

RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROJETO DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO 2050

Eneida Oto Shiroma^{1*} 

RESUMO: Este artigo analisa o relatório *Reimaginar nosso futuro juntos*, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2021. Evocando um futuro justo, sustentável e pacífico, o relatório propõe reformas no currículo, na formação docente e na organização escolar. Recomenda a aproximação da educação não formal e informal à formal, apoiando o setor privado como provedor de serviços públicos. Ainda, desqualifica a escola pública e a universidade como instituições formadoras e incentiva o crescimento da indústria educacional global. Assim, atribui novo significado à escola e ao trabalho docente, visando assegurar as condições de produção e reprodução social capitalistas.

Palavras-chave: Trabalho e educação. Política educacional. Desenvolvimento sustentável. Unesco.

RE-SIGNIFICATION OF TEACHING WORK IN THE UNESCO'S EDUCATION 2050 PROJECT

ABSTRACT: This article analyzes the *Reimagining Our Future Together Report*, published by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) in 2021. Evoking a fair, sustainable and peaceful future, it proposes reforms in the curriculum, teacher training and school organization. It recommends bringing non-formal and informal education closer to formal education, thereby supporting the private sector as provider of public services. Furthermore, it disqualifies the public schools and universities as training institutions and encourages the growth of the global educational industry. Thus, this project gives a new meaning to school and teaching work aiming to ensure the conditions of capitalist production and social reproduction.

Keywords: Work and education. Education policy. Sustainable development. Unesco.

REDEFINICIÓN DE LA LABOR DOCENTE EN EL PROYECTO DE LA UNESCO PARA EDUCACIÓN 2050

RESUMEN: Este artículo analiza el Informe *Reimaginar nuestro futuro juntos*, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en 2021. Evocando un futuro justo, sostenible y pacífico, propone reformas en el currículo, la formación docente y la organización escolar. Recomendamos acercar la educación no formal e informal a la educación formal apoyando al sector privado como proveedor de servicios públicos. Además, descalifica a las escuelas y universidades públicas como instituciones de formación y fomenta el crecimiento de la industria educativa global. Así, este proyecto da un nuevo significado a la escuela y al trabajo docente con el objetivo de garantizar las condiciones de producción capitalista y de reproducción social.

Palabras-clave: Trabajo y educación. Política educativa. Desarrollo sostenible. Unesco.

1. Universidade Federal de Santa Catarina  – Departamento de Estudos Especializados em Educação – Florianópolis (SC), Brasil.

*Pós-doutoranda na Faculdade de Educação da Unicamp, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Crítica Social. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: eneida.shiroma@ufsc.br

Dossiê organizado por: Selma Venco  e Allan Kenji Seki 

Introdução

Há tempos, o propósito de enfrentar os problemas sociais e ambientais articuladamente baliza a formulação de políticas públicas por parte de organizações internacionais. Na década de 1970, Ignacy Sachs, coordenador do estudo *Ecodesenvolvimento: uma abordagem para a América Latina*, realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1976, elaborou o conceito de *ecodesenvolvimento*, associando o desafio do desenvolvimento econômico à preservação ambiental e à justiça social. As iniciativas da Organização das Nações Unidas (ONU) acerca da sustentabilidade necessária para projetar o amanhã acentuaram-se na década de 1980. O relatório *Nosso futuro comum* (Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1988) apresentou a sustentabilidade como estratégia do desenvolvimento. Durante a Conferência Rio+20, outro relatório veio tematizar *O futuro que queremos* (Organização das Nações Unidas, 2012). Em 2015, a ONU publicou *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, em que apresenta os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Organização das Nações Unidas, 2015).

Educação para o desenvolvimento sustentável é o novo mote das políticas globais. O relatório *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (Unesco, 2021) realiza uma atualização teórico-conceitual para fazer frente ao que acredita serem os desafios do século XXI. Apresenta, em primeiro plano, questões como a mudança climática e a transformação digital como justificativas para a realização de mudanças profundas na educação. Ainda, refere-se à Terra como “planeta prejudicado”, sob crescente estresse, marcado pela perda da biodiversidade, destruição de ecossistemas, mudança climática irreversível e pelo agravamento da desigualdade social. A Unesco reitera a necessidade de se construir, por meio da educação, um futuro compartilhado, pacífico, sustentável, socialmente justo e inclusivo, caracterizado por bem-estar e relações sustentáveis com o meio ambiente. Reportando-se a questões candentes do nosso tempo, procura construir consensos por meio da incorporação de princípios e posições que os educadores têm defendido em seus fóruns, dos quais se apropria parcialmente para apresentar propostas que a credenciem a liderar a mudança educacional no planeta. Essa apropriação esvazia o sentido político de contestação quando inserida em um projeto de natureza humanitária subsumido aos interesses burgueses.

