

## **UM SALTO PARA O PASSADO: BREVES OBSERVAÇÕES A RESPEITO DO DISCURSO IDEOLÓGICO NO RELATÓRIO DELORS E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NOS ANOS 1990**

*A LEAP TO THE PAST: BRIEF OBSERVATIONS REGARDING THE IDEOLOGICAL DISCOURSE IN THE DELORS REPORT AND PUBLIC POLICIES FOR EDUCATION*

*UN SALTO AL PASADO: BREVES OBSERVACIONES ACERCA DEL DISCURSO IDEOLÓGICO EN EL INFORME DELORS Y DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN EN LOS AÑOS 1990*

Lêni Helen Vieri Piacuzzi

E-mail: [lenipiacezzi@gmail.com](mailto:lenipiacezzi@gmail.com)

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3395-3100>

Enio Freire de Paula

E-mail: [eniodepaula@ifsp.edu.br](mailto:eniodepaula@ifsp.edu.br)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0395-4689>

### **RESUMO**

Esse artigo integra as ações de pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do IFSP, e busca compreender os contextos em que as políticas reformadoras se inserem para tentar desvendar possíveis intencionalidades que as reformas buscam atender, para além daquilo que efetivamente anunciam. As reflexões expressas neste artigo pretendem lançar luzes sobre como o discurso ideológico neoliberal se apresenta no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”, mais conhecido como “Relatório Delors”. O texto publicado em 1996 torna-se emblemático pois apresenta os Quatro Pilares da Educação e subsidia uma compreensão de homem, democracia e cidadania coerentes com o discurso hegemônico das forças do capital, e oferece suporte teórico e ideológico para as políticas públicas brasileiras dos anos 1990 e mais recentemente para as políticas reformistas dos anos pós-golpe de 2016. Entre as discussões apresentamos: (i) a historicidade deste documento, compreendido como um dos ideários da Base Nacional Comum Curricular, (ii) o movimento de ressemantização de conceitos e (iii) a construção de um consenso de intencionalidades educacionais alinhadas a ideias neoliberais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas Para a Educação. Relatório Delors. Base Nacional Comum Curricular.

### **ABSTRACT**

*This article is part of the research actions held in the Professional Masters Program in Sciences and Mathematics Teaching of the IFSP, and aims to understand in which contexts the reforming policies are*

*inserted in order to unravel possible purposes that these reforming policies aim to satisfy, beyond what they effectively announce. The reflections expressed in this article aim to shed light on how the ideological neoliberal discourse is presented in the Report for the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) with the title “Education, a treasure to discover, better known as “Delors Report”. The text published in 1996 becomes emblematic because it cites the Four Pillars of Education and pave the way for a comprehension of men, democracy and citizenship coherent with the hegemonic discourse of capital’s forces, and provides theoretical and ideological support for Brazilian public policies during the years 1990 and, more recently, for the reforming policies of the after 2016-coup years. Among the discussions we present: (i) the historicity of the document, understood as one of the ideals for the Common Curricular National Basis, (ii) the movement of resemanticization of concepts and (iii) the construction of a consensus of educational intentions aligned with neoliberal ideas.*

**KEYWORDS:** *Public Policies For Education. Delors Report. Common Curricular National Basis.*

### RESUMEN

*Este artículo forma parte de las acciones de investigación realizadas en el Programa de Maestría Profesional en Enseñanza de Ciencias y Matemáticas del IFSP y tiene por objeto comprender los contextos en los que las políticas reformadoras se insieren con el fin de intentar desvelar posibles intencionalidades que las reformas aspiran a atender más allá de lo que efectivamente anuncian. Las reflexiones contenidas en este artículo anhelan entender como el discurso ideológico neoliberal se presenta en el Informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) titulado La educación encierra un tesoro, más conocido como Informe Delors. El texto publicado en 1996 se volvió emblemático porque presentó los cuatro pilares de la educación y ofreció una comprensión de hombre, democracia y ciudadanía coherente con el discurso hegemónico de las fuerzas del capital, proveyendo el soporte teórico e ideológico para las políticas públicas brasileñas de los años 1990 y, más recientemente, para las políticas reformistas de los años posteriores al golpe de 2016. Entre las discusiones, presentamos: (i) la historicidad de ese documento, comprendido como uno de los idearios de la Base Nacional Común Curricular, (ii) el movimiento de resemanticización de conceptos y (iii) la construcción de un consenso de intencionalidades educacionales alineadas con ideas neoliberales.*

**PALABRAS CLAVE:** *Políticas Públicas Para la Educación. Informe Delors. Base Nacional Común Curricular.*

### INTRODUÇÃO

As reflexões expressas neste artigo têm como objetivo analisar, ainda que brevemente, como o discurso ideológico neoliberal se apresenta no Relatório Delors para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. O relatório, publicado em 1996 com o nome “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, torna-se emblemático pois apresenta os Quatro Pilares da Educação, e subsidia uma compreensão de homem, democracia e cidadania coerentes com o discurso hegemônico das forças do capital.

