

ARTIGO

Governar por números: política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação básica

Maria Abádia da Silva¹ 

Maicon Donizete Andrade Silva¹ 

Neusa Sousa Rêgo Ferreira¹ 

RESUMO

O artigo analisa os pressupostos teóricos do projeto *Learning Compass 2030*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, direcionados à educação, com vistas à criação de um currículo escolar internacional por meio da definição de competências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores comuns. Ao utilizar a metáfora da bússola como inspiração metodológica e ideológica, difunde-se a flexibilidade curricular, a aprendizagem ao longo da vida, a proposta de aprender a aprender e a autonomia, e antecipam-se as necessidades futuras e opções de trabalho dos estudantes. Defende-se ainda que termos, vocábulos, concepções, linguagem escrita e finalidades inscritos na Base Nacional Comum Curricular — Ensino Médio estão alinhados com proposições, concepções e interesses corporativos e mercantis, além de sistematizar um universo pragmático, instrumental, funcionalista e competitivo para a educação básica brasileira.

PALAVRAS-CHAVE

educação básica; BNCC-OCDE; pedagogias das competências.

¹Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

GOVERNING BY NUMBERS: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT'S POLICY FOR BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This paper proposes to analyze the assumptions of the *Learning Compass 2030* project of the Organisation for Economic Co-operation and Development, aimed at education, with a view to create an international school curriculum through the definition of competencies, knowledge, skills, common attitudes, and values. By using the compass metaphor as a methodological and ideological inspiration, it spreads the idea of curriculum flexibility, lifelong learning, learn to learn and autonomy, and anticipates the needs of students in their future life and work options. We argue that terms, vocabulary, conceptions, written language, and purposes inscribed in the Common National Curriculum Base — High School are aligned to corporate and mercantile interests, and also systematize a pragmatic, instrumental and functionalist character for Basic Education.

KEYWORDS

basic education; BNCC-OECD; pedagogy of competences.

GOBERNAR POR NÚMEROS: POLÍTICA DE LA ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

El artículo tiene como objetivo analizar las premisas del proyecto *Learning Compass 2030*, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos orientado a la educación con miras a crear un currículo escolar internacional a través de la definición de competencias, conocimientos, competencias comunes, actitudes y valores. Al utilizar la metáfora de la brújula como inspiración metodológica e ideológica, difunde la flexibilidad curricular, el aprendizaje permanente, el aprender a aprender, la autonomía y anticipa las necesidades futuras y las opciones laborales de los estudiantes. Señalamos que términos, palabras, conceptos, lenguaje escrito y propósitos de la Base Curricular Nacional Común — Bachillerato están alineados con las proposiciones, convicciones e intereses corporativos y de mercado, además de sistematizar un universo pragmático, instrumental, funcionalista y competitivo para la Educación Básica.

PALABRAS CLAVE

educación básica; BNCC-OCDE; pedagogías de competencias.

INTRODUÇÃO

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi criada em 1961 para arbitrar e coordenar, pelo Plano Marshall, a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939–1945), assegurar o crescimento da produção, construir marcos regulatórios para capacitação de pessoal nas áreas científicas e tecnológicas e criar mecanismos para destravar barreiras e liberar o comércio entre os países. Nessas relações, americanos e europeus operam por meio da determinação de instrumentos de estabilização econômica e regulação de transações financeiras, setores da indústria, comércio, agricultura, infraestrutura, transporte, tecnologias, meio ambiente e da educação, instigando a competição entre países-membros.

Com sede em Paris e sob liderança dos Estados Unidos, a OCDE, nas décadas seguintes a sua criação, tornou-se uma instituição com poder econômico, jurídico e político internacional, atuando como formuladora de políticas para ampliar a estabilidade e consolidar um modelo econômico liberal voltado para o crescimento da economia dos países desenvolvidos e a regulação das políticas públicas, especialmente a política educacional.

Para operar, a OCDE conta com uma estrutura organizacional composta de centros, agências, escritórios, departamentos, comitês, fóruns, grupos de trabalhos, técnicos e especialistas. Em 1970, criou a Diretoria de Educação. Em 2012, foi criada a Diretoria de Educação e Habilidades, com um *expert staff*, tendo como propósito tornar a educação pública um serviço a ser explorado pelo mercado privado e alcançar o *status* de banco de dados, com poder de prescrição da política global para a educação dos países-membros e parceiros-chave.

Atuando na economia, ciência, comércio, mercado financeiro e política industrial por inquéritos de dados, relatórios estatísticos, avaliação por pares, publicações e programas, logo a OCDE percebeu a educação pública como mais um nicho estratégico a ser explorado pelo capital mercantil e financeiro. Nesse processo de atuação, os documentos *Preliminary reflections and research on knowledge, skills, attitudes and values necessary for 2030* (OCDE, 2016), *The future of education and skills — Education 2030* (OCDE, 2018a) e *Future of Education and skills 2030: conceptual learning framework* (OCDE, 2018b) antecipam competências futuras e defendem uma padronização curricular em escala mundial, com conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos pelos estudantes, sob o mote de *bem-estar*. Por sua vez, o documento *Learning compass 2030* (OCDE, 2019a) apresenta uma visão ambiciosa para o futuro da educação, destaca uma estrutura de aprendizagem em evolução e fornece pontos de orientação para o bem-estar individual. Assim, utiliza a metáfora da bússola de aprendizagem com o objetivo de enfatizar a necessidade dos estudantes de aprenderem a navegar por si próprios em contextos desconhecidos, adversos, incertos, bem como durante as crises constantes.

Com esse raciocínio, em termos teóricos, entende-se que a base econômica determina e produz as decisões políticas e o ordenamento jurídico, e que o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia são condutores das visões de mundo que se espalham na forma de acordos, protocolos de intenções, contratos de empréstimos,

publicações, relatórios estatísticos e programas de educação. Esses mercadores, financistas e organizações lideram e ordenam uma Agenda Global Estruturada da Educação (Dale, 2004), utilizando-se de programas, convenções e relatórios estatísticos internacionais para imprimir uma concepção de educação a serviço dos interesses econômicos competitivos internacionais.

