



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

EMILLY AMÉLIA FONTES ARAÚJO

**ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS COMO FERRAMENTA ESTRATÉGICA NO  
COMBATE À DESIGUALDADE: UMA ANÁLISE SOBRE A ATUAÇÃO DA  
UNESCO NO BRASIL (1990-2022)**

São Cristóvão/SE  
2025

EMILLY AMÉLIA FONTES ARAÚJO

**ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS COMO FERRAMENTA ESTRATÉGICA NO  
COMBATE À DESIGUALDADE: UMA ANÁLISE SOBRE A ATUAÇÃO DA  
UNESCO NO BRASIL (1990-2022)**

Trabalho de Conclusão de Curso II  
apresentado ao Departamento de  
Relações Internacionais da Universidade  
Federal de Sergipe como requisito para  
obtenção do título de Bacharel em  
Relações Internacionais.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barros de  
Albuquerque.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Cristo, que plantou o sonho em mim e que por sua graça, fez-me capaz de realizá-lo. Sem Ele, nada seria possível.

Agradeço ao meu amado pai, Evilásio, que, mesmo sem nunca ter tido a oportunidade de estudar em uma universidade, nunca mediu esforços para que a sua filha pudesse alcançar esse sonho. No frio dos dias que começavam às 4:30 e terminavam à 0:00, quando eu finalmente podia estar em casa, nada poderia ser tão reconfortante, quanto a certeza de que sempre estaria lá. Seu afeto foi o acalento necessário e a lembrança nos dias mais difíceis do motivo pelo qual eu não poderia desistir.

Para não dizer que não falei das flores, agradeço à menina que, ainda criança, se emocionava ao ouvir essa música quando criança, sonhando com o futuro que alcançaria através da educação. À mulher que muitos conheceram como professora, mas que eu tenho a sorte de poder chamar de mãe. Maria Auxiliadora — minha mãe, professora e maior inspiração. A quem dedico este trabalho e a quem atribuo a responsabilidade por todas as minhas conquistas e realizações. Esse sonho é nosso.

À minha família, extensão do amor de Deus em minha vida. Meu amado irmão Murilo, meus primos (a), essenciais na caminhada. E em especial às minhas Marias, a base de toda a estrutura de quem eu sou. Minhas tias, Maria Madalena e aquela que, embora o nome não comece com Maria, ainda é raça, força, gana e muita magia, minha tia Miriam Cristina. Sem o apoio diário e o incentivo contínuo de ambas, eu não conseguiria chegar até aqui, venço hoje, porque vocês trilharam comigo esse caminho.

Ao meu doce, Gabriel. A minha eterna gratidão, por toda paciência e compreensão ao longo da caminhada, por sempre ter sido porto-seguro e por acreditar tanto em mim. Obrigada, por ter florido meu caminho ao longo da jornada e pela parceria que trouxe leveza ao peso que tentei carregar só. Minha dupla de vida e certeza de que nunca estarei só.

Ao meu bondoso e paciente orientador, professor Rodrigo. Minha gratidão pela orientação atenta e constante incentivo, sua trajetória e dedicação, não apenas guiaram este trabalho, mas também me inspiram no caminho em que quero seguir.

À todas as professoras que fizeram parte da minha banca examinadora. Por dedicarem seu tempo e conhecimento a trazerem boas considerações e questionamentos para enriquecer a pesquisa em sua avaliação. Agradeço também a todos os professores que fazem parte do Departamento de Relações Internacionais, por toda entrega e dedicação. Foi uma honra, dividir com vocês esse momento tão significativo da minha trajetória.

Agradeço às minhas queridas amigas que me acompanham desde a infância. Minha querida Lorrana, por sempre se doar inteiramente para me ajudar, por acreditar e ver tanto potencial em mim. Minha amiga Beatriz, grande companheira de todos os momentos, por trazer boas gargalhadas e leveza aos momentos de ansiedade. E em especial à minha doce e gentil Geovana (juízo), que sempre esteve por perto, me fazendo acreditar que tudo estava sob controle, com palavras de bom ânimo e fé.

Às que me trouxeram muita felicidade e me mostraram a melhor parte da experiência na universidade. Minhas grandes amigas, Anne Gabrielle, Maria Rita, Roberta e Hanna. Ter encontrado vocês e tê-las até hoje é um verdadeiro presente, nossa amizade foi essencial para que eu não desistisse ao longo da caminhada e acreditasse que seria possível conseguir.

Aos amigos que fiz ao longo da caminhada e que fizeram tudo ser mais especial. Minha amiga Camilla, pela parceria e pelo conforto nos dias difíceis que vivemos juntas no Rosa Elze, meus amigos Miguel e Nayara, pelos bons momentos que vivemos juntos e pelos ruins aos quais soubemos transformar em diversão. E, em especial, às duas pessoas que fizeram esse último período acontecer: minhas amigas Polyanna e Kelly. À minha amiga Polyanna, minha gratidão pela força e pela garra, por desejar os meus sonhos tanto quanto eu. À minha amiga Kelly, que em nenhum momento me deixou desacreditar que eu iria conseguir, por todo cuidado, apoio e amor que não me impediram de ter medo do futuro e suas dificuldades, pela certeza de que, não importa o que viesse, nós iríamos resolver.

## RESUMO

A atuação das organizações internacionais tem se consolidado como uma estratégia essencial na formulação de políticas públicas voltadas à redução das desigualdades sociais em escala global. No contexto brasileiro, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) têm desempenhado um papel relevante ao promover programas e projetos que articulam saberes, recursos e práticas voltadas à inclusão social, educação de qualidade e valorização da diversidade cultural. Este estudo analisa a trajetória da atuação da UNESCO no Brasil entre os anos de 1990 a 2022, com ênfase em suas contribuições estratégicas para o enfrentamento das desigualdades estruturais. O objetivo norteador desta pesquisa é investigar como as diretrizes educacionais internacionais influenciam as políticas educacionais brasileiras e de que maneira essa influência pode contribuir para o debate acerca da redução da desigualdade socioeconômica no país. Por meio de uma abordagem qualitativa e descritiva, foram examinados documentos oficiais, relatórios institucionais e bibliografia especializada, de modo a compreender as interfaces entre os objetivos institucionais da organização e os desafios brasileiros no campo da equidade. Identificou-se que a UNESCO tem contribuído para o fortalecimento de políticas públicas em áreas sensíveis como a educação básica, o combate ao racismo, a valorização das culturas tradicionais e o apoio à pesquisa científica, consolidando-se como agente de cooperação técnica internacional e interlocutora entre o Estado brasileiro e a comunidade internacional. Ao longo do período analisado, destaca-se a transversalidade das ações da UNESCO, que atuam em parceria com ministérios, universidades, secretarias estaduais e municipais, promovendo ações integradas e adaptadas às realidades locais. Apesar dos avanços, o estudo também ressalta limitações e obstáculos, como a descontinuidade de políticas, entraves burocráticos e desafios políticos que comprometem a efetividade de algumas iniciativas. A análise sugere que o fortalecimento das organizações internacionais, aliado a uma articulação política mais sólida com os governos locais, pode ampliar os impactos positivos dessas parcerias. Em síntese, a atuação da UNESCO no Brasil evidencia o potencial estratégico das organizações internacionais na promoção da justiça social, ao mesmo tempo em que revela a complexidade dos processos de cooperação em contextos marcados por profundas desigualdades históricas.

**Palavras-chave:** Cooperação Internacional; Desigualdade Social; Organizações Internacionais; Políticas Públicas; UNESCO.

## ABSTRACT

The work of international organizations has become an essential strategy in the formulation of public policies aimed at reducing social inequalities on a global scale. In the Brazilian context, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) has played a relevant role in promoting programs and projects that articulate knowledge, resources and practices aimed at social inclusion, quality education and the appreciation of cultural diversity. This study analyzes the trajectory of UNESCO's work in Brazil between 1990 and 2022, with an emphasis on its strategic contributions to addressing structural inequalities. The guiding objective of this research is to investigate how international educational guidelines influence Brazilian educational policies and how this influence can contribute to the debate on reducing socioeconomic inequality in the country. Using a qualitative and descriptive approach, official documents, institutional reports and specialized bibliography were examined in order to understand the interfaces between the organization's institutional objectives and Brazil's challenges in the field of equity. It was found that UNESCO has contributed to strengthening public policies in sensitive areas such as basic education, combating racism, valuing traditional cultures and supporting scientific research, consolidating its position as an agent of international technical cooperation and an intermediary between the Brazilian State and the international community. Throughout the period analyzed, the transversality of UNESCO's actions stands out, working in partnership with ministries, universities, state and municipal departments, promoting integrated actions adapted to local realities. Despite the progress, the study also highlights limitations and obstacles, such as the discontinuity of policies, bureaucratic obstacles and political challenges that compromise the effectiveness of some initiatives. The analysis suggests that strengthening international organizations, combined with stronger political articulation with local governments, can increase the positive impacts of these partnerships. In summary, UNESCO's work in Brazil highlights the strategic potential of international organizations in promoting social justice, while also revealing the complexity of cooperation processes in contexts marked by profound historical inequalities.

**Keywords:** International Organizations; International Cooperation; Public Policies; Social Inequality; UNESCO.

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Indicadores antes e depois da adoção de políticas educacionais..... | 38 |
| Tabela 2 - Comparação dos desempenhos do Brasil no PISA 2018 e 2022.....       | 40 |
| Tabela 3 - Indicadores de abandono escolar no Brasil (1988-2021).....          | 43 |

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

OIG - Organizações Intergovernamentais

ONGI - Organizações Não Governamental Internacional

OI - Organização Internacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

ProUni - Programa Universidade para Todos

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

|                                                                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                 | <b>10</b> |
| <b>2 CONTEXTO TEÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL .....</b>                                      | <b>13</b> |
| <b>2.1 Conceitos de desigualdade social no contexto educacional .....</b>                                 | <b>14</b> |
| <b>2.2 Fatores Estruturais da Desigualdade Social e Seus Impactos na Educação .....</b>                   | <b>16</b> |
| <b>3 A ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL (1990-2022) .....</b>                                      | <b>20</b> |
| <b>3.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) .....</b>                                      | <b>21</b> |
| <b>3.2 Relatório Delors (1996): Educação um tesouro a descobrir - Os quatro pilares da educação .....</b> | <b>24</b> |
| <b>3.3 Parcerias entre UNESCO e governo brasileiro: análise de políticas educacionais .....</b>           | <b>31</b> |
| <b>4 IMPACTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA UNESCO NO BRASIL .....</b>                                    | <b>35</b> |
| <b>4.1 Políticas educacionais e seus resultados na diminuição das desigualdades sociais .....</b>         | <b>36</b> |
| <b>4.2 Avaliação dos resultados: relatório PISA (2018 E 2022).....</b>                                    | <b>39</b> |
| <b>4.3 Avanços e desafios na implementação de políticas educacionais inclusivas .....</b>                 | <b>40</b> |
| <b>5 CONCLUSÃO .....</b>                                                                                  | <b>45</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                  | <b>50</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

No campo das Relações Internacionais, destaca-se o conceito de anarquia internacional, que reflete a ausência de uma autoridade global soberana e enfatiza a soberania e autonomia dos Estados. Historicamente, para estabilizar esse sistema, surgiram diversos mecanismos, como o multilateralismo, regimes internacionais, alianças militares e segurança coletiva – todos associados ao processo de criação de Organizações Internacionais (OIs).

Essas entidades que possuem: estrutura burocrática, orçamento e espaço físicos próprios (Herz; Hoffman, 2004) e desempenham um papel central na promoção da cooperação internacional, fornecendo o ambiente social e os recursos necessários para a implementação de iniciativas colaborativas. Assim, as OIs têm a capacidade de transformar decisões em políticas públicas aplicáveis, adquirindo autonomia em relação aos Estados-membros e, conforme o direito internacional, personalidade jurídica (Herz; Hoffman, 2004).

Diante desse contexto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobrevém como uma das principais organizações internacionais, voltada para a promoção da educação, ciência e cultura ao nível global. Marcando sua chegada ao Brasil em um período particularmente significativo, a UNESCO trouxe novas possibilidades e pautas ao debate educacional no Brasil, em um momento em que o país enfrentava uma importante transição política (Brasil, 2024a).