O presente texto, fundamentado no materialismo histórico-dialético, realiza uma leitura crítica deste Relatório, discutindo as propostas de reformas educacionais que a Unesco apresenta para construção do “novo contrato social para a Educação”. Trabalhamos com a análise crítica do discurso (Fairclough, 2019) e a análise de documentos (Evangelista; Shiroma, 2018), com o objetivo de investigar as determinações das diretrizes prescritas para a educação. O artigo está organizado em cinco partes. A primeira apresenta os elementos de contexto apontados no Relatório como desafios da educação. A segunda elenca as mudanças recomendadas pela Unesco para a organização escolar, o currículo e a proposição de novas pedagogias e “desaprendizagens”. A terceira parte delineia as mudanças propostas para o trabalho e a formação docente, redefinindo a escola e o professor. A quarta parte aborda o papel das organizações multilaterais na proposição e consecução das reformas. À guisa de conclusão, a quinta parte discute os interesses apreendidos nas entrelinhas deste projeto de futuro delineado pela Unesco.

Um contexto de urgência e vulnerabilidade

Em 2019, a Unesco instituiu a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, presidida por Sahle-Work Zewde, então presidente da Etiópia. Composta de 18 membros, originários de vários países, tinha o intuito de sistematizar as políticas globais para a educação. Tais proposições foram publicizadas no referido

relatório *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (Unesco, 2021). Esse Relatório aborda o contexto de múltiplas crises em que vivemos, bem como ameaças relacionadas à mudança climática. Desenha um cenário de vulnerabilidades que demanda intervenções urgentes para deter a destruição e a perda da biodiversidade, além de reconhecer que “[...] os desastres climáticos e ambientais são acelerados por modelos econômicos que dependem de níveis insustentáveis de uso de recursos” (Unesco, 2021, p. 6).

Ao afirmar, de modo aparentemente crítico, que os “[...] modelos que priorizam lucros de curto prazo e consumo excessivo estão intimamente ligados ao individualismo aquisitivo” (Unesco, 2021, p. 6), o documento propaga a ideia equivocada de que os problemas ambientais decorrem do consumismo e da falta de conscientização do consumidor, atribuindo a crise ambiental ao estilo de vida, sem pôr em questão o modo de produção capitalista. Tais problemas, na ótica da Comissão, constituem novos desafios para a escola. E a estes se somam:

Novas exigências de diferentes grupos populacionais que são étnica, culturalmente e linguisticamente diversos, mudança na composição da sala de aula, aumento da migração, deslocamento interno resultante da mudança climática, violência social e política, conflitos armados – condições que tendem a crescer nos próximos anos (Unesco, 2021, p. 85).

O excerto expressa a preocupação da Organização com a tendência de aumento dos conflitos sociais e de suas consequências, em especial as erupções sociais. Expõe também uma visão preconceituosa do que denomina “grupos populacionais diversos”, que, como veremos, são a população-alvo de seu projeto de futuro.

Por descontextualizar a escolarização de suas determinações econômicas, assim como faz com sua “população-alvo”, a Comissão alega que vivemos uma “crise da aprendizagem global” (Unesco, 2021, p. 20), percebida principalmente nos altos índices de abandono e evasão escolar, em especial na educação secundária. Atribui essa suposta crise à falta de relevância dos conteúdos ministrados na escola; à falta de atenção às necessidades de estudantes pobres e meninas; à falta de sensibilidade e de relevância cultural por parte dos currículos; ao uso de métodos e processos pedagógicos inadequados para as realidades juvenis e à “qualidade insuficiente da instrução” (Unesco, 2021, p. 20).

No Relatório, a educação, tomada de forma isolada da realidade social, é responsabilizada solitariamente pelos problemas que se manifestam na escola. Embora as recomendações restrinjam-se a reformas escolares, a Comissão não ignora o peso de fatores extraescolares em sua leitura sobre a situação educacional. Um documento que propõe um novo contrato social não pode desconsiderar o impacto que a desigualdade social exerce sobre a educação, visto que “[...] a pobreza continua a ser um fator determinante no acesso a oportunidades educacionais” (Unesco, 2021, p. 22). Argumenta, também, que “[...] a desigualdade se traduz em exclusão social para os pobres e deteriora a coesão social necessária para que as sociedades prosperem e tenham boa governança” (Unesco, 2021, p. 23).