Parte-se, então, da premissa teórica de que fontes documentais e legislação representam o movimento histórico, e não o todo. Constitui-se parte do real e trazem-se expressões de dissensos, dominação e assimetrias. Desse modo, indaga-se: que interesses fundamentam a intervenção da OCDE nos currículos escolares no contexto educacional brasileiro? Como ocorrem os alinhamentos entre as diretrizes inscritas na Base Nacional Curricular Comum — Ensino Médio e proposições da OCDE entre 2012 e 2021? Como a pedagogia das competências e habilidades se tornou o paradigma ordenador da legislação, concepções e práticas curriculares da educação básica?

Assim, a primeira seção deste texto discorre sobre como a lógica dos números conduz e transporta as proposições determinadas para a educação pela OCDE; a segunda seção analisa o ideário de um currículo internacional, fundamentos teóricos e mercadológicos que regem tal perspectiva; e a terceira evidencia, por meio de mediações históricas, os alinhamentos conceituais e teóricos na educação básica pública de Goiás.

GOVERNAR POR NÚMEROS E INDICADORES ESTATÍSTICOS INTERNACIONAIS

A OCDE é uma organização normativa internacional composta de 36 países-membros, tem como parceiros-chave Brasil, China, Índia, Rússia, África do Sul e Indonésia e está voltada para a regulação do crescimento econômico, a arbitragem de tarifas e barreiras, a promoção de políticas que visem à estabilidade financeira mundial, o fortalecimento do livre mercado e os avanços tecnológicos entre mercados. Desde a década de 1990, ela lidera um programa econômico neoliberal e preconiza a livre circulação de capitais; a abertura das economias nacionais, desregulamentando-as; a reforma do Estado e ajustes estruturais que alteram a relação entre Estado e sociedade civil; a adoção de equilíbrio fiscal; as privatizações; a adoção de parcerias público-privadas; enfim, a adoção de instrumentos de regulação nacional. Desde a reunião de Seattle, em 2002, aumentaram as tensões nas reuniões de cúpula internacionais das organizações em que corporações, rentistas e financistas defendem os serviços comerciais privados e os serviços públicos — educação e saúde — passíveis de ser ofertados pelo setor privado lucrativo.

Nesse contexto, desencadeiam ações, convenções e acordos em que *experts* da OCDE propuseram um *modus operandi*, seja por convergências de política ou transferência de política (Ball, 2001), seja pelo governo dos números, relatórios estatísticos, indicadores e inventários (Popkewitz e Lindblad, 2016). Isso significa dizer que os dados dos sistemas educacionais do país de origem são traduzidos em relatórios e publicações pelo Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI)

e pela Diretoria de Educação e Habilidades, gerando indicadores e métricas com vistas à melhoria da qualidade educativa dos países-membros e parceiros.

As contingências econômicas e políticas e os avanços da tecnologia da informação e comunicação moveram mercadores e rentistas a incluir, de forma orgânica, a educação pública como nicho de negócios. Estudos de Pereira (2016), Popkewitz e Lindblad (2016), Freitas e Coelho (2019) e Hypólito e Jorge (2020) demonstram que a OCDE atua na superestrutura por meio de estratégias e ideologias que são transportadas em acordos, programas, avaliação por pares, relatórios estatísticos, *Education at a Glance*, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e publicações, contribuindo para hierarquizar os países-membros e parceiros no circuito internacional.

Essa lógica dos números traduzida em indicadores estatísticos hierarquiza, categoriza, classifica e separa países, instituições, regiões, escolas e pessoas, além de apontar outros nichos mercantis. Tal lógica concebe a criança, as pessoas, como reduzidas a dados estatísticos e sujeitas aos mecanismos de controle social (Popkewitz e Lindblad, 2016). No entanto, os números ajudam na organização e na compreensão da dinâmica social e tipificam pessoas, grupos e instituições. Os números servem para excluir e incluir, são úteis para governar e dominar. Atuar pela lógica dos números e dos relatórios internacionais indica formas de dominação, intervenção e controle político-ideológico dos dominantes sobre as pessoas, grupos e instituições. Os números transportam ideologias, visões, valores e poder. Destituídos do contexto histórico, podem encobrir ou descobrir e legitimar decisões e programas voltados para interesses econômicos, tecnológicos e sociais. Números e relatórios estatísticos indicam aos governos neoliberais e organizações financeiras as possibilidades de crescimento, seja nos serviços comerciais privados, seja nos serviços públicos estatais. São tortuosos e são proveitosos. Os números ocultam e revelam, pois fazem circular as visões de superioridade do mercado privado na administração das instituições públicas e, ao mesmo tempo, evidenciam e confirmam as desigualdades, exclusões e hierarquias.

A lógica do governo por números fabricados por dados e informações extraídos de programas de educação dos países sustenta uma estrutura ideológica e operacional capaz de interconectar interesses da política econômica e da política educacional. Essa lógica neoliberal enfatiza que o baixo crescimento econômico resulta da baixa qualidade da educação, verificada e aferida pelos programas: Programa de Indicadores de Sistemas de Ensino (INES); PISA; Programa para Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIACC) e Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS).

O Quadro 1 traz, cronologicamente, as publicações e programas educacionais da OCDE desenvolvidos entre 1960 e 2020.

A relação do Brasil com a OCDE, como país associado e como parceiro-chave, implica fornecer os números e relatórios estatísticos da educação; aderir às regras, normativas e convenções; pagar os custos financeiros; aplicar ajustes na economia; participar de comitês e implementar programas referentes à educação, conforme excerto a seguir.

A cooperação entre o Brasil e a OCDE data do início da década de 1990, quando a OCDE começou a trabalhar com quatro países latino-americanos

Quadro 1 – Publicações e Programas Educacionais da OCDE: 1960–2020.