A data de 1985 marcou o início da redemocratização no Brasil, após um período de mais de duas décadas de repressão sob o regime militar (1964-1985). O golpe militar, apoiado por setores do empresariado e das Forças Armadas, resultou em uma repressão severa dos direitos civis e políticos, incluindo uma forte censura à educação.

Nesse contexto, a UNESCO estabeleceu seu primeiro escritório no Brasil em 1964, com o objetivo de desenvolver projetos de cooperação técnica em parceria com o governo e a sociedade civil nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação (Brasil, 2024b).

Após a redemocratização, o Brasil começou a experimentar uma nova fase de diálogo sobre educação e inclusão. Embora tenha iniciado oficialmente suas atividades no país em 1964, a UNESCO trilhou seus primeiros anos com uma atuação categorizada como estreita e produtiva (UNESCO, s.d). A atuação da UNESCO no

Brasil, entre 1964 e 1990, foi sutil e reduzida devido ao contexto político da ditadura militar, que restringia a cooperação internacional em áreas sensíveis como a educação, dada que está também era objeto de censura, até os dias de redemocratização (1985-1991). Neste cenário de transformação política, a UNESCO ganhou um novo impulso a partir de 1990, quando se destacou na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em Jomtien na Tailândia, que priorizou a educação básica. Discutida e aprovada durante a conferência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos reconheceu as dificuldades enfrentadas por muitos países, incluindo o Brasil, para atender às necessidades básicas de aprendizagem (UNICEF, 1990).

Nessa conjuntura, a UNESCO tornou pauta de um debate global a necessidade de uma educação baseada em quatro pilares, propostas por Delors em seu relatório (Delors, 1998, p. 90-93), os quais consistem em: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser. Ao sugerir estes princípios, a UNESCO reforça a importância de uma educação que fomente a adaptação e a inovação em um mundo em constante transformação. Delors (1999), destaca que “as desigualdades socioeconômicas estão diretamente ligadas à capacidade de inovação e aos aspectos cognitivos” Delors (1999, p. 72). O autor ressalta ainda a constante necessidade de formar indivíduos flexíveis, que estejam aptos a ajustar-se às mudanças globais.

Diante deste contexto, esta pesquisa propõe-se a responder à seguinte pergunta: “Como as diretrizes internacionais influenciam as políticas educacionais no Brasil e de que maneira essa influência pode contribuir para o debate sobre a redução da desigualdade social no país, considerando a atuação estratégica da UNESCO? ”

O recorte temporal escolhido para a análise abrange o período de 1990 a 2022, tendo como marco inicial a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que estabeleceu diretrizes globais fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. O ano de 2022 foi definido como o ponto final da análise por trazer os dados mais recentes do PISA, viabilizando uma avaliação mais consistente e atualizada à pesquisa.

Uma vez que a atuação da UNESCO no Brasil tem se dado por meio da criação de espaços de diálogo e cooperação entre governos, sociedade civil e

instituições educacionais. Investigar o papel da UNESCO no Brasil permitirá identificar como suas orientações podem ajudar a combater as disparidades no desempenho escolar e contribuir para a redução das desigualdades sociais, ressaltando a importância de planejar e aplicar políticas públicas eficazes que visem a mitigação da desigualdade social através da educação. Tendo em vista esses fatores, este estudo se propõe a analisar a influência da UNESCO, como uma ferramenta estratégica para a redução da desigualdade social no Brasil.

Será realizada uma análise dos impactos da UNESCO com base em indicadores de desempenho escolar, como o referido ao longo do texto o PISA. Faz-se necessário reiterar que esses dados por si só, não são capazes de estabelecer uma causalidade direta - devido à multiplicidade de fatores sociais, econômicos e políticos envolvidos -, eles ainda oferecem uma importante correlação temporal, entre as políticas implementadas e os avanços em equidade educacional.

Portanto, o objetivo central da pesquisa, é examinar como as diretrizes educacionais internacionais influenciam as políticas públicas brasileiras e a forma como tal influência, pode ou não colaborar para a mitigação da desigualdade socioeconômica no país.

A fim de que fosse possível o alcance desse objetivo, o trabalho foi estruturado em três capítulos principais. O primeiro capítulo, discorre acerca de um debate teórico conceitual da pesquisa, em que, é apresentado conceitos importantes como “desigualdade social”, “educação”, “desenvolvimento”, para a compreensão da análise proposta ao longo do texto. O segundo capítulo, traz a análise acerca da institucionalização da UNESCO no Brasil e como ela tem atuado ao longo do período investigado. E por fim, no terceiro capítulo, uma avaliação com base em dados e indicadores, a correlação causal entre os impactos das políticas educacionais influenciadas pela UNESCO na redução das desigualdades educacionais e sociais no Brasil.

## **2 CONTEXTO TEÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL**

A relação entre educação e desigualdade social configura-se como um dos temas mais desafiadores e recorrentes nas ciências humanas. Longe de constituírem esferas autônomas, esses dois campos se entrelaçam de maneira profunda, pois a educação, enquanto direito fundamental, quando concretizada no âmbito escolar, é também mecanismo de reprodução ou superação das desigualdades (Nogueira; Nogueira, 2009). A depender de suas condições de acesso, permanência e qualidade, o sistema educacional pode tanto mitigar disparidades históricas quanto aprofundá-las silenciosamente.

Ao longo do século XX e início do XXI, o discurso sobre a centralidade da educação no combate à exclusão social tornou-se hegemônico, sendo adotado por governos, organismos internacionais e movimentos sociais. Contudo, tal discurso não raro convive com políticas públicas que reforçam hierarquias preexistentes, ao priorizar métricas de desempenho e critérios de eficiência em detrimento de uma formação integral e contextualizada.

As teorias críticas da educação denunciam o caráter estrutural da desigualdade escolar, evidenciando que a escola, mesmo universalizada, continua operando de maneira excludente para parcelas significativas da população. Bourdieu e Passeron (1992) ao tratarem da “violência simbólica”, apontam que a cultura escolar dominante tende a valorizar os códigos das elites, desqualificando os saberes populares e, assim, naturalizando a desigualdade. No Brasil, essa crítica ganha contornos ainda mais agudos diante das disparidades regionais, raciais e econômicas, refletidas na precariedade das escolas públicas, na evasão escolar e na fragmentação curricular.

A compreensão da educação como direito humano e instrumento de justiça social exige, portanto, uma análise que vá além dos indicadores quantitativos. É preciso considerar a dimensão histórica, política e ideológica das práticas educativas, bem como reconhecer que o acesso ao saber é atravessado por múltiplas formas de exclusão que nem sempre são visíveis nos dados estatísticos (Gentili, 2011).

## **2.1 Conceitos de desigualdade social no contexto educacional**

A desigualdade social é um fenômeno multifacetado que se manifesta em diversas áreas. Neste recorte específico - como é analisado nesta pesquisa – destaca-se a área da educação. No que diz respeito ao contexto brasileiro, há especulações acerca dos detalhes e informações que caracterizam a desigualdade social, dado que alguns desses fatores estão intrinsecamente ligados a aspectos como renda, localização geográfica e cor ou raça, impactando diretamente o acesso e também a qualidade da educação ofertada.

Para se discutir os conceitos de desigualdade social no contexto educacional, é necessário, em primeiro plano, realizar uma breve análise sobre o que é educação e de que forma suas funções podem se configurar de acordo com cada sociedade existente. Segundo Silva e Silva (2024, p. 5), com base no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada em 1948 pela Assembleia Geral das Organizações das Nações Unidas (ONU), a educação é considerada um direito humano[...].” Tanto esse como outros direitos fundamentais possuem reflexos das normas e tratados internacionais, dos quais, o nosso país passou a ser signatário (Silva; Silva, 2024).

Para Hubert, filósofo teórico da área da pedagogia, a educação pode ser entendida como um conjunto de ações e também influências exercidas, de forma voluntária por um ser humano em outro. O autor alega que normalmente esta influência acontece de adulto em um jovem (Hubert apud Gonçalves, 2018). Essas ações têm como seu objetivo alcançar um determinado propósito no indivíduo para que este possa vir a desempenhar alguma função dentro dos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade.

Visto que a educação ocorre por meio dessas interações entre os indivíduos, nas quais há uma troca entre os saberes permeados pelo imaginário ideológico característico de cada família e sociedade é possível compreender seu papel na formação dos sujeitos, como também na reprodução e transformação dos valores sociais. Assim, os modelos e os programas educacionais são moldados de acordo com os interesses e valores específicos de cada contexto social.

Como é trazido por Paulo Freire e Ivan Illich em diálogo:

Não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade. (1975, p. 30).

Portanto, há diferentes sociedades e também assim diferentes modelos de escola, de acordo com as diferentes expectativas sociais. Em meio ao debate acerca de qual a função social da educação ou qual a função social de uma escola, é necessário levar em consideração a análise de qual o contexto social que está sendo colocado em recorte. Em 1988, a Constituição estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, neste artigo o 205, tendo como seu objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988)

Também de forma complementar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afirma que a educação básica tem como seu princípio o dever de promover uma formação integral, considerando o desenvolvimento global do indivíduo e reconhecendo suas dificuldades para com este processo. Por meio desta abordagem, é possível perceber o princípio disposto no artigo 205 da Constituição Federal, o qual propõe que a educação deve ser acessível, pois é um direito de todos, dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, no intuito de que seja alcançado o pleno desenvolvimento.

Embora semelhantes, nesta perspectiva é possível compreender a função da escola e seu compromisso com a educação para além da preparação para o mercado de trabalho, ela assume um papel de suma importância no desenvolvimento da cidadania, formando cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, capazes de compreender e transformar seu meio social.

É possível perceber que a BNCC reforça esse compromisso ao orientar práticas pedagógicas que desenvolvam os potenciais físicos, cognitivos emocionais e motores dos estudantes de forma contextualizada, integrando habilidades, atitudes, valores e conhecimentos. Para Libâneo (1998), o aluno não aprende apenas na escola, visto que está em constante contato com informações que vêm de inúmeras agências educacionais, como clubes, igrejas, empresas, sendo assim, a escola deve ter em sua forma de atuação características que fazem a síntese da cultura formal, unida a cultura da experiência (Lima; Rêgo, 2010).

A forma de pensamento de ambos os autores, contribuem e se alinham à visão da BNCC. A BNCC, ao considerar a realidade multifacetada de diferentes contextos em que os alunos estão alinhados, traz em sua proposta a construção de um currículo que também seja multidisciplinar, desta forma, reconhecendo as múltiplas dimensões como ser humano e como agente social.

Desta forma, proporcionando uma educação transformadora e revolucionária sem o mito da mobilidade social por meio desta ou o único objetivo de mão de obra, retorno financeiro a ser alcançado, mas com o intuito de transformar o agente para que assim seja possível por meio deste, transformar o meio.

## **2.2 Fatores Estruturais da Desigualdade Social e Seus Impactos na Educação**

No que diz respeito à estrutura, quando se fala do meio social em um contexto nacional, é eminente o surgimento da pauta da desigualdade social, afinal, ao longo do debate de qual o real objetivo da escola e educação, para enriquecimento e mobilidade social ou para transformação, para que seja possível a compreensão do destrinchar da situação, faz-se imprescindível conhecer o meio e a sua realidade para que assim seja factível acompanhar o debate ciente de ambos os argumentos e suas respectivas justificativas e motivações.

A fim de conceituar a desigualdade social, Medeiros (2012) traz a sua perspectiva de desigualdade como “uma situação em que não se exista igualdade” (Medeiros, 2012, p. 22), como aparenta, de fato essa concepção não apresenta muitas características assim então, ele discorre, “No entanto, essa definição não é suficiente para quantificar a desigualdade, e assim pode dizer como a desigualdade se comporta no tempo ou como se podem comparar, mais detalhadamente diferentes populações” (Medeiros, 2012, p. 22). Neste sentido, para entender e debater acerca dessa pauta, é essencial a análise a fim de quantificar e qualificar o fenômeno, permitindo analisar suas diversas dimensões e impactos.

A desigualdade social não se restringe apenas a aspectos econômicos, tais como renda e riquezas, mas estende-se à esfera educacional, cultural, política e de acesso a serviços básicos, como saúde e também saneamento. Como é argumentado por Sen (2000), há um combate à desigualdade e para tal, deve se considerar a capacidade dos indivíduos de viverem uma vida que eles valorizem, como é retratado a “ampliação das liberdades substantivas”. Essa realidade de uma vida a qual eles valorizem, implica diretamente na eliminação das privações que viriam a limitar suas

escolhas e oportunidades, tais como o analfabetismo e a discriminação de gênero ou raça.