Ao tratar dos papéis da educação, o Relatório enfatiza a necessidade de se focar nos direitos humanos e na correção de “injustiças do passado” como forma de reparação (Unesco, 2021, p. 9), além de lhe indicar novas tarefas, a saber: “construir capacidades” de ação, responsabilidade, empatia, pensamento crítico e criativo, juntamente com uma ampla gama de habilidades sociais e emocionais. Dois problemas saltam aos olhos nessa portentosa proposição: 1) dá-se a entender que as injustiças foram produzidas sem sujeitos históricos no passado, e oculta-se as formas pelas quais são (re)produzidas no presente; 2) veicula-se a ideia de que criatividade, empatia e outras competências socioemocionais seriam capazes de corrigir essas injustiças e assegurar os direitos humanos.

O entusiasmo pedagógico do documento atrai adeptos da construção de um novo contrato social para a educação, que se basearia em dois princípios fundamentais: 1) no direito à educação e 2) no

compromisso com a educação como *esforço público da sociedade e bem comum*. As diretrizes para a criação desse novo contrato social incidem, em especial, sobre a organização escolar, o currículo e a formação de professores. A Comissão Sahle-Work ressalta que o princípio fundamental do novo contrato social é o “direito à educação para todos ao longo da vida”, ideia resgatada do *Relatório Faure*, publicado há 50 anos, que propôs a Cidade Educadora com vistas a expandir a noção de sistemas educacionais.

Outras publicações da Unesco referem-se à Sociedade da Aprendizagem. São metáforas para se referir a um espaço interconectado de múltiplas possibilidades e potenciais. O que aparece como novidade é a concepção de escola mesclada aos espaços de *educação não formal*, com destaque para a “comunidade” e as empresas. Gradativamente, vai-se diluindo a especificidade pedagógica da instituição escolar, propósito reforçado pela noção de “educação ao longo da vida”. Argumenta-se que a Educação 2030 requer a derrubada dos muros e a promoção de uma educação que não se limite às instituições formais, abrangendo também as “ricas oportunidades” educacionais do seu entorno. O direito à educação, assim, poderia ser realizado em qualquer momento da vida e não precisaria se revestir da forma escolar. Citando o exemplo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Unesco (2021) propõe uma escola mais aberta e flexível, uma espécie de “desescolarização”, baseada na ideia de que “[...] é melhor diluir ou apagar as divisões entre aprendizagem em sala de aula e atividades extracurriculares, dentro ou fora das escolas” (Unesco, 2021, p. 79). Em vista disso, recomenda a criação de variados espaços de aprendizagem – comunidades, redes, espaços, ambientes – e inovação, nos quais líderes locais, anciãos, autoridades, comunidades e famílias têm papéis fundamentais a desempenhar. Também menciona a relevância de se adotar pedagogias participativas e cooperativas em espaços “[...] informais e não formais, como museus, bibliotecas, acampamentos de verão, centros comunitários, entre outros” (Unesco, 2021, p. 48).

Trabalho, cuidado, lazer, atividades artísticas, práticas culturais, esportes, vida cívica e comunitária e até engajamento digital e midiático são apontados pela Unesco como oportunidades de aprendizagem potencialmente educacionais, pedagógicas e significativas para nossos futuros compartilhados. Certamente, essas medidas – algumas das quais foram incorporadas à educação brasileira – são incapazes de fazer frente à “crise da aprendizagem”, evidenciando que esse não é de fato o foco das reformas.

Novas pedagogias e “desaprendizagens”

Para enfrentar a suposta crise da aprendizagem, a Comissão propõe “pedagogias de cooperação e solidariedade” (Unesco, 2021, p. 48), para tornar a escola interessante aos olhos dos alunos, com base em dois motivadores de aprendizagem: a *autenticidade* e a *relevância* da educação. A primeira diz respeito à relação do que é aprendido com o mundo em que habitamos; e a segunda, à relação com nossos valores (Unesco, 2021).

Percebe-se uma convocação a “renaturalizar o currículo”, orientada por uma ética do cuidado, mas que não oculta o interesse subjacente à defesa da educação das meninas, nem a intenção de que os currículos abordem o conhecimento reprodutivo sobre criar filhos, cuidar de doentes, entre outros (Unesco, 2021).