1ª fase 1948–1960	Agência de Produtividade Europeia	1953
	Gabinete para pessoal técnico-administrativo (OSTP)	1958
2ª fase 1961–1980	Projeto Regional Mediterrâneo (MRP)	1961
	Programa de estatísticas educacionais e técnicas de análise quantitativa	1961
	Programa de bolsas	1962
	Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI)	1967
	Departamento de Educação	1970
	Programa Foco na escola e no processo de ensino e aprendizagem e em políticas de desenvolvimento e pesquisa	1970
	Programa de análise e formação docente	1970
	Programa de gerenciamento do ensino superior (IMHE)	1971
	Programa de construção de prédios escolares (PEB)	1972
	Programa de Formação Internacional para o Gerenciamento da Educação	1973
3ª fase 1981–2000	Programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES)	1983
	<i>Education at a Glance</i> — Panorama da Educação	1992
	Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)	1997
	Programa de Política de Aconselhamento e Implementação (PAI)	1998
4ª fase 2001–2020	Programa para Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC)	2008
	Programa de Avaliação do ensino superior e resultados de aprendizagem (AHELO)	2010

Fonte: Adaptado de Papadopoulos (1994) e Pereira (2016).

(incluindo também Argentina, Chile e México). O Brasil juntou-se ao seu primeiro Comitê da OCDE, o Comitê do Aço, em 1996 e tornou-se membro do Centro de Desenvolvimento em 1997. Desde então, a cooperação tem crescido constantemente, e o Brasil é hoje o parceiro chave [sic] mais engajado da Organização. (OCDE, 2018c, p. 6)

Entretanto, desde 2000, o Brasil participa do PISA, aplicado com o objetivo de aferir a aquisição de certa quantidade de conteúdos, medidos por indicadores internacionais. A organização, divulgação e manutenção do sistema de informações e estatísticas educacionais, o pagamento dos custos financeiros, a elaboração de questões, bem como toda a aplicação do programa de avaliação no país, é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Essa posição do Brasil conduz a alinhamentos políticos, pois as prescrições e programas educacionais da OCDE são aceitos e traduzidos em discursos e ações, na legislação, planos, programas e projetos na gestão educacional com a anuência do governo federal, e conduzidos por grupos privados a serviço de interesses corporativos e mercantis, entre eles o Todos pela Educação, o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) e o Movimento todos pela Base.

A BÚSSOLA DE APRENDIZAGEM E O IDEÁRIO DE UM CURRÍCULO INTERNACIONAL COMUM

As discussões sobre um projeto na perspectiva global para a educação avançaram quando a OCDE (2005) criou o projeto Definição e Seleção de Competências (DeSeCo), com a intenção de confeccionar um marco conceitual sólido, traçando objetivos para países fomentarem a educação ao longo de toda a vida. Integra esse contexto o relatório da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura — Unesco (1993–1996), presidido pelo economista Jacques Delors. Este difundia o adágio *aprendizagem ao longo de toda a vida*, e os pilares da educação aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser aceitos e tomados como sustentáculos de políticas de educação dos estados e municípios brasileiros (Delors *et al.*, 1996).

Em 2015, a perspectiva de comparabilidade entre países levou a OCDE a conduzir o Projeto Educação 2030, em um movimento com representantes de diversos países, instituições, empresários, *experts* e líderes, com o objetivo de aprofundar as competências futuras fundamentais esperadas do estudante, visando ao fomento do crescimento tecnológico e econômico. Nesse intento, a Diretoria de Educação e Habilidades da OCDE, nos documentos *Learning Compass 2030* (OCDE, 2019a) e *The future of Education and Skills* (OCDE, 2018a), propôs a criação de uma matriz conceitual de aprendizagem e a criação de um currículo internacional para fins de comparabilidade entre países, instituições escolares e pessoas. A estruturação da matriz de referência supranacional ocorreu em duas fases. Na primeira, reuniu *expert staff* e governos, líderes, empresários, gestores e diretores para o redesenho conceitual do currículo internacional; na segunda, em 2019, consolidou o conceito de competências e habilidades com proposta curricular supranacional comum, a ser implementada em diferentes países.

Em seguida, o documento *Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework — Concept Note* (OCDE, 2019b) prescreveu as habilidades do futuro: habilidades cognitivas e metacognitivas; habilidades sociais e emocionais; e habilidades físicas e práticas. Além disso, ressalta três postos-chave:

1. as tecnologias deslocaram os trabalhadores de tarefas de rotina para outras que exigem habilidades metacognitivas, emocionais e criatividade;
2. para se manter, os trabalhadores precisarão de novas habilidades, flexibilidade, curiosidade, atitude positiva para o aprendizado ao longo da vida; e
3. as habilidades sociais e emocionais são igualmente essenciais para formar cidadãos responsáveis. Em outro documento, *Future of Education and Skills 2030 Project* (OCDE, 2018b, p. 2-3), a organização questiona:
 - Quais as competências (habilidades, conhecimentos, valores e atitudes) de que os alunos de hoje precisam para moldar o futuro para si e o bem-estar social e ambiental?
 - Como projetar ambientes de aprendizagem capazes de promover essas competências, ou seja, como projetar e implementar um currículo orientado para o futuro?
 - Como será a escolaridade no futuro?

Na posição de liderança internacional, a capacidade política e operacional de governar pelos números tornou-se um eficaz meio de dominação da OCDE. Nesse movimento, ela atua na regulação da economia, do setor financeiro e das políticas públicas e pressiona para associar a escola pública ao setor produtivo, semelhantemente às empresas. A organização interroga, no documento *Learning Compass 2030* (OCDE, 2019a, p. 1):

- Que tipos de conhecimento, habilidades, atitudes e valores são necessários para entender, envolver-se e moldar um mundo em mudança, rumo a um futuro melhor em 2030?
- Como é que as políticas e as práticas podem ser, efetivamente, transformadas para apoiar a aprendizagem dos jovens e o bem-estar no contexto de sociedades em mudança, bem como as economias?

Observe-se que a metáfora da bússola transporta fundamentos políticos e ideológicos. De maneira sutil, a OCDE reafirma preceitos neoliberais como livre comércio, competitividade, flexibilidade, privatização e parcerias a serviço da ordem capitalista. Ao definir a bússola de aprendizagem, estabeleceu uma cartografia da educação no mundo, assegurando a prerrogativa de uma liderança global na direção do futuro da educação, paralelamente com o Banco Mundial e corporações relacionadas à seara mercantil. A quem interessa a antecipação da educação náutica? A quem interessam as pedagogias do aprender a aprender? Soam alertas nos escritos de Freitas e Coelho (2019) e Arelaro (2020), exigindo que retomemos ações e projetos voltados para a formação humana e integral.