A escolha do relatório como documento base para análise não se dá por acaso, e se justifica por sua importante inserção acadêmica, verificada nas inúmeras referências e

publicações vinculadas a ele, bem como por sua constante presença nos discursos e nos fazeres pedagógicos nas escolas brasileiras ao longo dos anos.

O documento recupera ainda maior importância com a retroação das discussões que pautaram os debates em torno das políticas públicas para a educação no período de 2003 a 2015, para retornar ao projeto educativo dos anos 1990. Sobre a retroação das políticas em curso para as políticas dos anos 90 em sua vinculação com o projeto neoliberal e os documentos bases de sustentação ao ideário pedagógico, podem ser consultados: Libâneo (2016), Ramos e Frigotto (2016), Motta e Frigotto (2017), Silva (2018) e Hernandez (2019).

O Relatório, que foi referenciado como do texto base para fundamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos 1990, retorna à cena mais recentemente para a fundamentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como podemos ver no Parecer CNE/CBE, nº 3/2018, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação. Sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o relator se manifesta:

[...] entendo que o grande mérito da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, foi chamar a atenção dos educadores e da sociedade para a urgente necessidade de implantar verdadeiramente a proposta de Ensino Médio definida pelo art. 35 da LDB. Esse art. 35 caracteriza o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, que tem como finalidade primeira tanto a consolidação quanto o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando que seus estudantes tenham reais condições de dar prosseguimento aos seus estudos, porque consolidaram uma “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, em condições de continuarem aprendendo, porque ao aprender, aprenderam a aprender, desenvolvendo sua capacidade de aprendizagem, que os tornam capazes de “se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Essa é uma condição essencial para continuar incluídos e não serem atropelados pelo choque do futuro neste mundo globalizado e marcado pela crescente complexidade, altamente cambiante, graças ao vertiginoso avanço da ciência e da tecnologia (Parecer CNE/CEB nº 3/2018).

Por sua constante presença na sustentação dos discursos reformadores, compreendemos ser de fundamental importância conhecer as bases sobre as quais o documento se fundamenta, e é objetivo deste texto, lançar luzes sobre as origens e fundamentações desse documento que moldou de forma tão importante a formação de toda comunidade escolar brasileira ao longo de tantas décadas, e ainda exerce profunda influência.

Elaborado entre março de 1993 e setembro de 1996, o *Relatório Delors* sintetiza e solidifica um corpo de ideais sobre educação e desenvolvimento que estavam em elaboração

pelas Organizações Internacionais (OIs) ao longo dos anos 1990, e que pretendia, dentre outras aspirações, definir um projeto educacional que criasse o cidadão do novo milênio. O homem responsável, capaz de se desenvolver, se autossustentar, e de encontrar soluções pacíficas e criativas para os problemas sociais. Rizo (2005) o define “como emblemático”, pois apresenta-se como “um marco diretivo, concentrando em si as bases da ideologia de um projeto educativo que visa formar um certo tipo de ser humano, adequado ao século XXI” (Rizo, 2005, p. 15).

O relatório apresenta dentre outros conceitos, “*Os Quatro Pilares da Educação*”, que foi amplamente divulgado e incorporado às formações e práticas pedagógicas brasileiras. O discurso tem potência, pois sintoniza os indivíduos ao espírito do seu tempo e ajusta-os aos interesses e objetivos do capitalismo neoliberal, assim expressas:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Delors, *et al*, 1996, p 89-90)

As propostas apresentadas no Relatório Delors se entrelaçaram com vozes mundializadas, para construir um consenso ideológico sobre a necessidade de se reformar o homem do mundo global. Atores sociais institucionalmente reconhecidos por suas capacidades políticas e acadêmicas, extensas campanhas articuladas em amplos setores da mídia e um grande acervo de documentos veiculado pelos órgãos vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU), compõem um coro que convida o cidadão do mundo a se responsabilizar pelo seu entorno, ocultando as fragilidades dos discursos com frases de efeito e forte apelo emocional. Mas, se o que se revela é a necessidade do cidadão responsável por uma sociedade democrática, o que se esconde é o porquê da urgência da responsabilização social, da individualização e competitividade não ocultas no discurso.

Para nos aprofundarmos nesta discussão estruturamos este artigo em cinco seções, além da introdução. Na primeira, apresentamos elementos históricos que dialogam com o futuro contexto de construção do *Relatório Delors*. Na sequência, discutimos aspectos relacionados à visão de *Educação* e de *Homem*, presentes nesse documento. Na terceira e quarta seções, argumentamos respectivamente a respeito da construção de uma estrutura consensual delineada pelo relatório e as repercussões desse documento para as políticas públicas brasileiras. Por fim, apresentamos as considerações finais.

## CONTEXTO PARA O CENÁRIO REFORMISTA DOS ANOS 1990

Ao final da segunda guerra mundial, as potências capitalistas entraram em crise e o mundo se dividiu em blocos antagônicos de poder. Comunistas e capitalistas dividiram o domínio político e ideológico do ocidente, criando um cenário fértil para amplas disputas e constituições de blocos de poder. Em 1945, nações amigas criaram a ONU (Organização das Nações Unidas), visando a manutenção da paz e a retomada do desenvolvimento nos países economicamente ruídos, para que retomassem seu poder de compra, alavancando assim as exportações Norte Americanas, e garantindo a segurança do capitalismo frente à ameaça comunista.