Garantir que as meninas concluam o ciclo completo da educação secundária é uma responsabilidade que vai muito além das escolas. Relaciona-se com os desafios sociais e econômicos que as meninas continuam a enfrentar em todo o mundo, especialmente na puberdade, em torno de questões como casamento infantil, gravidez precoce e indesejada, trabalho doméstico, saúde menstrual e estigmatização (Unesco, 2021, p. 24).

A Comissão recomenda “alfabetização social e emocional” (Unesco, 2021, p. 66) para gerenciar conflitos e combater preconceitos e ideias, bem como a adoção de novas pedagogias – colaborativa, interdisciplinar e problematizadora –, que convidem o estudante a aprender, ter empatia, compaixão, solidariedade e “desaprender preconceitos e divisões”, o que, na ótica da organização, “cura as feridas da injustiça” (Unesco, 2021, p. 53). Propõe pedagogias de cooperação e solidariedade concebidas com base numa ética do cuidado, da reciprocidade e da “justiça reparadora” (Unesco, 2021, p. 48). Utilizando o discurso do capitalismo humanizado, afirma que a *pedagogia da solidariedade* deve “[...] corrigir as exclusões e os apagamentos sistemáticos impostos pelo racismo, pelo sexismo, pelo colonialismo e pelos regimes autoritários em todo o mundo” (Unesco, 2021, p. 51). Essa pedagogia deve estar alicerçada em uma educação inclusiva e intercultural capaz de reparar todas as formas de discriminação e segregação no acesso, incluindo crianças e jovens que enfrentam intolerâncias baseadas em “[...] raça, identidade de gênero, classe, deficiência, religião ou nacionalidade” (Unesco, 2021, p. 51).

Essa formulação expõe a noção abstrata de igualdade utilizada pela Comissão – construída individualmente, sem correlação com a produção da desigualdade socioeconômica capitalista – e retira a escolarização de suas determinações ao mesmo tempo em que coloca sobre ela a responsabilidade pela produção e solução dos problemas elencados. Nessa abordagem, fica evidente o apagamento das disputas de classe, da figura do professor, do ensino, de concepções de mundo que permitam a apropriação dos conhecimentos científicos para compreender a materialidade histórica e transformar a realidade das relações sociais capitalistas de produção. Lamentando o aumento da pobreza, mas ocultando as determinações que permitem compreender como esta é reproduzida socialmente, a Comissão escolhe lidar com uma ideia mais inocente: os preconceitos podem ser “desaprendidos” espontânea e voluntariamente.

Vemos nessa proposta um projeto formativo de mais largo espectro, que abandona os estudantes à própria sorte em meio a uma aventura de aprendizagens e “desaprendizagens” fortuitas, oportunizadas pelos “ecossistemas educativos”. Relembrando a tese gramsciana de que “[...] toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 1978, p. 37), indaga-se: o que ensina esse projeto político-pedagógico? Ao evocar uma etérea justiça reparadora e elidir as classes sociais e a história, tem em vista obstaculizar a apreensão da exploração que marca a produção material da vida. Ensina, pois, que sob o manto do capitalismo humanitário repousa o mesmo interesse de extração de mais-valor e de subsunção do trabalho ao capital.

O trabalho docente ressignificado

O Relatório assevera que ensinar exige compaixão, competência, conhecimento e determinação ética, e que os “professores precisam de comunidades de ensino colaborativas” (Unesco, 2021, p. 78). Diante de novas demandas, atribui-se às escolas, recontextualizadas, uma nova função social. Paulatinamente, a educação é redefinida como construção de capacidades e aprendizagens apartadas do ensino. Tais fenômenos articulados redefinem a função primordial da escola e do professor, que é reduzido a “articulador de ecossistemas educacionais” (Unesco, 2021, p. 80), simultaneamente à expansão de suas tarefas, agora compostas por um sem-número de funções, inclusive a de “curar” a sociedade.

A narrativa do documento produz a ressignificação da escola pública ao afirmar que “[...] escolas são uma das poucas instituições destinadas a proteger e dar oportunidades aos mais pobres e vulneráveis [...]”, bem como “[...] um componente central de ecossistemas educacionais maiores” (Unesco, 2021, p. 93). Com essa inflexão, retira-se a especificidade da escola pública como instituição responsável pela transmissão e apropriação

do conhecimento científico, transformando-a em mais um ambiente de aprendizagem entre tantos outros espaços, como mídias sociais e acampamentos de verão. A perspectiva de que tudo é educação descaracteriza o trabalho docente como atividade intencional de formação humana teleologicamente orientada.