Esses fundamentos estão nos acordos político-educacionais entre países e corporações que regem o capitalismo globalizado. Trata-se de levar a cabo os serviços comerciais privados e invadir os serviços públicos como se fossem privados. A educação tem sido direcionada conforme as prerrogativas e os interesses corporativos próprios do capitalismo, de uma perspectiva pragmática, instrumental e alinhada às necessidades emergentes do mundo do trabalho e da nova ordem social. O propósito de criação de um currículo supranacional retoma o ideário global da educação atrelada aos interesses corporativos, especialmente no documento *Learning Compass 2030* (OCDE, 2019a), quando consigna as competências, habilidades, atitudes e valores que se requerem do indivíduo para viver em uma sociedade capitalista.

Como podemos equipá-los para prosperarem num mundo interligado onde precisam compreender e apreciar diferentes perspectivas e visões do mundo, interagir respeitosamente com os outros e tomar medidas responsáveis em prol da sustentabilidade e do bem-estar coletivo? (OCDE, 2019a, p. 2).

Com esses direcionamentos, a OCDE delimitou os passos para a consolidação de seu projeto expansionista e planetário, pois “[...] a bússola traça as bases de um currículo internacional comum, aplicável a todos os tipos e níveis de educação e dinâmico.” (RBE, 2020, s. p.). A bússola de aprendizagem tem as competências como núcleo, esboçada com base no princípio da circularidade, que envolve a recíproca e ininterrupta interação entre ação, reflexão e aplicação, viabilizando a difusão de

conhecimentos, habilidades, atitudes e valores como eixos norteadores dos currículos escolares (OCDE, 2019a), como se pode observar na Figura 1.

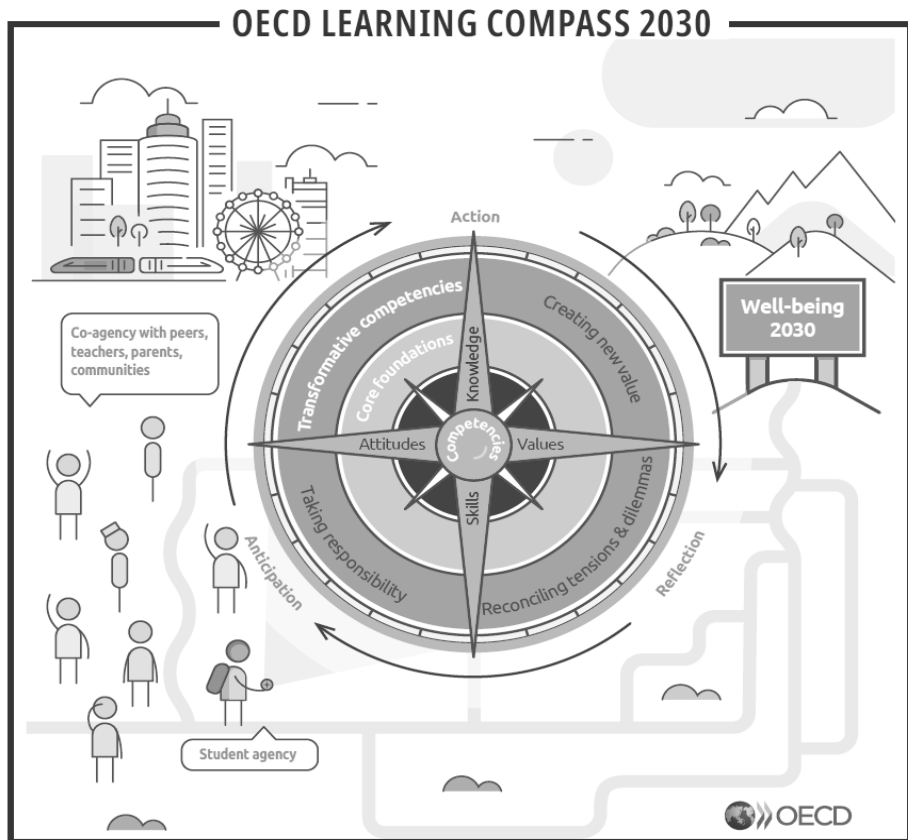


Figura 1 – Bússola de Aprendizagem 2030 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Fonte: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE (2019a).

No núcleo da rosa dos ventos está o *indivíduo*; ao redor, as *competências*; e, nas pontas, estão *knowledge*, *skills*, *attitudes* e *values*; depois, outros dois círculos. No primeiro estão os *core foundations* (fundamentos centrais) e, no segundo, entre as pontas da bússola, estão: *transformative competencies* (competências transformadoras), *taking responsibility* (assumindo responsabilidades), *reconciling tensions and dilemmas* (reconciliando tensões e dilemas) e *creating new value* (criando um novo valor). Estes expandem-se para o outro círculo com setas seccionadas, que indicam um movimento circular para *action*, *reflection*, *anticipation*. Nos cantos da bússola foram colocados os atores: *peers*, *teachers*, *parents*, *communities* e *student-co-agency*, escolhidos pela OCDE como responsáveis pelo *bem-estar* de cada um e de todo o planeta.

O *Learning Compass 2030* (OCDE, 2019a) define as três *competências transformadoras* esperadas dos estudantes para moldar um futuro melhor: assumir responsabilidades, criar novos valores e reconciliar tensões e dilemas. Na representação da bússola estão definidas as condições fundamentais e os conhecimentos básicos, habilidades, atitudes e valores que constituem os elementos da instrumentalização da aprendizagem para o currículo de qualquer país. Há um destaque para *agency* e *co-agency*, que consigna ter capacidade, motivação, vontade e valores para influenciar positivamente sua vida e a do mundo que o cerca.

OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS ENCOBERTOS NA PROPOSTA CURRICULAR DA ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Por meio da proposição de um currículo escolar internacional, a OCDE expande uma ideologia fundamentada nos pressupostos do mercado, condicionando os programas e políticas da educação dos países adeptos. Acredita que um currículo internacional pode resultar na melhoria do desempenho acadêmico, impulsionando o *aprender a aprender* com retórica do cidadão responsável e proativo diante das incertezas do cotidiano, e o zelo pelo bem-estar. Essa visão encontra-se no documento *Curriculum (re)design: a serie of thematic reports from the OECD Education 2030 project* e afirma que “[...] um projeto de currículo baseado em evidências é provavelmente a melhor possibilidade de *equipar alunos* com o conhecimento, habilidades, atitudes e valores de que eles precisam para moldar seu futuro e prosperar.” (OCDE, 2019a, p. 2).

Desse modo, a organização supõe que um currículo em si tem o condão de *equipar alunos*. Observe-se que os determinantes históricos são suprimidos, as questões estruturais ocultadas, as migrações apagadas, e o estudante é lembrado como um número atrelado aos interesses corporativos. Com um raciocínio linear, estéril e mecânico, oferece-se aos governos uma fórmula perfeita para *equipar alunos*. Sabemos que diferentes princípios e fundamentos ordenam e estruturam um currículo escolar. No entanto, como explicar tanto interesse pelo currículo da educação básica pública? E quais são os princípios teóricos encobertos nas proposições da OCDE?

Os *experts* sabem das rejeições à proposição de um currículo internacional e apontam três *designs*: *currículo escrito*, oficial, definido pelos órgãos governamentais, que divulgam o que os estudantes devem aprender; *currículo implementado*, que se refere às interpretações e experiências dos professores que organizam o ensino; e *currículo alcançado*, que diz respeito às aprendizagens que os alunos são capazes de demonstrar (OCDE, 2019a). Importa registrar aqui a velha estratégia de dominação: uns pensam e outros executam. Além do mais, operam com uma concepção de currículo apartada da história, descontextualizada das condições estruturais, dos processos e das inter-relações e conexões que permeiam as políticas educacionais e o trabalho pedagógico nas escolas públicas. Desse modo, as pedagogias do aprender a aprender preceituam que são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo faz por si mesmo e que desenvolvem competências sociais e emocionais.

Vê-se que o foco é o *student-agency*, e não há discordância de que a educação escolar realmente deva desenvolver, no sujeito, a autonomia intelectual e a liberdade de pensamento, mas a crítica ocorre pelo fato de as pedagogias do *aprender a aprender* estabelecerem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho se situa em um nível mais elevado do que a aprendizagem resultante das trocas, da transmissão de conhecimentos pelas relações sociais. Com isso, elas revelam a perspectiva instrumental, autonomista, *eficientista* e individualista de educação, em que, segundo Saviani (2013, p. 439-440) “[...] o neotecnicismo se faz presente alimentando a busca da qualidade total na educação e a penetração da pedagogia corporativa, consumando o processo de adoção do modelo empresarial na organização e no funcionamento das escolas.” (Duarte, 2001).

O segundo princípio refere-se à teoria do capital humano (Schultz, 1973), traduzida na ideia de competências e habilidades ancoradas na necessidade de formação de indivíduos capazes de sobreviver às permanentes mudanças na sociedade e, ao mesmo tempo, capazes de aceitar as estruturas hierárquicas e de dominação. Em outras palavras, se o contexto exige agentes produtivos, eficazes, eficientes e competentes, atribui-se à educação a função de produzi-los segundo as necessidades do mercado. Com isso, conforme apregoa Schultz (1973, p. 33), o ser humano passa a ser reconhecido com base em seu potencial produtivo, uma vez que, “[...] ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha de posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar.”. Competências e habilidades são dois pilares de sustentação da política da OCDE para a educação básica dos países, cujos fundamentos estão na suposta sociedade do conhecimento e na superioridade do mercado para a distribuição de políticas educacionais. Elas consignam que

[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. (Duarte, 2001, p. 37)

Sob a lógica da sociedade do conhecimento, as competências tornaram-se as modeladoras dos indivíduos, em conformidade com as necessidades do mundo emergente e com os interesses da máquina produtiva. Segundo Jimenez (2003, p. 4), isso se traduziu na afirmação de que, segundo essa concepção,

[...] o novo trabalhador deve, principalmente, saber ser polivalente no trato de novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões, além de mostrar-se também harmonioso, cooperativo e emocionalmente equilibrado.

Com esse raciocínio, segue o terceiro princípio, que se refere à lógica dos números e relatórios estatísticos, apontados em Popkewitz e Lindblad (2016), que

servem como instrumentos de comparação e regulação da política de educação dos países. Assim, eles desencadeiam formas de dominação por meio de intervenção nos desenhos curriculares e dos programas dos quais o país participa. Observe-se que dados escolares do país de origem, obtidos na execução de programas, são transformados em números para, depois, servirem para justificar a necessidade de um currículo mundial e da padronização de testes e exames internacionais. Com isso, legitimam-se políticas de controle, com vistas à formação de cidadãos produtivos e alinhados aos novos ordenamentos sociais e jurídicos.

O quarto princípio atrela-se à perspectiva do futuro antecipado, por meio do controle do conhecimento global. O discurso do futuro antecipado é uma estratégia de convencimento pautada pela ideologia do senso de urgência, que traz, virtualmente, para o presente um futuro inexistente. Ele alardeia um futuro desejado e toma as instituições e os estudantes como entes a serem equipados por uma fórmula rumo a um futuro idealizado. Essa perspectiva de futuro antecipado, ressaltada nos estudos de Freitas e Coelho (2019), contribui para explicar um par de dominação, seja pela penhora e desorganização da vida vivida, seja pela tendência da economia do conhecimento de transformar os países em redes de interação-exclusão. Assim, o ritmo de crescimento ocorre pela concorrência, competitividade e flexibilidade em um único espectro: “[...] o da corrida a novo colonialismo tecnológico por meio do saber e do discurso do futuro antecipado.” (Freitas e Coelho, 2019, p. 3).