Após a fase desenvolvimentista dos anos 1950 e 1960, em que o projeto de reconstrução do mundo pós-guerra estava em vigor, a América Latina, enfrentou um longo período de ditaduras que culminaria na crise dos anos 1980, em que os países periféricos se viram afogados em dívidas internas e externas. Diante disso, as agências financeiras, preocupadas com a possibilidade de decretação da moratória, começaram a pressionar os países devedores a reformularem suas políticas econômicas e sociais para que pudessem saldar suas dívidas. Foi nesse contexto que, em 1989, um grupo de economistas se reuniu em Washington para elaborar e propor um pacote de reformas políticas e econômicas para tirar a América Latina da crise. Esse pacote ficou conhecido como Consenso de Washington “(...) cujo receituário de políticas foi utilizado pelos organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, etc. – como condicionamento para a realização da tão requisitada negociação da dívida externa dos países latino-americanos” (Ugá, 2003, p 56).

O projeto salvacionista estava diretamente ancorado nas determinações dos órgãos financiadores para o desenvolvimento, tais como o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BM (Banco Mundial), que condicionariam seus financiamentos às reestruturações recomendadas, que deveriam ser cumpridas dentro dos prazos definidos pelos órgãos. As recomendações das agências multilaterais propunham o abandono dos projetos nacionais de desenvolvimento e colocavam os países Latino Americanos rumo à inserção internacional do capital, adotando referenciais externos que condicionavam os países subdesenvolvidos a consumidores da tecnologia estrangeira e de produtores de *commodities*.

Importa esclarecer que o Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento composto por 176 países, do qual o Brasil faz parte com aproximadamente 1,7% dos recursos. Apesar de aparentar ampla representatividade, suas políticas são definidas por seus “acionistas

majoritários”: Estados Unidos, Japão, França, Reino Unido e Alemanha, são seus maiores investidores, liderados pelos EUA que detém 20% dos recursos, o que garante a reserva da presidência e o poder de veto. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 61) nos ajudam a ter dimensão da importância econômica:

[...] cada dólar que chega ao Banco Mundial mobiliza em torno de 1.000 dólares da economia americana, e cada dólar emprestado significa três dólares de retorno. Há especial interesse tanto na venda de projetos para países quanto no financiamento de projetos por eles apresentados, respeitadas é claro, suas condicionalidades.

As recomendações do BM colocam a Educação Básica como ponto focal, pois parte da compreensão que esse é o nível de educação responsável por ajudar a “reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007, p. 63).

O BM recomendava ao Estado a retração da sua atuação e a parceria com os mercados. O Estado seria assim, diminuído, abrindo espaço para a inserção cada vez maior e mais competitiva do mercado, focalizando sua atuação para as políticas compensatórias e de manutenção da ordem. “O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, (...) procuraria manter sob controle, parcelas da população não inseridas no processo produtivo” (Höfling, 2001, p 2).

O final dos anos 1980 e início dos anos 1990 marcaram o fortalecimento do ideário neoliberal, gestado durante as crises do capital dos anos anteriores. O avanço da pobreza, da criminalidade, dos movimentos armados, da agitação política e cultural dos anos 1970 e 1980 configuraram um caldeirão de amplas possibilidades para o confronto intenso entre as forças do capital e uma ameaça de reversão da ordem. Preventivamente as forças do capital se organizam para propor a necessidade de um consenso que pudesse minimizar as convulsões sociais e ainda assim ampliar sua inserção nos países periféricos.

A crise foi apresentada ao mundo, bem como a necessidade de reformulação urgente dos modelos estatais até agora adotados. Os países que não aderissem às novas formulações não resistiriam e sucumbiriam diante da força do mercado.

O preâmbulo da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) apresentou o quadro de crise a ser enfrentada pela educação:

[...] o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e



decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente (Unicef Brasil, 1990)<sup>1</sup>.

O discurso vem anunciado o fim daqueles que não se irmanassem dentro das normas exigidas no processo de mundialização do capital. O Estado precisava se reformar para se salvar. A reestruturação se daria sob o paradigma da racionalidade. Para a implementação da reforma, seguindo as normatizações definidas pelos Bancos Financiadores, era preciso, implementar uma política de privatização, desregulamentação e abertura econômica ao capital internacional.

Se, no plano das reformas estruturais, os países periféricos deveriam passar por ajustes fiscais e administrativos que garantissem o aumento da governança e da governabilidade, no plano social as reformas também não se dariam de modo menos radical, seria preciso enfrentar o desafio de “consolidar e aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação – em suma, a cidadania em sua moderna concepção” (Cepal & Unesco, 1995, p.7).