Na década de 1990, foram feitas muitas críticas à compreensão do professor como prático reflexivo; denunciavam-se a redução de seu papel e as propostas de aligeiramento da formação docente. O relatório *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (Delors et al., 1998) corroborou a proposta reducionista, sugerindo que, com as novas tecnologias, o aluno deveria ser o solista e o professor, o acompanhante. Entretanto, em 2021, aparentando ter incorporado as críticas correntes, a Unesco complementou a definição de Donald Schön (2000), incensando o professor como “prático reflexivo e produtor de conhecimento” (Unesco, 2021, p. 82). Aqui temos uma armadilha, dado que se restringe a produção de conhecimento à resolução de problemas da prática. Enfatiza-se que a *aprendizagem em serviço* é fundamental para que o professor-aprendiz aborde “o serviço com espírito de humildade” (Unesco, 2021, p. 50). De acordo com essa concepção, os professores teriam um papel central na “*personalização da aprendizagem* para que seja autêntica e relevante” (Unesco, 2021, p. 81, grifo nosso). Sem ter como ignorar o avanço da inteligência artificial (IA), a Unesco dedica a ela uma moderada crítica, problematizando:

[...] a diferenciação pedagógica que atende às diferenças dentro de um espaço comum, da “aprendizagem hiperpersonalizada” definida pela Inteligência Artificial (IA), que descontextualiza e afasta os estudantes dos espaços e dos relacionamentos públicos e coletivos.

Exige-se cautela em relação a algumas tendências de tecnologia educacional que estão em ascensão na “indústria educacional global”. Precisamos de um “complemento humano” e um contrapeso à crescente onipresença de sistemas automatizados que empregam IA e promete fornecer caminhos prontos para o ensino, para a aprendizagem ou para a avaliação (Unesco, 2021, p. 52).

No bojo das críticas à IA, afirma que nenhuma tecnologia é capaz de substituir ou superar a necessidade de bons professores. Contudo, a Comissão sugere, para fazer frente a essa tendência ao emprego de sistemas automatizados na indústria educacional, algum “complemento humano”. Seriam os professores esse complemento humano?

A Comissão afirma que os professores desempenham o trabalho insubstituível de “[...] mobilizar os conhecimentos comuns em diálogo com as gerações mais jovens, que herdarão e construirão de forma conjunta o futuro” (Unesco, 2021, p. 78). Por fim, reforça seu argumento mostrando que serão necessários 70 milhões de novos professores primários e secundários no mundo até 2030 para se atingir as metas dos ODS – desafio agravado pelo pouco interesse dos jovens pelo magistério.

O professor é então redefinido como ator especializado, prático reflexivo, construtor de novas paisagens educacionais e articulador de ecossistemas em que ocorrem encontros pedagógicos compartilhados. Fazendo coro com outras agências multilaterais, a Comissão entende que a maioria das universidades formadoras necessita de “mudanças fundamentais nos programas e estratégias de formação de professores” (Unesco, 2021, p. 87), pois os atuais não são capazes de realizar a preparação inicial dos professores por conta própria. De sua perspectiva:

[...] a Pedagogia passou para o segundo plano em muitas universidades. É possível que as futuras universidades sigam esse caminho ao delegar tarefas de ensino a outras instituições ou a centros especiais equipados com sofisticadas tecnologias infundidas por IA (Unesco, 2021, p. 57).

Nessa direção, recomenda a construção de novos espaços e novas configurações para a formação docente, abrangendo associações de professores e iniciativas não governamentais. Sem se limitar aos departamentos de pedagogia, afirma que as escolas poderiam se conectar a “[...] espaços semelhantes, com foco na educação, que reúnam partes interessadas de todos os tipos para o projeto de aprendizagem compartilhada e o trabalho de preparação de professores” (Unesco, 2021, p. 87).

A Comissão entende que “apoiar a profissão requer também reformular o papel dos professores” (Unesco, 2021, p. 86) e redesenhar suas carreiras; orientação aos professores iniciantes; organização de serviços de apoio, como tutores ou conselheiros; e adoção da progressão baseada em competência. Propõe a criação de “programas de iniciação à profissão ao lado de uma comunidade colaborativa” (Unesco, 2021, p. 84), na qual se destaca o papel de empresas e profissionais de outras áreas e setores. Ainda, assevera que *coaching* e mentorias vão reinventar a escola como uma organização de aprendizagem (Unesco, 2021, p. 99).