As competências transformadoras da *Learning Compass 2030* (OCDE, 2019a) têm como fins estruturar os conteúdos, moldar aptidões, difundir valores e atitudes orientadores dos currículos internacionais em uma aprendizagem mecânica, artificial e descontextualizada, conforme prescrição inscrita no Quadro 2.

As concepções políticas e ideológicas da OCDE estão subjacentes nas publicações, acordos, relatórios estatísticos e programas como PIACC, PISA e TALIS, bem como nas avaliações em larga escala das quais os países participam. Os números não apenas circulam, mas também transportam ideologias, visões, valores, previsões, crenças e doutrinas. Assim, importa elencar as posições da OCDE, pois ela:

- defende o comércio dos serviços privados e dos serviços públicos como um nicho de expansão do setor privado mercantil;
- preconiza que a escola pública seja reconhecida como uma empresa regida pelas leis de mercado;
- acredita na superioridade do mercado livre para a oferta da educação básica pública; e
- posiciona-se com o *slogan* da *aprendizagem ao longo da vida*, exigindo que os governos rompam com um currículo estático e obsoleto e se sujeitem a um currículo escolar internacional que, depois, serve de base para os *rankings* e comparações entre os países.

Ao se analisarem as publicações da OCDE, observam-se alinhamentos de termos, conceitos, ideias e concepções semelhantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Exemplos desse alinhamento estão nas competências e habilidades consignadas na BNCC (Brasil, 2017; 2018) e na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que dispõe sobre a reforma do ensino médio e altera a Lei de Diretrizes e

Quadro 2 – Elementos orientadores do currículo escolar internacional.

<p>Competências transformadoras: Os alunos precisam ser capacitados e sentir que podem ajudar a moldar um mundo onde o bem-estar e a sustentabilidade — para si próprios, para os outros e para o planeta — sejam alcançáveis. Todos os alunos precisam dessa base sólida para cumprir seu potencial de se tornarem contribuintes responsáveis e membros saudáveis da sociedade.</p>
<p>Agência/co-agência estudantil: Crença de que os alunos têm a vontade e a capacidade de influenciar positivamente suas próprias vidas e o mundo a seu redor, bem como de definir uma meta, refletir e agir com responsabilidade para efetuar mudanças. Alunos desenvolvem coagência em uma <i>interação interativa</i>, de autoeficácia, favorável e enriquecedora no relacionamento com seus pares, professores, pais e comunidades, de forma orgânica e em um ecossistema de aprendizagem maior.</p>
<p>Conhecimento: Inclui conceitos e ideias, além de compreensão prática com base na experiência de ter executado certas tarefas. Reconhecem-se quatro tipos diferentes de conhecimento: disciplinar, interdisciplinar, epistêmico e procedimental.</p>
<p>Aptidões: Correspondem à capacidade de usar o próprio conhecimento para um objetivo. Aptidões são a habilidade e a capacidade de realizar processos e de usar os próprios conhecimentos de forma responsável para atingir um objetivo. Afirmam-se três tipos diferentes de competências: cognitivas e metacognitivas; social e emocional; e prática e física.</p>
<p>Atitudes e valores: Referem-se aos princípios e crenças que influenciam as escolhas de uma pessoa, julgamentos, comportamentos e ações no caminho para o indivíduo, a sociedade e o bem-estar ambiental. O fortalecimento e a renovação da confiança nas instituições e entre as comunidades exigem maiores esforços para desenvolver os principais valores compartilhados de cidadania, para construir economias e sociedades mais inclusivas, justas e sustentáveis.</p>
<p>Ciclo de antecipação-ação-reflexão: Processo de aprendizagem interativo por meio do qual os alunos continuamente melhoram seu pensamento e agem intencional e responsabilmente. Na fase de <i>antecipação</i>, os alunos ficam informados ao considerar como as ações realizadas hoje podem ter consequências para o futuro. Na fase de <i>ação</i>, os alunos têm vontade e capacidade de agir em prol do bem-estar. Na fase de <i>reflexão</i>, os alunos melhoram seu pensamento, o que leva a melhores ações para o bem-estar individual, social e ambiental.</p>

Fonte: Traduzido e adaptado de Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE (2019a, p. 17).

Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 (artigos 32 e 35 — Brasil, 1996). Ambos os normativos estabelecem intencionalidades e finalidades para a educação básica e orientam reformulações nos currículos nos estados e municípios.

Para exemplificar, vimos que o Documento Curricular para o Estado de Goiás (DC-GO)¹ objetiva “[...] aproximar a legislação curricular vigente em nosso país da realidade goiana.” (SEDUC/GO, 2018). Os alinhamentos ocorrem nos documentos curriculares, projetos político-pedagógicos e projetos de vida, conectados ao DC-GO que, por sua vez, se alinha à BNCC de Goiás.

1 O DC-GO é composto de quatro volumes: Volume um — Educação Infantil; Volume dois — Ensino Fundamental/Anos Iniciais; e Volume três — Ensino Fundamental/Anos Finais, que foram aprovados pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) em 6 de dezembro de 2018. O Volume quatro, aprovado e homologado pelo CEE/GO no dia 8 de outubro de 2021, trata especificamente do Novo Ensino Médio com previsão de entrada em vigor, de forma gradativa, em 2022.

Deve-se observar que a Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, no Estado de Goiás, determinou por meio do comunicado nº 004/2020, de 10 de março de 2020, o alinhamento do Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares ao DC-GO e à BNCC.² Essa orientação tem caráter obrigatório, por meio do preenchimento das competências e habilidades a serem alcançadas em cada um dos conteúdos planejados, denominados *objetos do conhecimento*.

Por meio da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, o Ministério da Educação instituiu e orientou a implantação da BNCC — Ensino Fundamental. Em 2018, foi homologada a BNCC — Ensino Médio. De caráter normativo, ela passou a definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Adotou-se a perspectiva de um currículo unificado para todo o Brasil, com 60% dos conteúdos definidos pela base e os 40% restantes determinados pelas redes estaduais e municipais de ensino para as particularidades regionais. Ocorre que, na prática, a ênfase é dada no trabalho com os conteúdos definidos por base nacional (os 60%), em detrimento dos conteúdos regionais e culturais, uma vez que os primeiros serão cobrados nas avaliações externas de aferição da qualidade do ensino.