No cenário das convulsões sociais que marcaram profundamente a expansão do capital, intensificaram-se as discussões sobre a necessidade de elaboração de instrumentos que pudessem divulgar diagnóstico da crise do Estado e justificá-la em função do Estado “paternalista” de bem estar social dos anos 1960, que a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e *O Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, foram aprovados pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* sediada em Jomtien na Tailândia em 1990. Posteriormente os documentos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) e UNESCO: *Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação produtiva com Equidade*, divulgado em 1995, e o *Relatório Delors*, publicado em 1996, também com o selo da UNESCO, vieram a configurar a estrutura das políticas públicas para a educação no Brasil, via construção de um consenso público que aprovasse e legitimasse as reformas educativas, como uma aspiração conjunta dos povos por uma sociedade moderna e competitiva.

Sob as determinações neoliberais a educação passou a ser vinculada ao “desenvolvimento e às estabilidades econômica e política” (Noma; Czernisz, 2010, p. 197). O projeto de desenvolvimento para os países subdesenvolvidos estaria então, condicionado ao desenvolvimento do capital humano, que conferiria a cada cidadão a capacidade de se

---

<sup>1</sup>Pode ser visitado em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

desenvolver e competir por melhores condições de trabalho e de inserção social, o crescimento da economia do país estaria, portanto, ligado ao poder de compra crescente dos indivíduos.

O valor econômico da educação ocupa espaço nuclear nos documentos da CEPAL e do BM, pois:

O Banco Mundial passou a reconhecer de forma mais explícita que o sucesso de seu modelo de desenvolvimento depende de profundas mudanças na engenharia política e social das sociedades em que atua. (...) as reformas dos serviços sociais pregadas pelo Banco Mundial, particularmente na educação, têm o propósito de construir um amplo consenso, contribuindo para adequar a democracia às demandas de estabilidade política subjacentes ao modelo de desenvolvimento capitalista liberal (Borges, 2003, p 126).

Nesse ideário de reformulações, no qual as reformas educacionais são apresentadas como indispensáveis, a educação passa a ser veiculada como meio de viabilizar e garantir o projeto de desenvolvimento pessoal. Empregabilidade, cidadania e competitividade são os eixos em torno dos quais a educação é pensada. A função da educação será garantir equidade social a partir do desenvolvimento das potencialidades individuais que serão revertidas em moeda de troca no mercado do capital humano

As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador (Delors, *et al*, 1996, p 71).

Para viabilizar o projeto de homem inovador adequado ao mercado de trabalho volátil e flexível a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI propõe a mobilização dos currículos em favor dos quatro pilares da educação, cuja centralidade estaria na formação do homem que *aprende a aprender, aprende a ser, a fazer e a conviver*.

## **O HOMEM DELORS NO PROJETO DE EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR**

Em 1993, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), propôs a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, composta de 13 “especialista de todo mundo”, que sob a direção de Jacques Delors, tinha a incumbência de produzir um documento que pudesse sintetizar uma proposta de educação tecida pelas Agências Multilaterais desde o início dos anos 1990, e que fornecesse as bases sobre as quais se implementariam os projetos de educação do homem do próximo século.



A UNESCO tinha como meta alcançar, em 2015, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas, dentre eles: reduzir pela metade a proporção da população que vive em condições de pobreza extrema; atingir o ensino básico universal; eliminar a disparidade de gênero no ensino primário e secundário; combater a Aids, a malária e outras doenças; e garantir a sustentabilidade ambiental. As metas foram estabelecidas pelo viés da educação.

As atividades voltadas para a manutenção da paz e pela superação da extrema pobreza com políticas focalizadas intencionam contornar e refrear movimentações populares em torno da sobrevivência, que colocam em xeque os planos de estabilidade política e econômica necessários para a ampliação dos espaços do mercado nos países periféricos. Atua, portanto, para impedir que possíveis conflitos, também ideológicos, escapem do controle e inviabilizem as intencionalidades de um projeto neoliberal.

A atuação da UNESCO está focada no atendimento da pobreza, e na erradicação do analfabetismo, oferecendo suporte técnico para políticas educacionais, elaborando estratégias para a mobilização dos agentes políticos e sociedade civil.

O *Relatório Delors* foi elaborado na esteira das produções literárias que pretendiam assumir um caráter científico, plural e étnico, destinadas a fortalecer as políticas sociais, e orientar os rumos do projeto neoliberal, por meio da divulgação popular, organizada para criar consensos e propiciar legitimações no modelo econômico vigente. Nessa direção, a educação assumiu a função de garantir o aporte consensual às reformas neoliberais por meio de um discurso ético-moralizador que coloca o indivíduo no centro da questão social e o responsabiliza pelo seu desenvolvimento e ascensão enquanto responsável, trabalhador competente e cidadão consciente.

Assim, o *Homem Delors*, é o homem flexível, preparado para assumir seu lugar no mercado laboral, adaptando-se às normas do mercado volúvel. É o homem criativo e inovador, capaz de se reinventar em tempos de crise assumindo como suas as responsabilidades pela ascensão ou fracasso pessoal. Centrado no autodesenvolvimento e no autoconhecimento, é o homem individualizado, recortado do social enquanto grupo de constituição histórica mais ampla, suas lutas e conquistas são individuais, sua responsabilização pela coesão social, e pela democracia, é coletiva. É também o homem identificado com os ideais de paz, responsável pela manutenção do seu entorno, preparado para assumir as funções do Estado, como responsabilidade coletiva de manutenção da democracia.