Quando se trata do conceito nacional, a desigualdade social apresenta seu embasamento em raízes históricas profundas que nos remetem ao passado colonial e à estrutura socioeconômica consolidada há séculos. Piketty (2014), aponta que há uma concentração de renda e uma baixa progressividade tributária, em países periféricos como o Brasil que perpetuam privilégios, limitam a mobilidade social e tornam a desigualdade ainda mais acentuada.

Embora existam outras casualidades, a desigualdade no Brasil é composta por fatores estruturais, como em um exemplo, o acesso desigual à educação. Soares (2020), irá abordar que a educação, embora reconhecida como um dos principais instrumentos para redução das disparidades sociais, enfrenta sérios desafios no país, como a evasão escolar, desigualdade e má qualidade do ensino público em áreas periféricas e rurais. Tais problemas refletem diretamente na motivação e perpetuação de ciclos de pobreza, uma vez que o acesso à educação embora seja um direito garantido na constituição, seja um desafio e uma vez que há o acesso limitado à educação, torna-se difícil também a inserção no mercado de trabalho e melhorias nas condições de vida, trazendo um fim ao sonho comum de mobilidade social por meio da educação.

Entre os fatores estruturais consequentes da desigualdade social e que implicam diretamente ao âmbito educacional, corrobora também para este impedimento o acesso desigual aos serviços básicos. Embora existam avanços em setores como saúde e saneamento nas últimas décadas, perpetuam ainda hoje disparidades significativas entre as regiões urbanas e rurais, perpetuando assim, condições que afetam negativamente a saúde e o desenvolvimento humano.

No que tange ao cenário educacional, de acordo com Bourdieu (1983), a educação atua como um mecanismo de reprodução das estruturas sociais, em outra análise vista também como reprodução das desigualdades sociais. Pela perspectiva de Bourdieu, uma vez que o capital cultural das classes dominantes é mais valorizado nas instituições de ensino, por meio desta supervalorização, perpetuam-se privilégios e são marginalizados grupos vulneráveis.

No século XX, o sonho da mobilidade social por meio da educação era direcionado à escola pública e nela estavam todas as chances de uma competição justa e equitativa. Na década de 60 essa perspectiva passou a se perder conforme a

percepção da realidade, para Bourdieu a educação não se configura como um espaço neutro e neste se notabiliza sua sociologia da educação, a fim que se houvesse uma diminuição do peso do fator econômico na explicação das desigualdades escolares. Essa virada de um espaço que deveria ser neutro para um que não, ocorre em sua grande parte, por meio do conceito de capital cultural, o que pode ser entendido como o conjunto de saberes, habilidades, comportamentos e também práticas culturais, valorizadas em instituições educacionais e que remetem aos padrões da classe dominante.

O autor aponta que, há classes dominantes e estas se caracterizam como detentoras de um capital cultural que se alinha com as exigências do sistema educacional. Para Oliveira (2022) ao retratar ideias de Bourdieu (2008), códigos linguísticos, culturais e comportamentais dos detentores ou a elite são naturalmente reconhecidos e valorizados pelas instituições de ensino, desta forma, proporcionando a tais indivíduos uma vantagem no acesso e sucesso escolar. Essa vantagem se caracteriza pela progressão nas etapas educacionais, visto que há melhores condições de aprendizagem, enquanto por outro lado, as classes populares e os grupos marginalizados detentores de um capital cultural distinto, logo também, é desvalorizado pelas mesmas instituições. Como é retratado por Nogueira e Nogueira (2002) que veem igualdade e meritocracia, Bourdieu passou a ver apenas a reprodução da desigualdade social.

Tal fenômeno, pode ser exemplificado no contexto educacional brasileiro, em que o sistema educacional reflete e acentua as desigualdades sociais existentes. Em sua contemporaneidade, a educação brasileira tem em suas escolas públicas, a frequência predominante de um grupo de estudantes de classes populares, que enfrentam condições estruturais precárias que, muitas vezes, não atende às especificidades culturais e sociais de seus alunos.

Enquanto, nas escolas privadas, em que há uma maior concentração de estudantes das classes médias e altas, é oferecida uma ótima infraestrutura, com melhores recursos, desta forma, mantendo o sistema educacional brasileiro imerso em um problema decorrente de várias outras camadas.

O sistema educacional brasileiro segue sendo pauta para debates acerca da sua forma de atuação, seja esta como um instrumento de mobilidade social ou com reprodução das desigualdades estruturais da sociedade. Ao invés de promover a igualdade das oportunidades, a educação tende a reforçar as disparidades sociais

existentes, desta forma, perpetuando o domínio das classes privilegiadas enquanto é marginalizado os grupos vulneráveis. Tal processo de reprodução das desigualdades pode ser visto tanto nas condições de acesso à educação como também em suas práticas constitutivas e simbólicas no âmbito educacional.

Portanto, para se compreender a desigualdade social no contexto educacional brasileiro, faz-se necessário uma análise crítica dos fatores, estruturais que limitam a equidade no sistema. Em uma análise, por um viés sociológico, este fenômeno pode ser comparado à teoria de reprodução social, segundo Bordieu e Passeron (1970), as estruturas existentes tendem a perpetuar-se, desta forma, mantendo grupos privilegiados em posições de vantagem, enquanto marginaliza outros. Assim, o sistema educacional brasileiro continua a reproduzir desigualdades, limitando a equidade no sistema educacional brasileiro.

### **3 A ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL (1990-2022)**

A educação tem sido reconhecida historicamente como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social, econômico e cultural das nações. No cenário internacional, a UNESCO é uma das principais articuladoras globais na formulação e disseminação de diretrizes educacionais que visam garantir o acesso à educação de qualidade para todos, assim pautando a sua forma de atuação desde a sua fundação em 1945, na promoção da educação como um direito fundamental e um instrumento essencial para o desenvolvimento humano e social.

Há uma grande contribuição da UNESCO na definição de diretrizes globais para a educação e na forma como influencia, governos e instituições na implementação de programas que garantam o acesso ao ensino de qualidade. Ao longo dos anos, pode-se perceber que a UNESCO passou a ter uma concepção de educação voltada para a promoção da cidadania global e da redução das desigualdades, assim orientando políticas públicas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil (UNESCO, 2015). No entanto, o conceito de educação da UNESCO pode ser visto de forma multifacetada, em que por essa perspectiva, não se limita apenas ao acesso universal ao ensino, mas abrange também o debate sobre o acesso universal a um ensino que seja transformador e capaz de reduzir as desigualdades, fortalecer a democracia e promover um desenvolvimento sustentável. Sob esse viés, surge um questionamento fundamental e recorrente entre os estudiosos da área: qual é, de fato, a concepção de educação sustentada pela UNESCO?

Este capítulo tem como objetivo realizar uma análise acerca da concepção de educação defendida pela UNESCO. Para isso, serão discutidos documentos-chave da organização, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), o Relatório Delors (1996) e outros marcos normativos contemporâneos, como a meta estabelecida no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, ao mesmo tempo em que orientam as políticas educacionais em nível global. A partir dessa análise, busca-se compreender, por fim, como a UNESCO concebe a educação como um direito fundamental e um meio para a promoção da inclusão social, da equidade e as obrigações e expectativas atribuídas a ela.

### 3.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)

Firmada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990), representa um marco significativo no cenário educacional global. Na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990, p.1) é reconhecido um direito que fora afirmado há mais de quarenta anos, pelas nações do mundo, que toda pessoa tem direito à educação (apud Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Como é apresentado ainda em seu preâmbulo na *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (1990), embora a educação seja um direito proposto e acatado pelos 98 países que assinaram a *Declaração Mundial dos Direitos Humanos* (1948), e apesar dos esforços realizados por estes nas quatro décadas seguintes, ainda persistiam as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
  - mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
  - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
  - mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.
- (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.1)

Na época em que foi firmado tal compromisso, o mundo enfrentava um quadro sombrio de problemas. De acordo com o que é apresentado pela UNESCO, havia uma constante do aumento de dívidas em muitos países, o rápido aumento da população, lutas civis, violência, diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, dentre outros problemas que de maneira silenciosa, atropelaram os esforços enviados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, ao mesmo tempo em que, a não satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, impede de maneira direta, que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (*Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, 1990).

Para Isaac Newton, em sua primeira lei, conhecida como a lei da inércia, um corpo tende a permanecer em repouso ou movimento, até que uma força suficiente atue sobre ele mudando-o de percurso. Semelhante a esta, era o cenário dos anos

90, em que por falta de acesso às necessidades básicas de aprendizagem, o mundo se encontrava em um quadro sombrio, e justamente por estar neste quadro sombrio, não se era possível resolver o problema da falta de acesso à educação, pois os esforços enviados eram em vão. Persistindo assim, este corpo em movimento, até que diante dos estudos feitos na década de 80, percebeu-se que tais problemas dificultavam a educação básica em países muito menos desenvolvidos, enquanto em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação. (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, 1990). Desta forma, passou a ser alcançável uma provável solução capaz de mudar a rota de percurso do contínuo movimento para o seu fim.

Trazido por Molina em: *O que há por trás da máscara altruísta? A UNESCO no beco liberal*, há na história do mundo, um momento que ele passa da era da civilização humana para a era de-evolutiva ou de-civilização (Molina apud Berardi 2015, p. 11). Datada de forma considerada corajosa por Molina, o autor Berardi, atribui esta virada ao ano de 1977 o qual coincide com o período em que, segundo Pacheco e Daros Jr. (apud Figueiredo, 2001), a sociedade brasileira se encontrava cada vez mais internacionalizada, como também dependente de financiamento externo para incrementar e complementar a estrutura produtiva do setor industrial.

Diante deste cenário de crise política e econômica na década seguinte, surge um espaço para que as agências internacionais pudessem dar início a um movimento de intervenção nas políticas públicas do país. Um momento propício em que a educação passa a ser vista como um mecanismo para a amenização da crise social e contenção da pobreza (Pacheco; Daros Jr, 2016), assim com maior destaque à educação nos discursos políticos, é construído pelo magistério global um imaginário de herói coletivo na UNESCO (Molina, 2024).

Ao longo das décadas, a UNESCO se posicionou como uma força intelectual importante, propondo reformas educacionais que alinham a educação aos desafios contemporâneos, como a luta contra a pobreza, a promoção do desenvolvimento sustentável e o avanço das tecnologias. No entanto, seu envolvimento com o neoliberalismo nas décadas recentes tem gerado críticas. A década de 1990, marcada pela ascensão do neoliberalismo, representou uma reorientação nas diretrizes da UNESCO, com ênfase em propostas de gestão educacional que visam eficiência e competitividade, frequentemente vinculadas a uma perspectiva economicista. Em contextos como o da Conferência Mundial sobre Educação para

Todos, realizada em Jomtien, 1990, a organização reiterou a ideia de que a educação deve ser uma chave para o desenvolvimento econômico e social, muitas vezes com foco na qualificação para o mercado de trabalho, sem uma crítica substancial às estruturas econômicas subjacentes.

O neoliberalismo, enquanto modelo econômico e político, ganhou força a partir das décadas de 1970 e 1980, transformando profundamente a concepção de desenvolvimento. Esse modelo preconiza a diminuição da intervenção estatal na economia, favorecendo a livre iniciativa, a privatização e a flexibilização das políticas trabalhistas. A partir da crise do Estado de bem-estar social, o neoliberalismo se tornou hegemônico em várias regiões, especialmente nos países centrais, com reflexos significativos em países periféricos, onde políticas educacionais se tornaram mais voltadas à adaptação dos indivíduos às necessidades do mercado.

A UNESCO, no contexto dessas transformações, passou a adotar uma abordagem que coloca a educação como solução para os desafios do capitalismo globalizado, destacando a importância da formação técnica e profissional para o aumento da competitividade dos indivíduos. No entanto, ao se alinhar com essa visão, a UNESCO tem sido acusada de perpetuar a lógica neoliberal, uma vez que muitas de suas políticas priorizam a formação de trabalhadores adaptáveis ao mercado, sem questionar as desigualdades estruturais criadas pelo próprio sistema econômico.