No Quadro 3, observam-se os descritores apresentados na Base Nacional Comum Curricular — Ensino Médio (Brasil, 2018), que se alinham às perspectivas sinalizadas pela OCDE.

Ao se analisarem nas publicações o conceito de competências da OCDE e o da BNCC, constatam-se alinhamentos conceituais entre eles, pois estão centrados no indivíduo e na mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de demandas do cotidiano. Trata-se de competências que se fundamentam em práticas relacionadas ao indivíduo, com ênfase nos aspectos interpessoais e socioemocionais, também na capacidade produtiva, no consumo de tecnologias, na utilização de conhecimentos rudimentares e no *saber fazer* instrumental, de modo a tornar os jovens mais responsáveis, produtivos e consumidores (Libâneo, 2016; 2020).

As competências transformadoras ensejam os conhecimentos, atitudes e valores que são elementos instrumentais para um currículo escolar internacional. Prescrito e praticado dessa forma, espera-se: assumir responsabilidades, avaliar as próprias ações e objetivos éticos; ser um agente ativo e proativo; desenvolver competências socioemocionais, metacognitivas, práticas e físicas, ter a capacidade e conhecimentos para a resolução de questões complexas, saber definir metas e agir com responsabilidade em um contexto de mudanças.

Assim como o *Learning Compass 2030*, a BNCC — Ensino Médio estrutura-se fundamentalmente em competências e habilidades, com vistas a assegurar aos estudantes o desenvolvimento de suas potencialidades nos âmbitos cognitivo, pessoal e relacional, como ferramentas para alavancar a aprendizagem e o desenvolvimento. Ela define competência como a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e

2 Documento encaminhado às equipes gestoras das unidades de ensino municipais e conveniadas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia/GO (SEDUC/GO, 2018).

Quadro 3 – Descritores e alinhamentos da Base Nacional Comum Curricular aos conceitos e ideias da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

<p>Conhecimento: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>
<p>Pensamento científico, crítico e criativo: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>
<p>Comunicação: Utilizar diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Língua Brasileira de Sinais — Libras), escrita, corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>
<p>Repertório cultural: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>
<p>Cultura digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<p>Trabalho e projeto de vida: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao próprio projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>Autoconhecimento e autocuidado: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar da saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo as próprias emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>
<p>Empatia e cooperação: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>Responsabilidade e cidadania: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 9).

procedimentos) e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), como atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2018, p. 8). Ao se analisarem os documentos, percebe-se que a OCDE concebe a escola pública como semelhante a uma agência, uma empresa que consome currículo e *equipa alunos*. Em ambos os documentos, percebe-se a ocultação da escola pública, não se menciona a sala de aula como *locus* de formação escolar, nem o projeto político-pedagógico. Não se faz referência à escola

como local de formação integral dos estudantes, mas difunde-se uma visão de que a aprendizagem ocorre na prática, em empresas, no trabalho. Oculta-se e despreza-se a escola pública como lugar precípuo da formação humana e integral; e torna-se o professor um repassador de conteúdos via currículos, que depois serão aferidos nos exames e testes de larga escala. Não se vê o estudante, veem-se somente os números.

Pode-se observar, nas proposições da OCDE, a ocultação da função social da escola pública voltada para a formação integral do sujeito, pois elege-se um conjunto de conteúdos mínimos gerais tidos como necessários ao trabalho e ao emprego, com forte apelo à inclusão social e às lições de vida. Há uma aposta na mecanização da aprendizagem e no treinamento para a resolução de testes e avaliações padronizadas e em larga escala. Centra-se a escola na posição de divulgadora de conhecimentos pragmáticos, utilitários e instrumentais para formar um trabalhador para um mercado de trabalho incerto e tortuoso.

Os *experts* da OCDE acentuam e apregoam que não há diferença entre empresa privada e escola pública. Se a empresa fabrica e vende produtos, a escola equipa os alunos e eles consomem conhecimento. Ora, se a escola pública se tornou semelhante à empresa privada, pode, então, comercializar os currículos, matrículas, equipamentos, plataformas, tecnologias, apostilas, ações na bolsa de valores, fracionar a contratação de professores, ou seja, consignar um espaço de expansão do setor privado mercantil. Assim, a função social da escola pública vem sendo substituída pela função econômica, que enreda outras organizações econômicas que atuam com princípios particulares — eficiência, qualidade e competitividade — próprios do universo empresarial. Tomar esse espaço público significa controlar grupos disfuncionais, fora dos padrões, que vivem às expensas do Estado capitalista e estão propensos à desordem.³

Contudo, em outra direção, segmentos sociais e associações científicas afirmam que a escola pública é uma instituição social, um espaço público, no sentido de patrimônio público, espaço da liberdade e dos princípios democráticos. Esses espaços tornam-nos iguais nos direitos, voltados para valores coletivos, plurais e do bem comum. O tempo na escola significa tempo da liberdade, da elevação das capacidades cognitivas, de compreender o mundo que cerca o estudante.

Contudo, Kuenzer (2017), Motta e Frigotto (2017), Arelaro (2020) e Silva e Silva (2020) assinalam que essa tensão entre necessidades da produção, circulação e acumulação de capitais e a formação dada pela educação básica ocorre pelo desatino de querer associar o tempo da escola ao tempo da empresa produtiva. As tensões intensificam-se porque a história nos mostra que a escola pública não está associada ao tempo da produção fabril. Em tempos difíceis, a escola pública precisa ser legitimada e reconhecida como lugar para o exercício da liberdade e da democracia (Saviani, 2013).

Assim sendo, cumpre recompor a função social da escola pública; oportunizar a todos uma educação de qualidade social; democratizar o acesso ao conhecimento; ampliar as condições de permanência, de transmissão do conhecimento científico,

3 Observe-se que a reforma do ensino médio — Lei nº 13.415/2017 expressa uma forma de controle e direcionamento dos estudantes para seu lugar como força de trabalho na sociedade de classes (Kuenzer, 2017).

artístico, estético e ético; avançar na elaboração do pensamento crítico e socializar os saberes historicamente elaborados. Enfim, é necessário criar possibilidades para a superação das formas de dominação cultural e ideológica por uma nova consciência coletiva e plural, capaz de abrir caminhos para a emancipação humana.