## A ESTRUTURA PARA O CONSENSO

O *Relatório Delors* apresenta um mundo confuso, de extrema agitação cultural e social, marcado pelas guerras, pela pobreza e pela exclusão social. Crescimento demográfico, disputas sociais e étnicas, perda de identidade cultural, movimentos migratórios, desigualdade de desenvolvimento, desequilíbrio crescente entre países pobres e ricos e a degradação do meio ambiente, são os argumentos apresentados para mostrar a necessidade de se pensar em um novo tipo de educação. A Educação para o novo milênio - pensada para o mundo das incertezas. O eixo recorrente é a transformação imposta pelas novas tecnologias e novas necessidades de mercado.

Nesse mundo movimentado e confuso a *Educação para toda a vida* adquire caráter fundamental, pois o conhecimento se torna obsoleto em um instante e obriga o homem a um ciclo de interminável busca pela capacitação que o inclui no mercado e o retira da zona de pobreza. Conforme o relatório:

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação [...] (Delors, *et al*, 1996, p.19)

A formação permanente de mão de obra adquire dimensão de investimento estratégico, pois fornece ao mercado de trabalho mãos de obra qualificadas e flexíveis que garantiria a empregabilidade. O conceito de *Educação ao longo da vida* é portador da ideia de que a educação formal não é duradoura ou suficiente. A formação do homem para o trabalho se materializaria não apenas nos bancos escolares, mas em todas as dimensões sociais, a formação se daria, portanto, em espaços mais amplamente concebidos, assim, as indústrias, os meios de comunicação, a formação no trabalho configuraria concepções mais amplas de formação adaptada à dinamicidade das relações laborais do milênio. A educação formal adquire caráter volátil, vai se diluindo nos meios de comunicação e sua importância vai se reduzindo.

O documento foi gestado para uma grande missão: ser fonte de referência de fácil acesso à maior parte possível de pessoas ligadas à educação. Com linguagem simples, textos curtos e diretos, pistas e recomendações a serem seguidos, e um grande número de elementos que se aproximam à bordões e *slogans* afinados com o ideário de homem moderno e nova cidadania, veiculados pela mídia, dialogam diretamente com o cotidiano dos indivíduos, penetram no imaginário e consolidam a zona de conforto em que cada um se sente fazendo parte de algo maior, onde todos caminham juntos, rumo à mesma direção.

A Comissão foi composta sobre as bases da diversidade de nacionalidades, se fez representar, conforme os dados de Rizo (2005), pela direção de: Jacques Delors – Economista Francês, nomeado Ministro de Finanças em 1981, que dirigiu a Comissão Europeia em 1985 a 1995; e pela representação de diversos países e etnias, tais como: Jordânia, Japão, Portugal, Zimbábue, Polônia, Eslovênia, Jamaica, Venezuela, México, República da Coreia, China, dentre outros. A pluralidade de gêneros, nacionalidades e etnias dos relatores envolvidos na elaboração do relatório buscava legitimar “a universalidade dos posicionamentos, construídos, a princípio, por seu consenso técnico” (Rizo, 2005, p. 18).

Se a composição da Comissão não for por si só capaz de convencer por sua diversidade, sua apresentação faz questão de deixar claro sua capacidade técnica e seus esforços para encontrar a melhor solução para os países a quem o documento se destina: “(...) a Comissão esforçou-se por elaborar os seus raciocínios (...) (p. 12); “a Comissão está consciente das missões que cabem à educação” (p. 17). “A Comissão, consciente das realidades concretas da educação, atualmente (...) (p. 27). Por sua estrutura, carrega consigo o “(...) poder de construir sistemas de conhecimento e crença” (Rodrigues, 2008, p 55). Leva a crer, veladamente, que as proposições apresentadas por autoridades de diferentes regiões, carregam consigo os signos da reflexão verdadeira e da verdade, que levou em conta as dificuldades específicas dos países, respeitando a diversidade e multiplicidades de olhares, não carecendo, portanto, de maiores análises.

A contracapa da edição brasileira apresenta o Relatório “como iniciativa relevante para o fortalecimento da política de educação para todos (...)” Para alcançar as metas previstas em 1990, na Conferência Mundial de Educação, reunida em Jomtien, na Tailândia, a UNESCO, promoveu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI sob a direção de Jacques Delors.

A Comissão abre o documento apresentando a UNESCO:

Aceitando o mandato que lhes foi confiado, os membros da Comissão adotaram, explicitamente, esta perspectiva e pretenderam sublinhar, como argumento favorável, o papel central da UNESCO, na linha das ideias que presidiram a sua fundação e que assentam na esperança de um mundo melhor, em que se respeitem os Direitos do Homem, se pratique a compreensão mútua, em que os progressos no conhecimento sirvam de instrumentos, não de distinção, mas de promoção do gênero humano (Delors, *et al*, 1996, p 12).