A crítica ao neoliberalismo na educação, no entanto, vai além da simples adaptação ao mercado. O neoliberalismo no campo educacional também implica a mercantilização do ensino, a implementação de critérios de eficiência que muitas vezes ignoram as necessidades sociais e culturais dos alunos, e a desvalorização de uma educação pública de qualidade em favor de modelos mais privados e elitistas. A proposta de formação para o trabalho, amplamente defendida pela UNESCO a partir da década de 1990, reflete esse direcionamento neoliberal. Ao invés de uma educação crítica e transformadora, voltada para a emancipação social, o enfoque recai sobre a preparação dos indivíduos para a competitividade no mercado de trabalho globalizado.

Essa visão, embora amplamente disseminada e respaldada por instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial, tem sido questionada por sua incapacidade de lidar com as questões profundas de desigualdade social e pobreza. A educação, portanto, acaba sendo utilizada como um mecanismo de controle social, ao invés de ser vista como uma ferramenta para a transformação radical das

estruturas econômicas e sociais, perpetuando um modelo de desenvolvimento que favorece a concentração de riqueza e a marginalização de grandes parcelas da população.

### **3.2 Relatório Delors (1996): Educação um tesouro a descobrir - Os quatro pilares da educação**

A educação tem sido historicamente um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento das sociedades, sendo reconhecida como um direito humano essencial para a construção de uma cidadania plena e para o progresso econômico e social. No final do século XX, diante das transformações sociais, tecnológicas e econômicas que estavam ocorrendo globalmente, tornou-se evidente a necessidade de reavaliar os sistemas educacionais e propor novas diretrizes para a educação no século XXI. Nesse contexto, a UNESCO, por meio da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, elaborou um relatório que se tornaria uma das referências mais influentes no debate educacional global: o Relatório Delors (1996), intitulado "Educação: Um Tesouro a Descobrir" (Delors *et al.*, 2003).

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi criada com o propósito de analisar os desafios que a educação enfrentaria nas décadas seguintes e propor um modelo educacional que pudesse garantir a formação integral dos indivíduos, considerando aspectos cognitivos, profissionais, sociais e éticos. O relatório destaca que a educação deve ser vista não apenas como um meio de aquisição de conhecimentos técnicos e científicos, mas como um processo contínuo que permita aos indivíduos desenvolverem competências para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. Para isso, o documento propôs um modelo baseado em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares foram concebidos para fornecer uma base teórica e prática para a reformulação das políticas educacionais em escala global (Delors *et al.*, 2003).

O propósito central do Relatório Delors era redefinir a educação como um elemento essencial para a promoção da paz, da equidade e do desenvolvimento sustentável, enfatizando que o acesso ao ensino de qualidade deve ser garantido a todos, independentemente de sua origem socioeconômica. No entanto, embora o

relatório tenha sido amplamente divulgado como um marco na construção de um modelo educacional mais humanista e inclusivo, críticos argumentam que suas diretrizes também reforçaram uma concepção instrumental da educação, alinhada às demandas do mercado de trabalho e ao contexto neoliberal que se consolidava nas políticas públicas internacionais durante os anos 1990 (Mendes, 2024).

A relação do Relatório Delors com a UNESCO e sua influência nas políticas educacionais mundiais pode ser compreendida a partir do papel que a organização desempenha como principal articuladora de diretrizes globais para a educação. Desde sua fundação, a UNESCO tem buscado estabelecer um consenso internacional sobre a importância da educação como um direito fundamental e um instrumento para a promoção da cidadania global. No entanto, ao longo dos anos, suas propostas passaram a ser influenciadas por organismos multilaterais e por um discurso que enfatiza a necessidade de preparar os indivíduos para os desafios da economia globalizada. O Relatório Delors, ao propor um modelo educacional estruturado nos quatro pilares, acabou por consolidar essa abordagem, influenciando reformas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil (Gomes, 2015).

A adoção do Relatório Delors como referência para a formulação de políticas educacionais em diferentes contextos geopolíticos reforça sua importância na construção de uma visão globalizada da educação. No Brasil, por exemplo, suas diretrizes foram incorporadas em documentos oficiais e na formulação de programas educacionais voltados para o desenvolvimento de competências que atendam às demandas do mercado de trabalho. Isso se reflete na ênfase dada à formação profissional e ao conceito de "aprendizagem ao longo da vida", que, embora tenha um viés positivo ao incentivar a educação contínua, também pode ser interpretado como uma forma de adaptação do indivíduo às exigências do capitalismo contemporâneo, em vez de uma proposta de emancipação intelectual e social (Alves, 2018).

O Relatório Delors (1996) trouxe uma concepção inovadora para a educação, estruturando sua proposta em torno de quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares foram formulados como princípios norteadores para a construção de sistemas educacionais que atendessem às necessidades da sociedade do século XXI, articulando o desenvolvimento do conhecimento com a formação humana e social. A proposta foi

amplamente difundida pela UNESCO e adotada por diversos países como um modelo para a reformulação de suas políticas educacionais. No entanto, apesar da intenção declarada de promover uma educação integral e humanista, a estrutura desses pilares também pode ser interpretada como uma adaptação da educação às exigências do mercado de trabalho globalizado, reforçando uma abordagem funcionalista e alinhada às demandas econômicas (Delors *et al.*, 2003).

O primeiro pilar, "aprender a conhecer", enfatiza o desenvolvimento da autonomia intelectual, estimulando a curiosidade, a capacidade de raciocínio crítico e o aprendizado contínuo ao longo da vida. Esse princípio reconhece que o conhecimento está em constante transformação, e, portanto, a escola não deve apenas transmitir informações estáticas, mas sim capacitar os indivíduos a aprenderem a aprender. A proposta reforça a importância do pensamento investigativo e do domínio de ferramentas cognitivas que permitam ao estudante lidar com um volume crescente de informações e inovações científicas e tecnológicas. No entanto, essa concepção também pode ser vista como um reflexo das exigências do mercado, que demanda trabalhadores flexíveis e constantemente atualizados para se manterem competitivos em um cenário de mudanças rápidas e disruptivas (Mendes, 2024).

Ao enfatizar a necessidade da aprendizagem contínua, o conceito de "aprender a conhecer" se alinha com a noção de educação ao longo da vida, uma das diretrizes centrais das políticas educacionais internacionais formuladas nas últimas décadas. Esse modelo reforça a ideia de que a formação acadêmica tradicional não é mais suficiente para atender às demandas do mundo contemporâneo, exigindo dos indivíduos uma busca constante por novos conhecimentos e habilidades. Essa perspectiva, embora tenha seu mérito ao valorizar o aprendizado contínuo, também pode ser interpretada como um deslocamento da responsabilidade pela qualificação profissional para o próprio trabalhador, reduzindo o papel do Estado na garantia do direito à educação e na promoção de políticas públicas eficazes (Alves, 2018).

O segundo pilar, "aprender a fazer", está diretamente relacionado à formação para o trabalho e ao desenvolvimento de habilidades práticas que permitam a inserção dos indivíduos no mercado. Esse princípio reflete a preocupação com a necessidade de alinhar a educação às demandas produtivas, enfatizando a capacitação técnica e a aquisição de competências operacionais. No contexto da

globalização, a qualificação profissional se tornou um requisito essencial para a empregabilidade, e, sob essa ótica, a educação passou a ser vista como um instrumento para a formação de uma força de trabalho qualificada e adaptável às novas exigências econômicas. Esse enfoque, contudo, é alvo de críticas, pois pode reduzir a função da educação à mera preparação para o trabalho, desconsiderando sua dimensão crítica e emancipatória (Delors *et al.*, 2003).

O conceito de "aprender a fazer" reforça uma visão instrumental da educação, na qual o ensino é moldado pelas necessidades do setor produtivo, limitando o papel da escola ao fornecimento de mão de obra qualificada para o mercado. Essa abordagem se alinha com as diretrizes de organismos internacionais como o Banco Mundial, que historicamente defenderam reformas educacionais baseadas no desenvolvimento de competências técnicas e na privatização do ensino. O pilar "aprender a fazer" pode ser interpretado como um elemento-chave na mercantilização da educação, deslocando o foco do ensino para a preparação de indivíduos aptos a atender às demandas empresariais e econômicas, muitas vezes em detrimento de uma formação mais ampla e crítica (Freitas; Figueira, 2020).

O terceiro pilar, "aprender a conviver", enfatiza a necessidade de preparar os indivíduos para viverem em sociedades cada vez mais interconectadas e multiculturais. A proposta destaca a importância da tolerância, da empatia e da cooperação, fundamentais para a construção de sociedades mais justas e democráticas. Esse princípio se torna especialmente relevante no contexto da globalização, em que as interações entre diferentes culturas e grupos sociais são cada vez mais frequentes, exigindo a valorização do respeito e do diálogo intercultural. No entanto, críticos argumentam que esse discurso pode servir como um mecanismo de adaptação dos indivíduos às desigualdades estruturais do mundo contemporâneo, promovendo uma aceitação passiva das condições socioeconômicas existentes em vez de estimular uma transformação real dessas estruturas (Mendes, 2024).

A ideia de "aprender a conviver" foi incorporada em políticas educacionais que enfatizam a formação para a cidadania global, reforçando uma perspectiva de governança supranacional que se sobrepõe às políticas nacionais. Embora essa abordagem tenha aspectos positivos, ao incentivar a solidariedade internacional e o respeito aos direitos humanos, ela também pode ser vista como um instrumento de

padronização cultural e de conformidade com valores e interesses dominantes no cenário global. Dessa maneira, a formação para a convivência pode se transformar em um processo de adaptação dos indivíduos à ordem social vigente, sem necessariamente questioná-la ou propor mudanças estruturais para a construção de sociedades mais equitativas (Gomes, 2015).

O último pilar, "aprender a ser", trata do desenvolvimento integral do indivíduo, enfatizando a necessidade de uma formação que vá além das competências técnicas e cognitivas, abrangendo também aspectos emocionais, éticos e culturais. Essa abordagem reconhece que a educação deve promover a autonomia, a criatividade e a realização pessoal, contribuindo para a construção de identidades individuais e coletivas. No entanto, esse princípio também pode ser interpretado sob uma ótica neoliberal, na qual a ênfase no desenvolvimento pessoal se torna um mecanismo de responsabilização individual, deslocando a atenção dos problemas estruturais da sociedade para a capacidade do indivíduo de se adaptar às condições impostas pelo mercado e pelo contexto socioeconômico (Alves, 2018).

A noção de "aprender a ser" está profundamente relacionada à valorização da subjetividade e do autoconhecimento como elementos fundamentais para o sucesso pessoal e profissional. Contudo, essa perspectiva pode ser utilizada para justificar políticas educacionais que transferem a responsabilidade do sucesso ou do fracasso para os próprios indivíduos, desconsiderando fatores estruturais como desigualdade social, acesso precário à educação de qualidade e limitações impostas pelo sistema econômico. , o discurso sobre a necessidade de "aprender a ser" pode ocultar os reais desafios enfrentados por populações marginalizadas, reforçando a lógica meritocrática e individualista típica do neoliberalismo (Freitas; Figueira, 2020).

O Relatório Delors (1996), ao estabelecer os quatro pilares da educação, apresenta uma visão que, à primeira vista, parece humanista e progressista, mas que, sob uma análise mais aprofundada, pode ser interpretada dentro de uma lógica mercantilista e neoliberal. A concepção de educação defendida pelo relatório enfatiza a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho globalizado, reforçando a necessidade de qualificação contínua e adaptação às mudanças econômicas. O conceito de "aprendizagem ao longo da vida", promovido pelo relatório, desloca a responsabilidade da formação profissional para o indivíduo, minimizando o papel do Estado na garantia de uma educação pública de qualidade e gratuita. Essa

abordagem favorece a lógica de empregabilidade, em que os cidadãos devem se tornar continuamente capacitados para atender às demandas do setor produtivo, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e emancipatória (Mendes, 2024).

O pilar "aprender a fazer" é um dos mais criticados dentro dessa perspectiva, pois reforça a ideia da educação como uma ferramenta para a empregabilidade e competitividade. Em vez de priorizar a formação cidadã e o desenvolvimento integral do indivíduo, a ênfase recai sobre a aquisição de competências técnicas e operacionais que tornem o trabalhador mais eficiente para o mercado. Essa lógica reflete diretamente o modelo neoliberal, no qual a educação passa a ser vista como um investimento individual para garantir melhores posições no mercado de trabalho, e não como um direito garantido pelo Estado. Essa abordagem pode levar à precarização do ensino, uma vez que políticas educacionais voltadas à formação técnica tendem a ser estruturadas para atender às demandas imediatas do mercado, sem considerar o desenvolvimento de uma educação de qualidade e acessível a todos (Freitas; Figueira, 2020).