LIÇÕES E REFLEXÕES

A OCDE, o Banco Mundial e as demais instituições financeiras congregam múltiplos interesses na produção, circulação e acumulação de capitais e governam por números. Nesse intento, explorar com fins mercantis a educação básica pública permanece no horizonte dos mercadores, financistas e capitalistas. Para sustentar seus fundamentos políticos e econômicos, essas organizações reafirmam para a educação pública as competências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem incorporados nos currículos escolares dos países-membros e parceiros.

Os alinhamentos da BNCC estão nos descritores, vocábulos, palavras, no sentido oculto dos termos, nas competências e habilidades e, principalmente, nas finalidades da educação emanada da organização. De fato, a pedagogia das competências e habilidades, capacidades interpessoais e socioemocionais, projetos, lições de vida e aferição de resultados via testes e exames em larga escala estão alinhados com propósitos da OCDE.

A pedagogia das competências e habilidades assumiu a centralidade na direção dos currículos escolares, coexistindo com a perspectiva da formação escolar integral e humana, voltada para a valorização dos sujeitos da escola e de sua capacidade de decidir. Desse modo, reconhece que o currículo extrapola prescrições externas e intentos de padronização mundial, pois desconsidera as particularidades históricas, econômicas, culturais, de acesso e de permanência dos estudantes na escola (Saviani e Duarte, 2015) e do direito à educação (Cury, 2008; Silva e Silva, 2020). O currículo escolar integra e é parte da formação, diz respeito às finalidades da escola, aos valores éticos, estéticos, culturais e aos princípios democráticos que a comunidade escolar acredita e abraça. Sob mares revoltos, tempestades, ventos tenebrosos e barcos tão desiguais, a bússola tem que estar com os estudantes, professores e diretores — sujeitos da relação pedagógica de ensinar e aprender na escola pública.

Reafirma-se, portanto, que a escola pública é o lugar de formação integral e humana dos estudantes, de liberdade de expressão, de pensamento ético, crítico e coletivo com vistas à elevação cognitiva e emancipação dos sujeitos humanos e sociais.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, L. R. G. **Escritos sobre políticas públicas em educação**. São Paulo: FEUSP, 2020. <https://doi.org/10.11606/9786587047027>
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p. 99-116, jul.-dez. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 25 mar. 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Secretaria-Geral, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 08 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. [s.d.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.
- CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio-ago. 2008.
- DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional Mundial comum ou localizando uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação? **Educação Sociedade e Cultura**, v. 25, n. 87, p. 423-460, ago. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- DELORS, J.; AL-MUFTI, I.; AMAGI, I.; CARNEIRO, R.; CHUNG, F.; GEREMEK, B.; GORHAM, W.; KORNHAUSER, A.; MANLEY, M.; QUERO, M. P.; SAVANÉ, M.-A.; SINGH, K.; STAVENHAGEN, R.; SUHR, M. W.; NANZHAO, Z. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>
- FREITAS, R. G.; COELHO, H. R. Futuro antecipado da Educação: OCDE e controle do conhecimento global. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, jan.-dez. 2019. <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.21401>
- HYPÓLITO, Á. M.; JORGE, T. Pisa e Avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações. **SISYPHUS — Journal of Education**, v. 8, n. 1, p. 10-27, 2020. <https://doi.org/10.25749/sis.18980>
- JIMENEZ, S. V. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Mimeo: Fortaleza, 2003.
- KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>
- 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.-mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143572>

LIBÂNEO, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. *In*: MENDONÇA, S. G.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KÖHLE, E. C. (ed.). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2020. p. 33-51.

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 e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE. **La definición y selección de competencias clave**: resumen ejecutivo. [s.l.]: Publicações OCDE, 2005. Disponível em: <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE. **Preliminary reflections and research on knowledge, skills, attitudes and values necessary for 2030**. 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE. **Education 2030: The Future of Education and Skills**. Position paper. 2018a. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE. **Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA global competence framework**. 2018b. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-and>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE. **Trabalhando com o Brasil**. OCDE: Políticas melhores para uma vida melhor. 2018c. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/Active-with-Brazil-Port>. Acesso em: 26 jul. 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE. **Learning Compass 2030**. 2019a. Disponível em: www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/. Acesso em: 20 mar. 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE. **Future of Education and Skills 2030: a Series of Concept Notes**. 2019b. Disponível em: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

PAPADOPOULOS, G. S. **Education 1960-1990: The OCDE Perspective**. Paris: Publicações da OCDE, 1994.

PEREIRA, R. S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 136, p. 727-754, jul.-set., 2016. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016165508>

- REDE BIBLIOTECAS ESCOLARES — RBE. **Futuro da Educação e Competências 2030** — Bússola de Aprendizagem 2030 da OCDE. 2020. Disponível em: <https://blogue.rbe.mec.pt/futuro-da-educacao-e-competencias-2030-2383031>. Acesso em: 26 nov. 2021.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS — SEDUC/GO. **Documento Curricular para Goiás (DC-GO)**. Goiânia: CONSED/UNDIME Goiás, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- SILVA, M. A.; SILVA, E. F. Para onde vai o direito à Educação? **Revista Artes em Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. especial II, p. 188-206, 2020. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.51884>

SOBRE OS AUTORES

MARIA ABÁDIA DA SILVA é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Universidade de Brasília (UnB).
E-mail: abadiaunb@gmail.com

MAICON DONIZETE ANDRADE SILVA é doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).
E-mail: maiconeal@hotmail.com

NEUSA SOUSA RÊGO FERREIRA é doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).
E-mail: neusass2012@hotmail.com

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão: SILVA, M. A. Conceituação, Investigação, Metodologia, Escrita – Primeira Redação: SILVA, M. A.; SILVA, M. D. A.; FERREIRA, N. S. R.

*Recebido em 05 de agosto de 2021
Aprovado em 07 de março de 2022*