O selo da UNESCO, repetidamente veiculado pela mídia nas campanhas pelos Direitos Humanos e atividades de luta contra a discriminação racial, para a erradicação da pobreza, a

redução da mortalidade infantil, igualdade entre os gêneros, e a manutenção da paz entre os povos, garante a idoneidade do documento e oferece ao leitor o conforto da identificação com os ideais de paz e justiça que todos nós almejamos. Posto desta maneira, por que não sonhar com a UNESCO “a utopia necessária”?

No prefácio da edição intitulado “A educação ou a utopia necessária” a Comissão apresenta a educação como “trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (p.11) e como “uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (p.11). A educação é então, a utopia necessária, o caminho que conduz o homem. É reconhecida como um “grito de amor à infância e à juventude”.

Apresenta os problemas, tensões e dificuldades do mundo moderno sem, no entanto, procurar identificar as causas estruturais desses problemas e tensões a serem ultrapassadas, para na sequência elencar as propostas da Comissão para a superação dos problemas através da educação, agora, atualizada em seu conceito como *Educação ao longo da vida*.

A Comissão adota uma narrativa literária que conversa com o interlocutor reforçando sua intenção de auxílio e parceria entre os povos, em uma relação extremamente emotiva e afetivamente envolvida, com o projeto, que vai sendo apresentado com as devidas adjetivações cuidadosamente incluídas. Frases como: “A Comissão não resistiu à tentação de acrescentar novas disciplinas (...)” (ibidem, p.15), “a Comissão sonha com uma educação capaz de fazer surgir este espírito novo” (ibidem, p. 19) “(...) a Comissão chama a atenção para o interesse de uma sábia descentralização(...)” (ibidem, p. 26). Vai construindo uma identificação que seduz e aliena o leitor residindo aí o “seu potencial de construção de identidades sociais e posições de sujeitos” (Rodrigues, 2008, p 55).

É conveniente também, observar que o texto está repleto de palavras e expressões de forte apelo emocional: cooperação, solidariedade, capacidade, oportunidades, valores éticos e morais, desafio, cidadania, desenvolvimento pessoal, responsabilidades, reflexão, pluralidade... amarram-se afetivamente os termos de ordem, tais como: competitividade, empregabilidade, capacitação, equidade, que redefinem os valores até então associados à educação. Há, portanto, uma “reconversão conceitual” do discurso do texto que faz equivaler conceitos e teorias educacionais aos códigos da economia de mercado, que por seu caráter articulado com os ideais de paz e defesa da humanidade e dos povos, e sua vinculação direta ao discurso do neoliberal opera os códigos do modelo como verdades, que tornam os discursos inquestionáveis.

É nesse sentido que palavras como cidadania, equidade e democracia são resemantizadas, assumindo significados diversos, que confundem o leitor e o conduz à aceitação acrítica dos códigos do consenso. Conforme orientação da CEPAL e da UNESCO, a cidadania moderna, ideal perseguido pelo relatório, estaria vinculada ao acesso aos bens de consumo e à participação responsável na sociedade, assumindo os espaços esvaziados do Estado. A Comissão compreende que: “A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas” (Delors, *et al*, 1996, p 52).

Conceitos como democracia e equidade, na lógica do capital, também devem ser re-significados. O Relatório propõe que o conceito de democracia “ganha, sem dúvida, cada vez mais terreno e corresponde, plenamente, a uma reivindicação de autonomia individual (...)” (Delors, *et al*, 1996, p 53). A CEPAL compreende que democracia é o direito que todo o cidadão deve ter de competir no mundo do capital acessando as melhores oportunidades de estar na sociedade. O referencial teórico em que se fundamenta as recomendações da Comissão está centrado no *novo*: *novo* olhar, *novas* significações de conceitos, *novas* abordagens, *novos* paradigmas. Busca legitimar seu viés reformado, pela publicização da nova ordem social e econômica ancorados em outros ambientes de mídia, que conferem um ar de irrevogabilidade e urgência das mudanças em um projeto modernizador.

Esse discurso está inteiramente incorporado nas leis, diretrizes e pareceres que embasam as diretrizes atuais, inclusive diretamente relacionado no nome publicizado de “*Novo* Ensino Médio”.

## **REPERCUSSÃO DO RELATÓRIO DELORS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Os anos Thatcher<sup>2</sup> na Inglaterra e Reagan<sup>3</sup>, nos EUA, subverteram a estrutura política, cultural e econômica da Inglaterra e EUA, que desde o pós guerra se estruturava na política do bem estar social, na liberdade de organização dos trabalhadores, nos direitos sociais e trabalhistas, na garantia de saúde e educação por meio do Estado. Com Thatcher, os conservadores no poder efetivaram transformações profundas com desregulamentação da economia, flexibilizações e privatizações buscando o “Estado Mínimo”.

---

<sup>2</sup> Relativos à Margaret Thatcher - Primeira Ministra do Reino Unido de 1979 a 1990.

<sup>3</sup> Presidente dos Estados Unidos de 1981 a 1989.

O ideário político Inglês e Americano trouxe respostas muito confortáveis aos conservadores brasileiros que em 1990 elegeu Fernando Collor para presidência da República. Com Collor tivemos o início da implementação do Modelo Thatcher - até seu impedimento em 1992, com fortes consequências na economia brasileira para a adequação às exigências da reestruturação global da economia.