A influência do Relatório Delors (1996) se estendeu a diversos países, principalmente aqueles em desenvolvimento, onde suas diretrizes foram incorporadas em políticas educacionais que visavam modernizar o ensino e aumentar a qualificação profissional da população. No Brasil, o impacto do relatório pode ser identificado em reformas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que trouxe um foco maior na formação por competências e na adequação do ensino às necessidades do mercado. Programas como o Ensino Médio Técnico e a ampliação de cursos profissionalizantes foram desenvolvidos a partir da lógica proposta pelo relatório, que prioriza a empregabilidade e a formação de mão de obra qualificada para setores estratégicos da economia (Alves, 2018).

A adoção desse modelo resultou na formulação de diretrizes educacionais voltadas para a produtividade e empregabilidade, em detrimento de uma formação humanística e cidadã. A ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades práticas, ao invés de uma formação crítica e reflexiva, reflete uma abordagem educacional que prepara o indivíduo para se adequar às exigências do mercado de trabalho, ao invés de capacitá-lo para questionar e transformar a realidade social.

Esse direcionamento das políticas educacionais foi impulsionado por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a própria UNESCO, que passaram a condicionar o financiamento da educação à implementação de reformas estruturais baseadas na eficiência econômica e na privatização do ensino (Freitas; Figueira, 2020).

No entanto, essa abordagem apresenta contradições entre a proposta humanista do relatório e sua aplicação prática, muitas vezes subordinada a interesses econômicos. Enquanto o documento enfatiza valores como a cidadania global, o desenvolvimento integral do indivíduo e a importância da educação na promoção da equidade social, sua implementação prática resultou na consolidação de um modelo educacional orientado pelas demandas do setor produtivo. Isso significa que, na prática, a educação passou a ser vista como um meio de qualificação para o trabalho, e não como um instrumento para a emancipação e transformação social. Essa contradição evidencia os limites da proposta do Relatório Delors e levanta questionamentos sobre o real papel da UNESCO na formulação de políticas educacionais que beneficiam mais o capital do que a população (Mendes, 2024).

Diante da análise realizada, é possível perceber que o Relatório Delors (1996) ocupa uma posição ambígua dentro do debate educacional. Por um lado, ele apresenta diretrizes que enfatizam a importância de uma educação integral, baseada na formação contínua e na valorização do indivíduo. Por outro, sua implementação prática revelou um alinhamento com os princípios do neoliberalismo, que instrumentalizam a educação como um meio para o desenvolvimento econômico e para a formação de mão de obra qualificada. Essa dualidade gerou críticas por parte de pesquisadores e educadores que questionam se a proposta do relatório realmente contribui para a democratização do ensino ou se apenas reforça as desigualdades estruturais já presentes na sociedade (Delors *et al.*, 2003).

No contexto brasileiro, o impacto do Relatório Delors se reflete na estruturação de políticas educacionais que priorizam a empregabilidade e a qualificação profissional, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. A adoção de programas voltados para o ensino técnico-profissionalizante e a ênfase no aprendizado contínuo como um requisito para a competitividade no mercado de trabalho mostram como a educação foi progressivamente integrada à lógica neoliberal. Essa abordagem, apesar de proporcionar maior acesso a cursos

profissionalizantes, também contribuiu para a precarização do ensino e para a consolidação de um modelo educacional baseado na lógica da produtividade e do desempenho individual (Gomes, 2015).

É fundamental refletir sobre os impactos desse modelo educacional no Brasil e no mundo, considerando tanto seus potenciais benefícios quanto suas limitações. A proposta de uma educação baseada nos quatro pilares pode ser vista como um avanço na busca por um ensino mais dinâmico e adaptado às transformações sociais e tecnológicas, mas também levanta preocupações sobre a mercantilização do conhecimento e a crescente subordinação da educação aos interesses do mercado.

### **3.3 Parcerias entre UNESCO e governo brasileiro: análise de políticas educacionais**

A UNESCO tem desempenhado um papel significativo na formulação e implementação de políticas educacionais no Brasil, influenciando diretamente a estrutura e o direcionamento das ações governamentais voltadas para a educação. A parceria entre a organização e o governo brasileiro se fundamenta na promoção de diretrizes globais para a educação, alinhadas a objetivos como equidade, inclusão social e desenvolvimento sustentável. Essas diretrizes têm sido incorporadas em programas educacionais nacionais, como os Planos Nacionais de Educação (PNE), as políticas de formação docente e os investimentos em tecnologias educacionais. No entanto, essa influência também levanta questionamentos sobre a autonomia do país na formulação de suas políticas e sobre o real impacto dessas parcerias na redução das desigualdades educacionais (Sarmiento; Miranda; Ramos, 2024).

Um dos principais eixos da parceria entre a UNESCO e o governo brasileiro tem sido a educação para o desenvolvimento sustentável, promovida como um meio para alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que visa garantir uma educação de qualidade para todos. A UNESCO tem trabalhado diretamente com o Ministério da Educação (MEC) na formulação de políticas que incentivem a integração da sustentabilidade nos currículos escolares, promovendo a conscientização ambiental e a formação de cidadãos globalmente responsáveis. Essa abordagem, apesar de positiva, enfrenta desafios estruturais no Brasil, como a desigualdade de acesso a recursos educacionais adequados e a falta de

investimentos em infraestrutura escolar, o que compromete a efetividade dessas políticas em algumas regiões do país (UNESCO no Brasil, 2023).

A UNESCO tem incentivado o uso de ferramentas digitais para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, promovendo a inclusão digital como um componente essencial da educação contemporânea. No Brasil, esse suporte tem se traduzido em programas de capacitação de professores para o uso de tecnologias educacionais, bem como no desenvolvimento de estratégias para ampliar o acesso a dispositivos eletrônicos e à internet nas escolas públicas. No entanto, a implementação dessas políticas esbarra em problemas estruturais, como a falta de conectividade em muitas regiões do país e a desigualdade no acesso às novas tecnologias, o que reforça as disparidades já existentes no sistema educacional brasileiro (UNESCO, 2023).

A formação docente também tem sido uma área de forte influência da UNESCO nas políticas educacionais do Brasil. A organização tem orientado programas de capacitação e desenvolvimento profissional para professores, enfatizando a necessidade de atualização constante e a adoção de metodologias inovadoras no ensino. Desde a década de 1990, as diretrizes da UNESCO para a formação docente têm sido incorporadas em programas nacionais, como a Política Nacional de Formação de Professores e os cursos de licenciatura à distância. No entanto, essas iniciativas são frequentemente criticadas por priorizarem uma formação técnica e instrumentalizada, voltada para atender às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. A precarização da carreira docente no Brasil, caracterizada por baixos salários e condições de trabalho adversas, compromete a efetividade dessas políticas (Gomide; Miguel, 2006).

A expansão da educação a distância no Brasil também está diretamente ligada às recomendações da UNESCO, que defende a utilização de novas tecnologias para ampliar o acesso à educação. Nos últimos anos, o país tem investido na criação de cursos superiores e de formação continuada na modalidade EAD, seguindo as diretrizes propostas pela organização. Contudo, há uma crescente preocupação com a qualidade desses cursos, especialmente no que diz respeito à interação entre professores e alunos, ao acompanhamento pedagógico e à infraestrutura necessária para garantir um ensino eficaz. Há críticas à influência do setor privado na expansão da educação a distância, que, em muitos casos, se traduz em um modelo de ensino

mercantilizado, no qual a obtenção de diplomas se sobrepõe à formação efetiva dos estudantes (Malanchen, 2008).

A influência da UNESCO também pode ser observada na formulação das políticas educacionais voltadas para a inclusão e equidade social, promovendo a ampliação do acesso à educação para grupos historicamente marginalizados, como populações indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e comunidades de baixa renda. A organização tem apoiado iniciativas no Brasil para garantir a implementação de políticas afirmativas, o desenvolvimento de materiais didáticos inclusivos e a adaptação das infraestruturas escolares para atender às necessidades desses grupos. No entanto, a efetividade dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de financiamento adequado e a resistência de alguns setores da sociedade à implementação de medidas inclusivas. Há críticas ao fato de que muitas dessas ações são desenvolvidas com um viés globalista, que nem sempre considera as especificidades socioculturais da realidade brasileira (Gluz; Oliveira; Rodrigues, 2017).

Apesar da relevância das parcerias entre a UNESCO e o governo brasileiro, há um debate crescente sobre os impactos dessas influências na autonomia educacional do país. Alguns estudiosos apontam que a forte presença da UNESCO na formulação das políticas educacionais brasileiras pode limitar a capacidade do país de desenvolver estratégias próprias, adaptadas às suas necessidades e realidades locais. Há questionamentos sobre a imposição de uma visão tecnocrática e padronizada da educação, que desconsidera a diversidade cultural e social do Brasil. A implementação dessas diretrizes muitas vezes ocorre sem um amplo debate com a sociedade civil e com os educadores, resultando em políticas que nem sempre correspondem às demandas reais da população (Libâneo, 2016).

Alguns estudiosos argumentam que, ao promover políticas voltadas para a empregabilidade e para a formação de capital humano, a organização contribui para a mercantilização do ensino e para a subordinação da educação aos interesses do mercado. Essa abordagem se reflete, por exemplo, na crescente valorização das competências técnicas em detrimento do conhecimento teórico e crítico, bem como na ampliação do setor privado na oferta de serviços educacionais, especialmente na educação superior. O debate sobre essa questão é fundamental para compreender os limites e as contradições da influência da UNESCO no Brasil, destacando a

necessidade de políticas educacionais que equilibrem os objetivos globais com as demandas locais e sociais do país (Mainardes; Marcondes, 2009).

A parceria entre a UNESCO e o governo brasileiro apresenta tanto potenciais benefícios quanto desafios estruturais. Se, por um lado, a organização tem sido fundamental para a formulação de políticas que promovem a equidade, a inclusão e o desenvolvimento sustentável na educação, por outro, sua influência levanta questões sobre a autonomia do país na definição de suas estratégias educacionais. , as diretrizes propostas pela UNESCO, apesar de progressistas em sua essência, muitas vezes são implementadas de forma a atender interesses econômicos globais, em vez de garantir uma educação verdadeiramente emancipatória e transformadora para a sociedade brasileira. Assim, torna-se essencial uma análise crítica e contextualizada dessas parcerias, garantindo que as políticas educacionais do Brasil sejam formuladas de maneira soberana e democrática, considerando as especificidades e necessidades do povo brasileiro (Sarmento; Miranda; Ramos, 2024).

#### **4 IMPACTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA UNESCO NO BRASIL**

A atuação da UNESCO no Brasil tem se materializado por meio de parcerias institucionais, cooperação técnica e assessoramento estratégico na formulação de políticas educacionais em distintas esferas federativas. Entre 1990 e 2022, os impactos mais visíveis dessas ações podem ser observados no fortalecimento do direito à educação, na promoção de programas de inclusão e na indução de marcos legais alinhados aos princípios dos direitos humanos, da equidade e da sustentabilidade. Os relatórios publicados pela organização, em especial os de monitoramento da Educação para Todos e os documentos de acompanhamento dos ODSs, revelam um esforço sistemático para articular metas globais com realidades locais.

O Brasil, ao aderir a essas orientações, incorporou diretrizes da UNESCO em políticas como o Plano Nacional de Educação (PNE), a ampliação do ensino técnico e profissionalizante e programas voltados à redução do analfabetismo e da evasão escolar. A organização atuou, por exemplo, na elaboração de diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na implementação da BNCC e na consolidação de estratégias de educação inclusiva com enfoque interseccional (UNESCO, 2020, p. 42).

Um dos pontos mais discutidos refere-se à participação do Brasil no PISA, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mas impulsionado no país com apoio da UNESCO como ferramenta para diagnosticar defasagens e induzir reformas. A associação entre os resultados do PISA e a formulação de políticas públicas tem sido utilizada para justificar mudanças curriculares e metodológicas. No entanto, a análise dos relatórios da organização mostra que a UNESCO tende a tratar o PISA como instrumento de causalidade e não apenas como consequência. Isso significa considerar que a adesão a padrões avaliativos internacionais não decorre exclusivamente de transformações já ocorridas, mas contribui para moldar os rumos da educação nacional, influenciando prioridades, alocação de recursos e práticas pedagógicas (UNESCO, 2021, p. 67).