Cabe-nos observar alguns paradoxos na proposta da Comissão. Embora tenha receio da hiperpersonalização e dos sistemas automatizados que empregam IA, ela recomenda às universidades delegar o ensino a essas tecnologias. Propõe, ainda, que o ensino seja “mais profissionalizado”, com esforço colaborativo para envolver atores de organizações sociais, não governamentais, empresas e lideranças locais, com quem os professores devem trabalhar como meros “articuladores de ambientes”. Como a lassidão do currículo e a pulverização de instâncias de formação de professores tornariam o ensino mais profissionalizado? Vai ficando claro que o ensino não é o foco deste projeto.

Analizando o mesmo documento, Olska (2023) ressalta que, para além dos discursos, devemos observar que a manifestação prática desse Relatório promove a disseminação de uma concepção teórica que pretende se impor sobre as outras:

Ao delimitar a zona do que é o central para o debate educacional, do que pode e do que não precisaria ser discutido, a ideologia da Unesco já impõe um projeto determinado, que não está aberto a discussão ou questionamento. Ao invés de prescrever a política e as medidas a serem tomadas, a Unesco prescreve o formato do debate a se instaurar (Olska, 2023, p. 25).

As interessadas “doações” internacionais

Para a Unesco, as organizações internacionais exercem um papel único e poderoso na inovação, rumo a um novo contrato social para a educação. A organização convida todos a reinventar futuros educacionais tomando emprestado ou adaptando políticas e programas exitosos de outros países, onde foram implantados com sucesso; ou seja, pretende inovar reproduzindo o existente. Com tom de crítica, a Comissão assinala que a “[...] arquitetura internacional para a cooperação educacional foi profundamente moldada pelo colonialismo, ao lado da busca por interesses econômicos e geopolíticos nacionais” (Unesco, 2021, p. 135), o que explicaria a definição dos fluxos de financiamento e da transferência de ideias do Norte para o Sul. Observa que o envolvimento da sociedade civil internacional se ampliou nas últimas décadas, com o incremento das parcerias com atores não estatais, razão pela qual recomenda maior harmonização da ajuda e coordenação entre os doadores baseada nos planos de educação dos países e dos sistemas nacionais (Unesco, 2021). Não é demais lembrar de que a menção à “ajuda” internacional é recorrente em documentos de agências multilaterais – que, não raro, a Unesco se propõe a administrar. Quais os interesses subjacentes às “doações” internacionais? O que ganham os doadores?

O Relatório fornece pistas para a construção de respostas, considerando a função instrumental da educação para adequar a formação de futuros trabalhadores ao mutante mundo do trabalho, à tendência à digitalização e à “servicialização” da educação em modelos de negócio escaláveis no mercado mundial.

Ao definir futuros educacionais comuns, as instituições internacionais podem desempenhar um papel único na orientação de nossa atenção para desafios de longo prazo. Por exemplo, mais pesquisas e debates devem se concentrar no papel da educação em responder às mudanças no mundo do trabalho e da automação; sobre a melhor forma de abordar as externalidades transfronteiriças decorrentes da migração e da mudança climática; e sobre como governar os serviços educacionais, que são cada vez mais digitalizados e internacionalizados (Unesco, 2021, p. 138).

O Relatório aponta algumas contradições da crescente digitalização, considerando que “[...] as formas habituais de viver e nossas relações com o trabalho e o lazer mudarão” (Unesco, 2021, p. 113). Os próximos excertos mostram certa preocupação com os riscos da plataformação, mas sem discutir, obviamente, os determinantes dos processos de acumulação e a monopolização das grandes empresas de tecnologia – também conhecidas como *big techs*.

A capacidade das plataformas digitais de permanecerem livres de custos para o público também depende, em grande parte, da extração maciça e sistemática de dados pessoais de usuários como uma mercadoria tão lucrativa que tem sido comparada ao “novo petróleo”. Inicialmente, esses dados eram coletados com a intenção explícita de usá-los para vender publicidade. Mais tarde, as plataformas por trás dos serviços digitais descobriram que parte desse armazenamento maciço e em constante expansão de dados do usuário é útil não apenas para criar e melhorar serviços e produtos comerciais, mas também para projetar ideias, opiniões e preferências por meio de IA e *machine learning*. Isso inaugurou uma corrida pelo domínio da IA entre as maiores empresas do mundo, ansiosas como estão para sair vitoriosas na luta por participação no mercado (Unesco, 2021, p. 109).