O mercado nacional foi prematuramente aberto aos produtos internacionais impactando negativamente a indústria brasileira que ainda engatinhava, pois carecia de recursos tecnológicos de origem europeia/norte-americana. A concorrência entre produtos nacionais e estrangeiros ficou desleal e o mercado interno se moveu em busca de vantagens competitivas por meio da precarização do trabalho.

Sob o domínio cultural da Teoria do Capital Humano, em voga nos anos 1970, “atribui-se à educação o condão da competitividade nos anos 1990” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007, p. 47). Os ajustes na política pública para a educação foram feitos conforme as cartilhas dos organismos multilaterais. A implementação desse ideário ganha dimensão no governo do Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), impulsionado pela extensa produção de materiais e documentos baseados no receituário do BM e ampliado por empresários e intelectuais - “entre eles renomados educadores” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007, p. 48). Nos documentos, educação e economia são atrelados - partes complementares do sistema que deve ser adequado para “ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007, p. 53). A educação passa a ser a resposta para o problema da competitividade, por isso as novas habilidades requeridas são: capacidade de inovação, de comunicação, flexibilidade, motivação bem, como um conjunto de manejo básico para se desenvolver produtivamente em sociedade.

Durante todo o decênio dos anos 1990 a política educacional brasileira foi debatida alicerçada nos documentos que orientavam a entrada de capital privado para ampliação da rede. Popularizou-se uma nova prática na condução das políticas públicas que envolvia empresários e trabalhadores discutindo com os governos, os rumos da educação nacional. Vários fóruns de discussão foram criados com o objetivo de se pensar e produzir práticas adequadas conforme as recomendações da CEPAL e do BM. Nesses fóruns de discussão destaca-se o conceito de “competências”, exigidas pelo mercado de trabalho e úteis para categorizar “atributos de ordem subjetiva e de difícil mensuração como: maior capacidade de abstração e agilidade de raciocínio” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007, p. 68).

Sobre os fóruns de discussão, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 68) destacam:



É interessante observar a diferença de enfoques e prioridades entre as demandas dos trabalhadores e as dos empresários relativamente à educação. Enquanto os sindicatos de trabalhadores, absorvidos com o problema da requalificação, canalizavam suas preocupações no sentido de criar centros públicos de formação profissional, de comissões tripartites para discutir os rumos dessa qualificação, os empresários anunciavam sua determinação de intervir na condução geral, potencializando sua participação nos debates sobre a LDBEN e nas reestruturações curriculares que se fizessem necessárias.

De acordo com Freitas (2018) os debates resultaram nas revisões curriculares e na busca pela eficiência do ensino, que passa a ter que entregar resultados por meio de avaliações. As recomendações de Jomtien podiam ser identificadas nos anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (Brasil, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), nos cortes de verbas, e nas privatizações que marcaram o período FHC.

Dentre os intelectuais que elaboraram as políticas públicas para a educação nos anos de 1990, estava Guiomar Namó de Mello, à época deputada pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) por São Paulo e posteriormente assessora do BM e membro do Conselho Nacional de Educação. A deputada defendia teses como: público não estatal e cunhou o mote “mais cidadania, melhor governo, menos Estado”<sup>4</sup>. Guiomar retorna ao centro do combate educacional encabeçando a defesa pelo Novo Ensino Médio em implantação a partir do golpe político de 2016.

## OS ELEMENTOS OCULTOS E OS ALINHAVOS FINAIS

A adesão ao ideário neoliberal é um fenômeno calcado nos processos sociais e psicológicos de alienação. O homem se constitui na cotidianidade por isso, está sempre, de alguma forma, em maior ou menor grau, sujeito à atração e à força sedutora que sobre eles exercem os mais diversos elementos materiais e simbólicos de seu meio sociocultural imediato.

O discurso fortemente emocional alia a educação ao amor e ao cuidado, apontando-a como veículo de negação e superação de um mundo de fome, opressão e guerra. Retira, portanto, as determinações políticas e sociais mais amplas, tais como as imposições do mercado como regulador que define salários miseráveis à ampla maioria de trabalhadores, e que nega condições de emprego, moradia e saúde a uma parcela significativa da população mundial.

<sup>4</sup> [...] a Revolução Educacional deverá ser construída em cima de um mote, slogan ou palavra de ordem ‘mais cidadania, melhor governo, menos Estado’. Traduzindo: o interesse dos usuários do serviço educacional, estatal ou particular, deve se sobrepor ao interesse do Estado entendendo-se, neste caso, o Estado agigantado, que serve de abrigo a interesses cartoriais, corporativos, político-partidários ou ideológicos. MELLO, G. N. **Social democracia e educação**: teses para discussão. São Paulo: Cortez, 1990.

Ocultas que os contextos de guerras e opressões são gerados no seio do *modus operandi* capitalista de inserção no mercado mundial a qualquer custo, e apresenta a educação, como meio particularizado de reduzir a exclusão social, a pobreza e as guerras através do desenvolvimento harmonioso do homem moderno; como se o homem a quem se destina a educação “necessária” para a UNESCO, o indivíduo excluído dos processos de decisões políticas mais amplas, que luta diariamente por sua sobrevivência, fosse responsável pela pobreza e pelas guerras.