Essa perspectiva lança luz sobre o papel da UNESCO não como observadora passiva, mas como agente ativo na reconfiguração das políticas educacionais brasileiras, ainda que submetida às limitações impostas pelos contextos políticos internos.

Impactos das Políticas Educacionais da UNESCO no Brasil considerou como as diretrizes da UNESCO entusiasmaram a educação brasileira, causando progressos no arrefecimento das desigualdades, no atributo do ensino e na inclusão escolar. O aumento do ingresso à educação e a diminuição da evasão foram destacadas, assim como os desafios inflexíveis na qualidade do ensino, demonstrados pelos resultados do Brasil no PISA 2018 e 2022. Aventou-se a evolução das políticas de inserção de alunos com deficiência, assinalando melhorias nas matrículas, mas também obstáculos como a falta de infraestrutura e formação docente.

#### **4.1 Políticas educacionais e seus resultados na diminuição das desigualdades sociais**

As políticas educacionais exercem uma função central na diminuição das diferenças sociais, uma vez que avalizam o ingresso justo à educação, geram inclusão e constituem condições para o alargamento socioeconômico de dessemelhantes partes da população. A UNESCO, como organização internacional voltada para a promoção da educação, tem atuado na definição de diretrizes que auxiliam os países a formular políticas públicas voltadas à equidade educacional. No Brasil, essas diretrizes influenciaram diversas iniciativas que visam ampliar o acesso à educação, melhorar sua qualidade e reduzir disparidades regionais e socioeconômicas (UNESCO, 2025).

O Brasil enfrenta, historicamente, desafios significativos no que diz respeito à equidade educacional. O país possui uma distribuição desigual de recursos e infraestrutura escolar, impactando diretamente o acesso e a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social no sistema educacional. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), as desigualdades educacionais refletem diretamente as desigualdades socioeconômicas, e políticas que visam ampliar o acesso e garantir qualidade são essenciais para mitigar esses efeitos. O PNE, por exemplo, tem se baseado em diretrizes internacionais, incluindo as recomendações da UNESCO, para estabelecer metas que buscam reduzir as desigualdades na educação básica e superior (IPEA, 2019).

A UNESCO destaca que a educação é um dos principais fatores para a mobilidade social, e políticas públicas bem estruturadas têm o potencial de transformar sociedades ao garantir que indivíduos de diferentes classes sociais

tenham acesso a oportunidades semelhantes. No Brasil, a ampliação da oferta de ensino fundamental e médio, bem como a expansão de programas de ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), têm sido medidas concretas para democratizar o acesso à educação. No entanto, desafios persistem, especialmente no que tange à qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas, que, em muitos casos, não se equipara ao ensino privado, gerando disparidades no desempenho dos estudantes (UNESCO, 2025).

Do ponto de vista teórico, diferentes abordagens buscam explicar o impacto das políticas educacionais na redução das desigualdades. Enquanto alguns pesquisadores enfatizam o papel do investimento governamental e das políticas públicas de inclusão, outros apontam que fatores como gestão escolar, formação docente e métodos pedagógicos são igualmente determinantes para garantir uma educação de qualidade. Barbosa (2024) argumenta que, para além do aumento do número de matrículas, é fundamental que haja políticas de acompanhamento e suporte aos estudantes de baixa renda, garantindo que permaneçam na escola e obtenham sucesso acadêmico. Já o IPEA (2019) destaca que o simples acesso ao ensino não é suficiente, sendo necessário que políticas educacionais sejam combinadas com políticas sociais, como transferência de renda e assistência estudantil, para garantir impactos mais efetivos.

O relatório da UNESCO (2020) aponta que essa crise educacional evidenciou a necessidade de políticas mais robustas para garantir acesso equitativo à tecnologia e infraestrutura digital, reforçando a importância da educação como direito fundamental. O impacto da pandemia no ensino básico foi particularmente severo para estudantes de famílias em situação de vulnerabilidade, resultando no aumento da evasão escolar e no agravamento do déficit de aprendizagem.

Políticas públicas melhoradas na última década apresentaram resultados satisfatórios na diminuição das desigualdades educacionais. De acordo com o relatório do IPEA (2019), a Política Nacional de Alfabetização e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) contribuíram para democratizar a acessibilidade ao material didático e ajudaram a avançar na área de alfabetização infantil. Esse mesmo estudo ressalta que essas políticas necessitam expandir e ser melhoradas para galgar de fato a população alvo que são os mais vulneráveis, com ênfase nos da região periférica e áreas rurais.

A literatura também apresenta críticas às políticas educacionais adotadas no Brasil. Muitos pesquisadores argumentam que o país investe menos em educação do que seria necessário para promover transformações significativas. Embora haja políticas de inclusão e ampliação do acesso, a qualidade do ensino ainda apresenta deficiências, especialmente quando comparada a países desenvolvidos. Barbosa (2024) critica o fato de que muitas das políticas implementadas têm um caráter paliativo e não estruturante, o que dificulta a obtenção de mudanças de longo prazo na educação brasileira.

A implementação de políticas educacionais alinhadas às diretrizes da UNESCO teve um impacto significativo nas taxas de matrícula, abandono escolar e desempenho educacional no Brasil. Para que seja possível ilustrar tal afirmação, segue a tabela 1, uma tabela de Indicadores do antes e depois da adoção de políticas educacionais.

**Tabela 1** - Indicadores antes e depois da adoção de políticas educacionais.

| Indicador                                | Antes das Políticas<br>(2000) | Depois das Políticas<br>(2018) |
|------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Taxa de Matrícula no Ensino Fundamental  | 81%                           | 97%                            |
| Taxa de Abandono Escolar no Ensino Médio | 19,6%                         | 11,8%                          |
| Desempenho em Matemática (PISA)          | 334 pontos                    | 384 pontos                     |
| Desempenho em Leitura (PISA)             | 396 pontos                    | 413 pontos                     |
| Desempenho em Ciências (PISA)            | 375 pontos                    | 404 pontos                     |

**Fonte:** Elaboração da autora (2025), a partir de dados de Barbosa (2024), IPEA (2019), UNESCO (2020;2025), INEP (2020;2023), OECD (2023).

Na tabela acima, há uma comparação entre indicadores educacionais brasileiros entre os anos de 2000 a 2018 com adoção de políticas públicas alinhadas às diretrizes internacionais, propostas pela UNESCO no incentivo à educação inclusiva e de qualidade. Pode-se perceber o avanço na taxa de matrícula à educação básica que passou de 81% para 97%, tornando nítido o progresso na universalização do acesso

à educação. De forma semelhante, a taxa de abandono escolar no ensino médio, com uma aparente redução de 19,6% para 11,8% evidenciando melhorias em relação à permanência dos estudantes na escola, o que possivelmente pode ser relacionado às políticas de inclusão e apoio.

A tabela também aponta avanços nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Em matemática a média passou de 334 a 384 pontos; em leitura de 396 para 413 pontos; e em ciências de 375 para 404 pontos. O que revela uma tendência positiva na qualidade da aprendizagem, embora ainda persistam desafios a serem superados, esses desafios podem ser percebidos com maior intensidade, quando comparado aos padrões internacionais.

#### **4.2 Avaliação dos resultados: relatório PISA (2018 E 2022)**

O PISA é uma avaliação internacional, reconhecida no seguimento de medida das condições da educação mundial, amparado pelo OECD, ajuíza o desempenho dos docentes nas matérias de leitura, matemática e ciências, comparando a educação entre países. No Brasil essa mensuração é feita pelo INEP, os resultados das atuações dos estudantes brasileiros entre 2018-2022 servem para avaliar os progressos e desafios fornecidos pelo sistema educacional do país (OECD, 2023).

O relatório do PISA 2018 apontou que o país apresentou avanços tímidos em relação às edições anteriores, porém, ainda se encontrava abaixo da média dos países da OECD. Em leitura, o Brasil registrou 413 pontos, enquanto a média da organização foi de 487 pontos. Na matéria de matemática o aproveitamento foi baixo, os docentes brasileiros obtiveram 384 pontos, índice abaixo dos 489 pontos. Em ciências, os resultados também não foram bons, com pontuação de 404 quando a média nacional foi 488 pontos (INEP, 2020). Esses resultados expõem que os esforços para melhorar o aprendizado dos estudantes brasileiros não foram suficientes em comparação com outros países.

O PISA 2022 elencou novos desafios, sobretudo referente a situação da pandemia de 2019 e seu impacto no ensino. Os dados do INEP salientaram a crise sanitária que aprofundou as desigualdades concernentes a educação, prejudicando a situação estudantil de milhões de estudantes, houve uma queda no rendimento de leitura, e isso refletiu nos pontos que caíram para 410 em leitura, 379 em matemática e 401 em ciências. Essa queda não foi exclusiva no Brasil, outros países

apresentaram declínios parecidos que foram causados pelo ensino remoto emergencial (INEP, 2023).

A análise da Pisa pode ser vista sob vários aspectos diferentes, estudiosos do assunto ressalta que precisasse ter mais investimentos, sobretudo em infraestrutura escolar e melhor formação continuada de docentes para refletir no desempenho dos discentes. Faria (2023) afirma que o baixo desempenho é concomitante com a precária situação do ensino-aprendizagem em muitas escolas públicas que precisam serem melhores estruturadas ao que se refere a material didático e professores melhores capacitados. A tabela 2, apresenta a comparação dos desempenhos do Brasil no PISA 2018 e 2022.

**Tabela 2 – Comparação dos desempenhos do Brasil no PISA 2018 e 2022**

| <b>Área do<br/>Conhecimento</b> | <b>PISA 2018</b> | <b>PISA 2022</b> | <b>Média da OECD 2022</b> |
|---------------------------------|------------------|------------------|---------------------------|
| <b>Leitura</b>                  | 413              | 410              | 487                       |
| <b>Matemática</b>               | 384              | 379              | 489                       |
| <b>Ciências</b>                 | 404              | 401              | 488                       |

**Fonte:** Elaboração da autora (2025), com dados do INEP (2020;2023), OECD (2023) e Faria (2023).

A tabela 2 mostra a queda dos estudantes brasileiros nas áreas de conhecimento avaliadas pelo PISA. Em uma comparação do PISA 2022 com os resultados de 2018. Estes dados revelam deficiência no aprendizado e a necessidade de ações pungentes com o intuito de fortalecer o ensino-aprendizado dos alunos sobretudo nas matérias que houveram declínio de rendimento.

### **4.3 Avanços e desafios na implementação de políticas educacionais inclusivas**

O Brasil tem enfrentado desafios significativos ao longo dos últimos anos no que tange ao âmbito educacional. Uma das mazelas que se perpetuam no Brasil desde a última década e que tem impacto direto na educação é a desigualdade econômica. A falta de condições mínimas e dignas de sobrevivência representa uma primeira camada urgente como também essencial, uma vez que, o seu impacto direto

em direitos básicos, como a educação, faz com que haja a perpetuação de um ciclo de desigualdades, considerando que os domicílios mais atingidos pela pobreza e a insegurança alimentar, são aqueles em que os responsáveis têm poucos anos de estudo.

Desta forma, este é um cenário que se reproduz de forma cíclica, em que o estudante vem de uma realidade de pobreza pela falta de acesso ao estudo e tem sua oportunidade de acesso contínuo aos estudos tomada. Uma vez que não consegue se manter na escola pela realidade de necessidades em que vive, por vezes, tendo como principal obrigação o trabalho aos estudos (INSTITUTO UNIBANCO, 2022).

Mesmo com a existência de avanços significativos na formulação de políticas públicas voltadas para garantir o acesso à educação de qualidade, a desigualdade socioeconômica ainda se configura como um grande obstáculo à sua efetivação. Há uma série de fatores que atuam de maneira que dificultam a inclusão escolar, sendo alguns destes a necessidade de trabalho infantil, dificuldades logísticas em áreas rurais e a falta de infraestrutura adequada, todos estes podem ser categorizados como consequências diretas da desigualdade socioeconômica. Como um resultado dessa realidade, têm se caracterizado ao longo dos anos no Brasil, a falta de acesso a educação de qualidade e a evasão escolar (UNESCO, 2015).

