível médio às necessidades do mercado de trabalho. O documento está estruturado em duas partes: a primeira, traz um estudo de modelos de ensino médio de países desenvolvidos e países que apresentem um alto resultado em avaliações externas (Finlândia, Coreia do Sul, Alemanha, Portugal e Espanha), ressaltando as inovações escolhidas por esses países para atingirem os resultados que obtiveram; a segunda, o documento busca traduzir os dados anteriormente levantados em possibilidades de ofertas no ensino médio brasileiro.

Sobre os dados dos modelos de ensino médio dos países selecionados, vale salientar que é bem questionável comparar a educação brasileira com a educação finlandesa ou de qualquer outro país, desconsiderando as diferentes realidades sociais, históricas, geográficas, populacionais, econômicas, entre outras. Qualquer estudo comparado, com um mínimo de rigor teórico-metodológico, está atento a isso, pois há mais fatores envolvidos no processo educativo do que apenas os modelos estruturais e políticos de um sistema de ensino. Não percebemos esse cuidado na elaboração do documento em questão. São apresentadas as características dos



diferentes modelos de ensino médio dos diferentes países analisados para, na sequência, falar sobre a reforma do ensino médio e os currículos que serão definidos para o novo ensino médio brasileiro.

Nos dados apresentados, o resultado atingido pelo Brasil no PISA em 2015 foi inferior ao resultado obtido pelos demais países selecionados, que inclusive ultrapassaram a média geral atingida pelos demais países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). No entanto, ao compararmos esses dados estatísticos, dessa forma, cometemos um erro grosseiro de desconsiderar os diferentes contextos sociais, econômicos, históricos e políticos entre esses países comparados. Ao longo da discussão, o documento traz dados do IBGE sobre alguns índices importantes dos países analisados, todavia, não traz a comparação com o Brasil; por isso, ao organizamos a tabela abaixo, trazemos os dados dos países apresentado no documento, mas os confrontamos com os dados do IBGE, para o mesmo período, no Brasil:

**Tabela 01 – Compilação dos dados trazidos no documento CNE; UNESCO (2017) sobre os dados IBGE coletados dos mesmos países averiguados quanto ao desempenho na avaliação PISA.**

País	Gastos públicos com educação (2013)	PIB per capita (US\$) (2016)	Índice de desenvolvimento humano (2015)	População total (habitantes) (2015)
Finlândia	6,8%	42.148	0,883	5.503.457
Coreia do Sul	5,0%	27.397	0,898	50.293.439
Alemanha	5,1%	41.686	0,916	80.688.545
Portugal	5,8%	19.239	0,830	10.349.803
Espanha	5,0%	25.865	0,876	46.121.699
Brasil	7,8%	7.737*	0,755	204.471.800

**Fonte:** Elaborada pela autora a partir das informações apresentadas no documento (CNE; UNESCO, 2017) para Finlândia, Coreia do Sul, Alemanha, Portugal e Espanha e do IBGE<sup>3</sup> para dados relativos ao Brasil

*Nota:*

(\*) – O PIB brasileiro per capita em 2016 era de R\$ 30.548,00. Considerando o maior valor atingido pelo dólar nesse ano (R\$ 3,948) fizemos, somente para efeito de comparação com os demais países, a conversão para o dólar estadunidense.

Observando os dados dos países com o qual o Brasil fora comparado, percebemos como se trata de realidades distintas. Não é significativo dizer, por exemplo, que temos o maior gasto público com educação se tal índice incide sobre um PIB muito menor, o que torna ainda mais dramática a análise se levarmos em conta a população considerada (2,5 vezes maior que o país com mais habitantes da tabela – Alemanha – e 37 vezes maior em habitantes que o país com menor população – a Finlândia), dados estes que refutam as críticas sobre os altos custos da

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/> acesso em abril de 2020.



educação brasileira e alegações como as de que somos o país com o maior percentual de gastos públicos educacionais, o que não justificaria termos índices tão baixos nas avaliações externas se gastamos mais que os países cujo resultado na prova PISA foram superiores ao nosso. Obviamente, trata-se de um falso dilema decorrente de uma análise pouco rigorosa.

A compreensão do documento resume-se a entender as políticas educacionais de países com excelentes desempenhos nas avaliações da OCDE como modelares, nas quais devem se espelhar países com baixo desempenho, como o Brasil, adaptando as suas políticas públicas. Ao contrário da promessa original do documento, ele não traz nenhuma definição acabada que resolva os impasses da dicotomia formação acadêmica ou profissional no ensino médio, limitando-se a relacionar sucesso escolar com bons resultados na prova PISA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura dos documentos da UNESCO, bem como o patrocinado pelo CNE, em parceria com essa agência, demonstra que as orientações emanadas dos organismos internacionais para a organização do ensino médio valorizam um conhecimento utilitário, técnico, que possa impactar o setor produtivo e movimentar a economia. Conforme constatamos no movimento discursivo dos três documentos analisados, o contexto de influência das políticas educacionais voltadas para as reformas do ensino médio aponta para a necessidade de se atender às exigências do mercado de trabalho; nesse sentido, o currículo, segundo esses documentos, precisa estar alinhado às demandas do sistema econômico e entregar mão de obra condizente com a necessidade desse mercado. Não é por acaso que a análise lexical dos documentos revelou que os termos “economia”, “mercado”, “trabalho” e “profissionalizante”, são os de maior ocorrência, como apresENtado, a título de exemplo, no excerto abaixo:

Além disso, associar a educação técnico-profissional e treinamento às tecnologias da informação, ao empreendedorismo e a uma preocupação para com aspectos de qualidade e estética pode contribuir para melhorar a percepção pública sobre essa orientação, ao permitir que os egressos contribuam de maneira mais polivalente para a **força de trabalho**” (UNESCO, 2008, p. 25 – grifo nosso).

É significativo nos documentos analisados o número de ocorrências de palavras cuja conexão semântica esteja mais relacionada ao mercado de trabalho e ao sistema econômico do que às questões e discussões pedagógicas, sobretudo no ensino médio, evidenciando um



discurso mais preocupado com o preparo de mão de obra na atual dinâmica de trabalho do século XXI. A análise de documentos de organismos internacionais, que produzem discursos sobre Educação, evidencia que tais organismos, entre eles a UNESCO, tentam se constituir como porta-vozes legítimos nesse campo, nos permitindo compreender como foi ficando aparentemente tranquila a assunção de que o ensino médio deve preparar para a vida, mas para a vida produtiva, aquela que destoa de valores de emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J.; BRAUN. Annette; MAGUIRE. Meg. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1977.

CNE; UNESCO. **Projeto CNE/UNESCO Revisão das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio**. [Consultoria técnica especializada realizada por Rafaela Cardoso Beleboni]. Brasília, DF: CNE: MEC, 2017. (Contrato nº: SA-339/2017 Controle UNESCO: 571422)

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A Unesco e o mundo da cultura**. Orientador: Octávio Ianni, 2000, 222 f. Tese (doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1989.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

IANNI, Octávio. **A Sociedade Global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

SCHULTZ, Theodore Willian. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

UNESCO. **O Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades**, Relatório final reunião internacional de especialistas sobre o Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades, Série Educação. Brasília: Unesco, 2001.

UNESCO. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília: Unesco, 2008.