O documento oculta a fragilidade do sistema baseado no comércio irrestrito, pois uma vez que precisa pagar para garantir satisfações que antes eram garantidas pelo Estado tais como educação, saúde e segurança, o poder de compra cai vertiginosamente, restringindo o crescimento do próprio capital. Ora, se mercantilização irrestrita cria outros nichos de mercado, há de se concordar que destrói muitos outros, criando bolsões de miséria e aprofundando as exclusões sociais.

Esconde que a educação pensada como meio de empregabilidade, é uma educação esvaziada em seu projeto de humanização. Deixa de ser processo de formação pessoal em seu sentido mais amplo, e se transforma em algo instrumental, esvaziado do seu caráter formador do ser humano integral, do homem que conhece a história, a sociedade, a ciência e a arte, e que por conhecer se sabe parte dela.

A pedagogia das competências, ou o ensino “útil”, porque diretamente aplicado ao trabalho, esvazia a formação humana em seu sentido mais amplo, em seu sentido de compreensão da natureza e dos processos históricos e políticos que nos fazem pertencentes a um mundo que nos define. O empobrecimento cultural afunila a capacidade de raciocínio e sujeita o homem aos modismos fáceis e superficiais. A vulnerabilidade aos processos de sedução está diretamente relacionada com o grau de inserção dos indivíduos no cotidiano alienado. Quanto maior a luta pela sobrevivência, ou pela satisfação das necessidades, maior o nível de inserção na cotidianidade alienante. Os mesmos processos que determinam a receptividade e a vulnerabilidade dos indivíduos aos processos culturais, sociais e psicológicos de sedução e manipulação ideológica, determinam também a receptividade entusiasmada e a-crítica dos educadores às ideias veiculadas pelo discurso ético moralista do Relatório Delors e mais recentemente retomada na BNCC, pois a retórica se aproxima do cenário ideológico da sociedade contemporânea, o que torna o seu discurso facilmente assimilável.

Os documentos ocultam também que a educação não é a resposta para um mundo em crise. Ela é sim suporte insubstituível na constituição de homens capazes de compreender e se

relacionar com o seu tempo, objeto inestimável de mudanças, mas por si só não promove a mudança porque o homem, precisa também ter suas necessidades básicas garantidas. Precisa ter acesso aos meios de produção que lhe confirmam dignidade e inserção confortável no mundo. Mais do que ser educado, o homem precisa ter suas necessidades básicas garantidas, pois, de acordo com Marx e Engels “não é possível libertar os homens enquanto eles não estiverem completamente aptos a fornecerem-se de comida e bebida, a satisfazerem as suas necessidades de alojamento e vestuário em qualidade e quantidade perfeitas (Marx, Engels, 1999, p 18)”.

Compreendemos por fim que no estudo das relações sociais não cabem análises pontuais que busquem a compreensão de indivíduos isolados ou de grupos sociais desvinculados de seus contextos mais amplos, e sim análises históricas, que compreendam o homem como um todo, como um conjunto de suas produções em seu tempo histórico. Se o Relatório é um documento que oculta a luta de classes que sustenta o capital, a nós, cumpre investigar quais são as armas que compõem esse objeto, como elas se sustentam e encontram longo alcance dentro de uma sociedade que cede seus espaços e perde seus direitos acreditando sinceramente que estão lutando por uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n°3/2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n° 13.415/2017, 2018. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10 dez. 2023

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 52, p. 125–138, jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000200007>

CEPAL & UNESCO. **Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação produtiva com Equidade**. Brasília: IPEA\ CEPAL\ INEP, 1995.

DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

HÖFLING, E. D. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30–41, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

HERNANDES, P. R. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, [S.l.], v. 44, p. e58/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984644434731

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38–62, jan. 2016. DOI: 10.1590/198053143572

MARX, K.H.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã** – Primeiro Capítulo (1845/1846). Edição Ridoendo Castigat Mores. Disponível em:  
<https://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ideologiaalema.html>. Acesso em 20 out. 2022.

MELO, M. P.; FALLEIROS, I. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, L.M.W. (Org). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355–372, abr. 2017.

NOMA, A. K.; CZERNISZ, E. C. S. Trabalho, Educação e Sociabilidade na Transição do Século XX para o XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA, J.S.; ARAÚJO, R. (Orgs.). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá: Editora Praxis, 2010, p. 193-210.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em:<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 10 dez. 2023.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8649207.

RIZO, G. **Aprender a ser, aprender a reinventar**: Caminhos da Unesco para a era global – o relatório Delors, o planejamento estratégico situacional e o processo civilizador. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida**: a eterna obsolescência humana. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2008.

SHIROMA, E., MORAES, M.C.M, EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro; Lamparina, 2007, 4ª ed.

SILVA, M. R. D. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018. DOI:10.1590/0102-4698214130

UGÁ, V. D. A categoria "pobreza" nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista de Sociologia e Política**, n. 23, p. 55–62, nov. 2004. DOI:10.1590/S0104-44782004000200006.