A relação entre desigualdade socioeconômica e educação é um fator determinante para compreender os desafios enfrentados na implementação de políticas educacionais inclusivas. De acordo com a UNESCO, menos de 10% dos países têm leis que ajudam a garantir a inclusão plena na educação (UNESCO, 2020). Azoulay (2024), afirma que a educação é o principal motor das sociedades prósperas, inclusivas e pacíficas. Porém, há o receio do risco de que uma educação de qualidade seja um privilégio de poucos, caso não haja uma rápida intervenção com medidas sérias, para que todas as crianças e adolescentes do mundo possam ter a mesma chance de aprender e prosperar.

Segundo o último Relatório de Monitoramento da Educação Global da Unesco de 2024, desde a adoção do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU, fundamentado com a agenda 2030, cerca de 110 milhões de crianças e jovens passaram a frequentar a escola, alcançando o número recorde de matrículas em 2015. No último relatório, as taxas de conclusão e matrícula de crianças e

adolescentes apresentaram um avanço significativo com 40 milhões de jovens a mais concluindo o ensino médio em comparação a 2015 (UNESCO, 2024).

Embora existam tantos avanços, a redução da população fora da escola foi mínima, com uma diminuição de apenas 1% no mesmo período. De acordo o site oficial da UNESCO, ainda existem 251 milhões de crianças e jovens em todo o mundo sem acesso à educação, configurando-se como uma consequência desse progresso limitado (UNESCO, 2024).

No que tange ao acesso à educação a baixa taxa de matrícula, está intrinsicamente relacionada ao cenário cíclico da realidade de necessidade e baixa escolaridade dos pais. Na criança ou adolescente, pode ser percebida por meio de fatores como a desvalorização da educação, uma preocupação de Faleiros (2005) ao explicar que o ato de “chegar” à escola é justamente o problema das comunidades mais carentes do Norte e Nordeste do Brasil. Uma vez que além de distantes e de difícil acesso, as escolas acabam ficando como uma preocupação secundária, visto que a primeira necessidade dos estudantes dessa realidade é viver (FALEIROS, 2005).

Estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, constantemente enfrentam barreiras estruturais que dificultam sua permanência na escola. Por repetidas vezes, o cenário em que há a necessidade de complementar a renda familiar é o que têm caracterizado o perfil dos estudantes em situação de evasão escolar (Fernandes, 2010).

De acordo com um estudo feito pelo Instituto Unibanco, há uma predominância de currículos e práticas pedagógicas que não incluem a perspectiva de grupos historicamente excluídos (INSTITUTO UNIBANCO, 2023). A fim de que se possa ilustrar este debate, segue a tabela 3 com indicadores de abandono escolar no Brasil, para a análise da evolução da taxa de abandono escolar entre 1990 e 2022 com base nos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**Tabela 3** - Indicadores de abandono escolar no Brasil (1988-2021)

| Ano  | Taxa de Abandono<br>Escolar (%) | Observações                                     |
|------|---------------------------------|-------------------------------------------------|
| 1988 | 20,6                            | Ensino Fundamental                              |
| 1995 | 13,6                            | Ensino Fundamental                              |
| 1996 | 12,9                            | Ensino Fundamental                              |
| 1996 | 15,97                           | Ensino Médio                                    |
| 1997 | 13,7                            | Ensino Médio                                    |
| 2019 | 341.211 alunos                  | Número absoluto de abandonos no<br>Ensino Médio |
| 2020 | 165.644 alunos                  | Número absoluto de abandonos no<br>Ensino Médio |
| 2021 | 377.526 alunos                  | Número absoluto de abandonos no<br>Ensino Médio |

**Fonte:** Elaboração da autora (2025), com dados do INEP (2011), INESC (2023).

De acordo com os levantamentos feitos pelo Censo Escolar realizados pelo INEP, pode-se perceber uma redução significativa na taxa de abandono escolar, passando de 20,06% para 12,9% em 1996. Essa diminuição na taxa de abandono perpetua-se também de 1996 de 15,7% a 1997 para 13,7%. Nos anos de 2019 a 2021, marcados pelo período de pandemia, o número absoluto de alunos que abandonaram a escola variou de maneira significativa. Visto que, em 2019 foram 341.211 alunos; em 2020, durante a pandemia de COVID-19 houve uma queda para 165.644, provavelmente devido a dificuldades diante do cenário e em 2021, pode-se notar um aumento expressivo para 377.526 alunos.

Mesmo com desafios no percurso para que se alcance a plena implementação de políticas educacionais inclusivas, nítidos avanços têm acontecido na educação brasileira. De acordo com a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento-OECD (2018), embora seus resultados estejam entre um dos menores, os investimentos em Educação no Brasil estão entre os maiores do mundo.

Programas e iniciativas, com a finalidade de cooperar para o fim destes desafios, têm sido criadas. Como a implementação de programas como o Bolsa Família; o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que atuaram e atuam diretamente na redução do abandono escolar e na permanência dos estudantes na escola. Como políticas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), programa do governo que financia educação básica

pública desde 2007 e a BNCC, documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica, teve sua primeira versão criada em 2015, mas que só foi homologada em 2017 (MEC, s.d).

Tais medidas dialogam diretamente com as orientações da UNESCO e o seu preceito de promover uma educação inclusiva e equitativa. Como o alcance das ODS, propostas para a Agenda 2030, que busca por meio do ODS 4, tem como proposta assegurar que todas as crianças e jovens tenham acesso a educação de qualidade, equitativa e inclusiva (UNESCO, 2015). Corroborando para um constante avanço mesmo em meio a tantos desafios.

## 5 CONCLUSÃO

A análise da atuação da UNESCO no Brasil entre os anos de 1990 e 2022 revela a existência de uma tensão incontornável entre dois paradigmas educacionais que permeiam suas diretrizes: um voltado à transformação social e ao desenvolvimento humano integral, e outro alinhado a princípios de racionalidade econômica, funcionalidade e inserção no mercado global. Essa ambiguidade não é resultado de incoerência institucional, mas sim da condição híbrida em que a organização atua situada entre os ideais de justiça social e os imperativos de viabilidade política e econômica no cenário internacional contemporâneo.

Ao longo do período estudado, a UNESCO apoiou de maneira sistemática políticas educacionais que promovem a inclusão, a equidade e o acesso universal ao ensino, o que a posiciona, em muitos momentos, como promotora de uma educação com potencial emancipador. A ênfase nos quatro pilares delineados no Relatório Delors aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser traduz a intenção de fomentar uma formação holística, em que o ser humano é compreendido em sua totalidade e complexidade. Tais pilares, pelo menos em sua formulação original, sinalizam uma educação que transcende os limites da empregabilidade imediata, comprometida com o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade ética e da convivência democrática.

Outrossim, não se pode desconsiderar que a mesma UNESCO, especialmente a partir da década de 1990, passou a incorporar cada vez mais em seu discurso elementos que refletem a lógica do capital humano, ao priorizar competências técnicas e habilidades adaptativas voltadas para a empregabilidade. O conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, por exemplo, embora sedutor em sua proposta de continuidade formativa, carrega consigo um risco de responsabilização individual pela própria formação, desonerando o Estado de prover condições estruturais para uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Esse duplo movimento revela uma tensão dialética entre os ideais humanistas e as exigências do neoliberalismo global, cujos reflexos são perceptíveis em políticas educacionais brasileiras influenciadas pelas diretrizes da organização. Programas como o ProUni, a ampliação do ensino técnico-profissionalizante e a priorização da educação básica nas metas do Plano Nacional de Educação alinham-se à busca por equidade. No entanto, é preciso ponderar que muitas dessas políticas também reforçam a lógica de formação voltada para o mercado, com forte ênfase em

resultados e desempenho medido por avaliações externas padronizadas, como o PISA.

É justamente nessa ambivalência que reside a principal complexidade da atuação da UNESCO: sua capacidade de apoiar, simultaneamente, uma educação crítica e inclusiva, mas também uma agenda de modernização técnico-funcional do ensino. Isso não deve ser visto como contradição absoluta, mas como reflexo das múltiplas pressões que moldam as ações das organizações internacionais, que muitas vezes operam em contextos de restrição fiscal, instabilidade política e assimetrias globais.

O caso brasileiro ilustra de maneira eloquente essa realidade. Embora tenha havido avanços significativos em indicadores como taxa de matrícula, redução do analfabetismo e políticas de inclusão, a desigualdade estrutural permanece entranhada no sistema educacional. Essa permanência evidencia que o discurso da UNESCO, ao ser incorporado por governos nacionais, pode sofrer distorções conforme os interesses locais e os limites impostos por contextos econômicos adversos.

Não é incomum, por exemplo, que o ideal de “educação para todos” seja traduzido, na prática, em políticas que garantem o acesso formal à escola, mas não asseguram condições reais de permanência e aprendizagem efetiva, “a universalização do acesso sem qualidade representa uma nova forma de exclusão, agora legitimada pela presença estatística nos bancos escolares”.

A forte presença de avaliações externas como critério de qualidade, embora útil para mapear desigualdades, também impõe uma lógica de controle e competitividade entre escolas e redes de ensino. Essa lógica frequentemente privilegia resultados quantitativos em detrimento de processos educativos significativos ao destacar os riscos de uma educação pautada unicamente por metas de desempenho.

Ao se alinhar parcialmente a essa racionalidade, a UNESCO incorre no risco de reforçar uma visão tecnocrática da educação, reduzindo seu potencial transformador. Contudo, seria simplista imputar a ela toda responsabilidade por tal desvio. Como organismo multilateral, a UNESCO opera por meio da recomendação e da articulação, não da imposição. A apropriação de suas diretrizes depende do modo como os países-membros traduzem tais orientações em políticas nacionais, o

que, por sua vez, está condicionado pelas correlações de forças políticas, interesses econômicos e ideológicos locais.

O Brasil, por sua vez, tem oscilado entre períodos de maior alinhamento com a perspectiva transformadora da UNESCO como nas políticas de inclusão de minorias, na expansão da educação básica e em projetos de educação intercultural – e momentos de clara adesão ao modelo de racionalidade gerencial, com ênfase na formação técnica e na eficiência dos gastos educacionais. Esse movimento revela que as diretrizes internacionais, ainda que norteadoras, não suprimem as especificidades locais nem eliminam a agência dos atores nacionais na formulação de políticas públicas.

Ao aprofundar a análise, é possível perceber que a dualidade presente nas diretrizes da UNESCO se reflete em sua relação com o Estado brasileiro por meio de cooperações técnicas, assessoramento em políticas públicas e elaboração conjunta de metas educacionais. Essa relação, embora pautada no respeito à soberania nacional, acaba sendo influenciada por condicionantes globais que tensionam o discurso da equidade com a imposição de indicadores de produtividade e eficiência. Essa ambivalência não é exclusiva da UNESCO, mas constitui uma característica das organizações internacionais em geral, que operam na interseção entre interesses geopolíticos e compromissos humanitários.

O papel da “governança global da educação”, em que instituições como a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE atuam na formatação de consensos transnacionais sobre o que é uma “boa política educacional”. No interior desse processo, coexistem distintas agendas que, embora nem sempre convergentes, são apresentadas como complementares. Essa aparente harmonização encobre disputas profundas sobre o papel da escola na sociedade contemporânea.

A perspectiva mercantilista, ainda que não explicitamente defendida pela UNESCO, ganha espaço à medida que as reformas educacionais passam a priorizar a empregabilidade, a mensuração de competências e a articulação entre formação e produtividade. Nessa lógica, o aluno é visto como capital humano em formação, e o currículo se torna ferramenta de adaptação às demandas do mercado de trabalho. Embora não seja ilegítimo esperar que a escola prepare para a vida profissional, tal expectativa, quando absolutizada, compromete o caráter crítico e libertador da educação.

Por outro lado, a concepção transformadora que permeia diversos documentos da UNESCO insiste em uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável, para a paz e para os direitos humanos. O Relatório de Desenvolvimento Sustentável de 2022, por exemplo, reafirma a importância de currículos que estimulem o pensamento crítico, a solidariedade e o compromisso com a justiça social. Tais valores, embora universais em sua formulação, enfrentam resistências práticas em contextos marcados por desigualdades estruturais, como o brasileiro.