Apreensiva com a *vigilância* e o *extrativismo* de informações nos “ecossistemas educacionais”, a Comissão problematiza o crescimento do uso de *machine learning*, alertando para o risco de se fragmentar os processos educativos em um “conjunto de dados” (Unesco, 2021, p. 86) e acelerar tendências de gerencialismo, vigilância e desprofissionalização dos professores. Apela para o determinismo tecnológico como se a intenção de vigiar, gerenciar e desprofissionalizar pudesse ser atribuída à maquinaria, além de deixar na sombra o fato de que o processo em curso foi promovido pelas mesmas políticas educativas.

Os impactos sociais do avanço na maquinaria (Marx, 2017) se expressam, agora, na proliferação de plataformas, *startups*, fábricas de *softwares* e soluções educacionais vendidas para o setor público. Esse não é um fenômeno isolado; está contemplado em debates sobre transferência de ideias do Norte para o Sul que postulam a importância da coordenação entre os países “doadores” para garantir a eficácia da ajuda à educação, oportunidade para reunir e harmonizar recursos (Unesco, 2021). A Comissão destaca que o desenvolvimento contínuo das tecnologias digitais na educação – visando a sustentabilidade, a justiça e a inclusão – exigirá ação dos governos, apoio da sociedade civil e o amplo compromisso público de tratar a educação “não como uma arena de especulação”, mas como um espaço para o “investimento público em futuros sustentáveis, justos e pacíficos” (Unesco, 2021, p. 110). Essa visão da educação como “arena de especulação” nos leva a questionar os interesses dos predadores neste ecossistema educacional. Os capitais que firmam contratos com o Estado e captam recursos públicos não os investem na ciranda da financeirização?

Considerações finais

Pesquisas sobre trabalho docente revelam dados da precarização das condições de trabalho e da formação docentes (Evangelista *et al.*, 2019), da remuneração, da carreira, da intensificação (Venco; Seki, 2023) e do aumento da jornada. Os trabalhadores da educação vivenciam a incorporação de tecnologias, plataformas e sistemas de ensino que promovem profundas modificações nos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem, bem como na gestão e na aceleração dos processos, tendo em vista subtrair o controle e a autonomia do trabalho docente. Tal qual seus alunos, o professor também experiencia a “vulnerabilidade”, a instabilidade e a insegurança do vínculo esporádico, ao mesmo tempo em que recebe a incumbência de ensinar criatividade, tolerância, resiliência e compaixão.

O futuro imaginado pela Unesco delineia uma escola assistencialista, cujas principais funções são atenuar as mazelas sociais, favorecendo a administração da pobreza. A reconfiguração da instituição escolar requer a construção de consensos e grandes acordos. Inspirados na Terceira Via e no social-liberalismo (Castelo, 2013), alguns governos enveredaram para o tratamento da questão social pelo caminho da responsabilidade social corporativa e das parcerias público-privadas, assegurando elevadas taxas de lucro à burguesia. Não causam estranheza, portanto, a defesa do direito à educação por certas frações da burguesia e o entendimento de que a educação requer esforço público, de todos, na construção de um bem comum. Nesse sentido, o conteúdo do documento que aqui analisamos pode ser entendido como expressão de uma ideologia social-liberal (Castelo, 2013) que, com ares dialógicos e democráticos, conclama a justiça social, mas mantém o direcionamento fundamental das ideias neoliberais de perpetuação do capitalismo monopolista.

A análise crítica deste Relatório da Unesco indica que o foco das reformas não é enfrentar a suposta crise da aprendizagem, mas sim assegurar a sustentabilidade das relações sociais capitalistas e a chamada “boa governança”. Considerando que a sociedade de classes é marcada por clivagens, discriminações e preconceitos, o projeto hegemônico procura obliterar suas causas, naturalizando-as. A formação dos trabalhadores da próxima geração é redefinida para atender às demandas de qualificação técnica e comportamental para o trabalho e de formação de uma sociabilidade resiliente. Professores e universidades que insistem em uma formação humanista são atacados e acusados de anacrônicos.