A ambiguidade do discurso da UNESCO se evidencia também na linguagem de seus documentos oficiais. Expressões como “eficácia”, “competência”, “resultados mensuráveis” coexistem com termos como “inclusão”, “emancipação” e “justiça social”. Essa convivência terminológica é sintoma de um esforço de conciliação que, embora necessário em termos diplomáticos, pode diluir a força das proposições mais progressistas. Essa diluição é especialmente preocupante quando tais documentos são apropriados seletivamente por governos que buscam legitimar políticas regressivas sob a chancela de organismos multilaterais.

Um exemplo emblemático dessa apropriação seletiva no Brasil foi a incorporação parcial dos ODSs ao PNE. Ainda que algumas metas tenham sido integradas, a ausência de um compromisso concreto com a superação das desigualdades regionais, raciais e de gênero revela a distância entre o discurso internacional e a implementação nacional. A retórica da equidade, quando não acompanhada de investimentos estruturais e políticas redistributivas, corre o risco de se tornar instrumento de legitimação simbólica sem efeitos reais.

É necessário reconhecer, porém, que a UNESCO, ao contrário de outros organismos multilaterais com forte viés econômico, mantém um compromisso formal com os direitos humanos e a justiça social. Seu papel como promotora de uma cultura de paz, de diálogo intercultural e de valorização das línguas e saberes tradicionais representa um contraponto à lógica homogeneizadora do mercado. Programas como o “Educação para a Cidadania Global” e a “Década Internacional dos Afrodescendentes” são expressões concretas desse compromisso.

No entanto, a capacidade da UNESCO de influenciar os rumos da educação depende não apenas de sua produção normativa, mas também da existência de movimentos sociais, intelectuais e gestores públicos comprometidos com um projeto educacional democrático e inclusivo. A mediação entre as recomendações internacionais e as decisões nacionais é um campo de disputa, e não um espaço

neutro de aplicação técnica. É por isso que a análise crítica de sua atuação deve levar em conta as condições políticas e sociais em que suas diretrizes são interpretadas e implementadas.

A conclusão que se impõe, portanto, não é a de uma denúncia simplista da UNESCO como agente do capital global, tampouco a de sua exaltação ingênua como promotora universal da justiça. A dualidade que permeia suas ações é reflexo da complexidade do mundo contemporâneo, em que os ideais de transformação precisam coexistir com estratégias de viabilização institucional. Cabe à sociedade civil, aos acadêmicos e aos formuladores de políticas públicas a tarefa de tensionar essa ambivalência, ampliando os espaços de uma educação verdadeiramente comprometida com a superação das desigualdades.

Retomando a ideia de que a educação é sempre um campo de disputa, é possível afirmar que a UNESCO, com todas as suas contradições, ainda representa um espaço de enunciação possível para projetos de emancipação. Seu discurso não está imune à captura pelos interesses do capital, mas também não está interdito à apropriação crítica por parte de sujeitos comprometidos com a justiça social. Essa ambiguidade, longe de ser um obstáculo, pode ser entendida como oportunidade para reinscrever a educação como prática de liberdade, desde que se mantenha a vigilância epistemológica e o engajamento político necessários à sua reorientação.

Em tempos em que a desigualdade educativa se renova por meio de dispositivos aparentemente neutros como plataformas digitais, ranqueamentos e padronizações, a luta por uma educação transformadora exige não apenas resistir às lógicas mercantis, mas também reimaginar os sentidos da escola, do currículo e da aprendizagem. A atuação da UNESCO no Brasil, ao espelhar esse dilema, convida-nos a ir além da denúncia e a construir alternativas viáveis, enraizadas na realidade e comprometidas com a utopia.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Juliana Coutinho Pereira. **Educação e formação ao longo da vida: das provocativas de organismos internacionais à luz da experiência** - uma monografia de base. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.fuvs.br/api/file/508f6e0f828047eb3d7597f65ba5860963304ff00000000000000000000149.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.

BANCO MUNDIAL. *Educação no Brasil: uma agenda para a equidade*. Washington, DC: **World Bank**, 2021. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/feature/2021/05/13/education-in-brazil-an-agenda-for-equity>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **A Organização das Nações Unidas (ONU)**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/acoes-internacionais/Articulacao/articulacao-internacional/onu-1/ONU%20-%20atualizado.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em: 12 set. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Trabalho infantil (2): serviço rural mutila e deixa crianças fora da escola. **Rádio Câmara**, Brasília, 28 fev. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/257687-trabalho-infantil2-servico-rural-mutila-e-deixa-criancas-fora-da-escola/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de; BENTO, Elaine Gonçalo. Teoria bourdiesiana para o estudo das desigualdades educacionais e sociais. **Fórum Identidades**, v. 33, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/ForumIdentidades/article/view/5715>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria V. M.; MAGALHÃES, Maria Tereza. Educação, pobreza e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/fGsmLqTLzmWXL57YXLSTmDd/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2025.

CORSEUIL, Carlos Henrique; SOARES, Sergei. A contribuição das políticas públicas na redução da desigualdade. Brasília: **IPEA**, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10581>. Acesso em: 21 mar. 2025.

DELORS, Jacques *et al.* Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:

UNESCO, 2003. Disponível em:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 15 fev. 2025.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. Disponível em:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 15 fev. 2025.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas educacionais e desigualdades**: limites e possibilidades no Brasil contemporâneo. Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/pnTrb8FsRbXvF6Bz6tYb5YP/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de; PERONI, Vera Maria Vidal. **Educação, desigualdades e o direito à educação**: políticas educacionais e justiça social. Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/M7SkzJQZppjYB3pXkBctvLz/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2025.

FREITAS, Suzana Cristina de; FIGUEIRA, Felipe Luiz Gomes. Neoliberalismo, educação e a Lei 9.394/1996. **Holos**, Natal, v. 7, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10061>. Acesso em: 16 fev. 2025.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação na América Latina**: efeitos e resistências. Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/WtDfr7qY3WTQTx4tkLt4SN/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2025.

GLUZ, Nora; OLIVEIRA, Dalila Andrade; RODRIGUES, Cibele (Orgs.). Inclusão e extensão da obrigatoriedade escolar. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 83, 2017. Disponível em:

<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/3073/2214/17997>. Acesso em: 20 fev. 2025.

GOMES, Candido Alberto. **Editorial**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 375-378, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8RHbXYGHjBwX8FFkgYPqBTn/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2025.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Políticas para formação de professores no Brasil: um estudo dos documentos da UNESCO (1945-1990)**. In: ANAIS da 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.

Disponível em: [https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt02-1476\\_int.pdf](https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt02-1476_int.pdf). Acesso em: 16 fev. 2025.

GONÇALVES, Silvia Helena. **Educação transformadora: o Brasil do futuro vai à escola hoje**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (FATECE), [S.l.], 2018.

HEREDIA, José Manoel Sobrinho. In: VELASCO. Manuel Diez de. **Las Organizaciones Internacionales**, 11 Edição. Editorial Tecnos S.A.: Madrid, 1999

HERZ, Mônica; HOFFMAN, Andrea Ribeiro. **Organizações Internacionais: história e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Desigualdade de renda no Brasil: uma análise histórica**. Brasília: IPEA, 2021. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=39341&Itemid=444](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=39341&Itemid=444). Acesso em: 21 mar. 2025.

INSTITUTO MOBILIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL (IMDS). Diagnóstico do abandono e da evasão escolar no Brasil / Vitor Pereira. Brasília: **IMDS**, 2022. Disponível em: <https://imdsbrasil.org/wp-content/uploads/2022/06/ImdsA001-2022-DiagnosticoAbandonoEvasaoEscolarBrasil.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/9Q3nRzG8k6kV6LZQp7h6M8L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MALANCHEN, Julia. UNESCO: políticas e estratégias para formação docente a distância no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 179-199, dez. 2008. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5406/art13\\_32.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5406/art13_32.pdf). Acesso em: 16 fev. 2025.

MENDES, Lavínia de Sousa Almeida. Banco Mundial e educação neoliberal: análise do relatório "Educação: um tesouro a descobrir". **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 165-176, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/download/26583/11323>. Acesso em: 15 fev. 2025

OECD. **Educação no Brasil: panorama e recomendações**. Paris: OECD, 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/educacao.htm>. Acesso em: 21 mar. 2025.

OECD. **How's life in Brazil?**. Paris: OECD, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/economy/brazil-country-note.htm>. Acesso em: 21 mar. 2025.

**OLIVEIRA, Alessandra Ramos da Silva.** Sociedade tecnológica, consumismo e proliferação das desigualdades sociais na educação: concepções de Pierre Bourdieu. *Revista Científica Novas Configurações e Diálogos Plurais*, Luziânia, v. 3, n. 4, p. 47-67, 2022. Disponível em: <https://revistanovasconfiguracoesdialogosplurais.org/>. Acesso em: 11 mar. 2025

ONU BRASIL. **Cooperação internacional para o desenvolvimento sustentável.** Brasília: Nações Unidas Brasil, 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/147520-cooperacao-internacional-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 21 mar. 2025.

ONU HABITAT. **Relatório sobre cidades e desigualdade na América Latina.** Nairobi: ONU-Habitat, 2020. Disponível em: <https://unhabitat.org/pt-br/publicacoes>. Acesso em: 21 mar. 2025.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2021/2022:** tempos incertos, vidas instáveis. Nova York: PNUD, 2022. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/relatorio-de-desenvolvimento-humano-2021-2022>. Acesso em: 21 mar. 2025.

Sarmiento, Dirleia Fanfa, et al. “A Influência Do Ideário Da UNESCO Nas Políticas Públicas Educacionais Direcionadas à Efetividade Do Direito à Educação No Brasil.” **Educar Em Revista**, vol. 40, 2024, <https://doi.org/10.1590/1984-0411.94841>. Accessed 19 Mar. 2025.

SILVA, Andréa Maria da; NASCIMENTO, Marcia. **Desigualdade social e políticas públicas:** uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4R6JDyF9kVPKYJ9gYMnTqzS/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SILVA, Rafael Tadeu. **Desigualdades educacionais e cooperação internacional:** o papel da UNESCO no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/SbWqTYmLYkHbb8JJPdLzMnm/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SOARES, Sergei et al. **Desigualdade no Brasil:** trajetórias e políticas públicas. Brasília: IPEA, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10691>. Acesso em: 21 mar. 2025.

UNESCO no Brasil. **Educação para o desenvolvimento sustentável no Brasil.** Brasília: **UNESCO**, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/node/99531>. Acesso em: 28 fev. 2025.

UNESCO no Brasil. **Gestão escolar e tecnologia na educação do Brasil.** Brasília: **UNESCO**, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/expertise/educational-management>. Acesso em: 28 fev. 2025.

UNESCO. **Agenda 2030 e a educação no Brasil:** avanços e desafios. Brasília: UNESCO, 2022. Disponível em:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381400\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381400_por). Acesso em: 21 mar. 2025.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273>. Acesso em: 12 set. 2024.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 12 set. 2024.

UNESCO. **Educação e equidade:** relatórios temáticos. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 21 mar. 2025.

UNESCO. **Educação para todos: análise e avaliação.** Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por). Acesso em: 12 set. 2024.

UNESCO. **Marco estratégico para UNESCO no Brasil.** Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150195>. Acesso em: 12 set. 2024.

UNESCO. **Plano de ação Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos.** Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por). Acesso em: 12 set. 2024.

UNESCO. **Relatório de atividades da UNESCO no Brasil 2019-2020.** Brasília: UNESCO, 2021. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381505\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381505_por). Acesso em: 21 mar. 2025.

UNESCO. **Relatório global de monitoramento da educação 2021/2022:** atores e parcerias. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379154/PDF/379154por.pdf.multi>. Acesso em: 21 mar. 2025.

UNESCO. **Relatório global de monitoramento da educação 2023:** tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382369/PDF/382369por.pdf.multi>. Acesso em: 21 mar. 2025.

UNESCO. **Relatório sobre inclusão e educação:** todos, sem exceção. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718_por). Acesso em: 21 mar. 2025.

UNICEF. **Desigualdades na infância e adolescência no Brasil.** Brasília: UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios>. Acesso em: 21 mar. 2025.

VALLE, Ione Ribeiro. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Dialnet - SEÇÃO TEMÁTICA: 20 anos depois: pensar com e sem Bourdieu**, n. 16, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8569804.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

WORLD BANK. **Brazil: Inequality of opportunity**. Washington, DC: World Bank, 2022. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-inequality-of-opportunity-2022>. Acesso em: 21 mar. 2025.