A Comissão Sahle-Work recomenda “melhorar o diálogo e a construção de consenso entre diferentes tipos de atores educacionais: sindicatos de professores, movimentos estudantis, organizações juvenis, sociedade civil, fornecedores e empregadores do setor privado, filantropias, governos e cidadãos” (Unesco, 2021, p. 137) – dando a entender que há participação. Assim, ressignifica a docência como uma “profissão colaborativa”, que prospera, evolui e opera por meio do trabalho em equipe com todos os interessados – *stakeholders*. De fato, há muitos interessados no futuro da educação.

Avolumam-se as tecnologias digitais os aplicativos para alunos, professores, família e gestores; bem como os dados para monitorar a aprendizagem dos estudantes e o trabalho dos docentes. O mercado de sistemas de ensino, apostilamento e plataformas digitais vai paulatinamente remodelando o fazer docente e extraindo um enorme volume de dados, que são apropriados privadamente pelas empresas de tecnologias educacionais. Os acertos e erros; as desistências; os comportamentos de alunos, professores e gestores; os acessos ao sistema, tudo é monitorado pelos desenvolvedores de soluções e pelas empresas de consultoria, alimentando polpudos negócios.

A Comissão reconhece o avanço da indústria educacional global (Unesco, 2021, p. 52), caracterizada pela produção e venda em larga escala de tecnologias, mercadorias e serviços. As grandes corporações, detentoras das preciosas minas de dados, podem fazer corretagem com os governos e provedores privados

de mercadorias e serviços num empreendimento escalável para todas as regiões do globo. Os empresários e investidores almejam garantias de rentabilidade.

O Relatório ressalta o papel crucial do Estado para garantir o direito à educação dos “grupos populacionais diversos”, dos subalternos, filhos da classe trabalhadora. Contraditoriamente, o direito das camadas populares à educação, viabilizado com recursos públicos, é o fomento das “fábricas de ensino” (Marx, 2017, p. 477). Fica evidente que a preocupação deste projeto não é enfrentar problemas de aprendizagem, mas assegurar um ambiente pacífico e a boa governança diante do acirramento das contradições decorrentes da crescente concentração e centralização de capitais.

O futuro reimaginado pela Unesco prescinde, do ensino e da qualificação docente, pois tem a educação não como foco, e sim como mais um espaço de lucratividade, lembrando que, para o capital educador (Pereira; Evangelista, 2019), todos os tempos e espaços são de acumulação. O uso de metáforas e *slogans* é estrategicamente adotado na redação de documentos; *resistência* e *resiliência*, por exemplo, são conceitos do campo da ecologia usados para descrever respostas ao desequilíbrio. E diante do desequilíbrio no ecossistema, o projeto de futuro reimaginado pela Unesco propõe o ensino de *resiliência* para assegurar relações sustentáveis entre desiguais e garantir coesão social na ausência de bem-estar social.

Resta-nos o aprendizado autônomo, da autogestão, da *resistência* e da luta pela transformação social – tópicos banidos do currículo e do futuro arcaico imaginado pela Unesco. Porém, a despeito dos esforços para reeditar o velho, as imensas contradições não conseguem impedir o novo de brotar.

Conflito de interesse

Nada a declarar.

Disponibilidade de dados de pesquisa

Não se aplica.

Financiamento

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico 
 Processo 308938/2022-4.

Agradecimentos

Agradeço as interlocuções e contribuições de Olinda Evangelista à versão preliminar deste artigo.

Referências

CASTELO, R. **O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo; Brasília: Cortez; Unesco, 1998.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: FURG, 2018.

EVANGELISTA, O. et al. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: UnB, 2019.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

PEREIRA, J.; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento** – Revista de Educação, Niterói, v. 6, n. 10, p. 65-90, 2019. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.538>

OLSKA, B. A. **Iniciativas da Unesco em prol da economia criativa para o desenvolvimento sustentável: impactos sobre a educação**. Relatório PIBIC. Florianópolis: UFSC, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **O Futuro que queremos**. Declaração final da Conferência das Nações Unidas Sobre Desenvolvimento Sustentável (RIO + 20). Rio de Janeiro: [s. n.], 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Unic, 2015.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris: Unesco, 2021.

VENCO, S; SEKI, A. A docência à deriva: entre a tecnologia do futuro e a precariedade do presente. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. 1-24, 2023. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16490>

Recebido: 27 ago. 2024

Aceito: 30 dez. 2024

Editoras associadas:

Daniela D. Anjos  e Denise Maria C. Lopes 