

JULIANA MARIA TEIXEIRA NOGUEIRA

**AS IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE E AVALIAÇÃO NA
AGENDA 2030 DA UNESCO E DA OCDE: INTERVENÇÃO E CONSENTIMENTO
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**CASCADEL – PR
2024**



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

JULIANA MARIA TEIXEIRA NOGUEIRA

**AS IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE E AVALIAÇÃO NA
AGENDA 2030 DA UNESCO E DA OCDE: INTERVENÇÃO E CONSENTIMENTO
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**CASCADEL – PR
2024**



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

JULIANA MARIA TEIXEIRA NOGUEIRA

**AS IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE E AVALIAÇÃO NA
AGENDA 2030 DA UNESCO E DA OCDE: INTERVENÇÃO E CONSENTIMENTO
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Isaura Mônica Souza Zanardini.

**CASCADEL – PR
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Nogueira, Juliana Maria Teixeira

As implicações das concepções de qualidade e avaliação na Agenda 2030 da UNESCO e da OCDE: intervenção e consentimento na Base Nacional Comum Curricular. / Juliana Maria Teixeira Nogueira; orientadora Isaura Mônica Souza Zanardini. -- Cascavel, 2024.

188 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Políticas Educacionais. 2. Agenda 2030. 3. Qualidade. 4. BNCC. I. Zanardini, Isaura Mônica Souza, orient. II. Título.



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

JULIANA MARIA TEIXEIRA NOGUEIRA

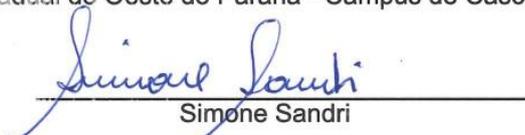
As implicações das concepções de qualidade e avaliação na Agenda 2030 da UNESCO e da OCDE: intervenção e consentimento na Base Nacional Comum Curricular

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Simone Sandri

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Marcia Cossetin

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

Cascavel, 31 de julho de 2024

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, por me ensinarem a estudar, acima de qualquer circunstância. Aos meus amados irmãos Marília e Guilherme. Às minhas famílias Nogueira e Teixeira, meus maiores exemplos de amor, respeito e afeto, e sem essas virtudes, a minha caminhada seria ainda mais difícil. Aos estimados amigos que fiz na universidade e nos movimentos populares pela educação. A todos que lutam por uma escola pública, gratuita e democrática, e com a qualidade que almejamos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus professores e colegas da graduação em Pedagogia, por me despertarem coragem em permanecer nos trilhos da jornada acadêmica.

À professora e orientadora Dra. Isaura Monica Souza Zanardini (UNIOESTE), pela sua serenidade, compreensão e paciência para a árdua realização deste trabalho. Agradeço aos seus caros ensinamentos nas disciplinas, da graduação ao Estágio de Docência, os quais levarei por toda minha vida e trajetória docente.

Aos docentes e discentes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacional e Social (GEPPE) e do Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores (GPEFOR), por proporcionarem discussões valiosas para o esclarecimento de questões referentes ao processo desta pesquisa.

A banca avaliadora, Prof^a Dr^a Márcia Cossetin (UNILA) e Prof^a Dr^a Simone Sandri (UNIOESTE) pela confiança neste trabalho e pelas preciosas contribuições.

Às amigas que fiz na turma de Mestrado - 2022, responsáveis por tornarem a pós-graduação menos solitária: Àquilla, Camilla, Dulcianne, Franciele, Gabriela, Michaeli e Vladiléia.

Ao meu companheiro Gabriel e à família Escalante, por todo acolhimento e carinho.

A todos os mencionados: meus sinceros agradecimentos pelos momentos de aprendizado e alegria contagiante, guardarei essas lembranças com muito afeto.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”

(MARX, 1987, p. 15).

NOGUEIRA, Juliana Maria Teixeira. **As implicações das concepções de qualidade e avaliação na Agenda 2030 da UNESCO e da OCDE: intervenção e consentimento na Base Nacional Comum Curricular**. 2024. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

RESUMO

O presente trabalho investiga as implicações das concepções de qualidade e avaliação da educação na Agenda 2030 da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), identificadas na Base Nacional Comum Curricular. Os documentos analisados originam dos principais organismos multilaterais que discutem a Agenda 2030, como a UNESCO e da OCDE. A pesquisa é de natureza qualitativa, realizada a partir da pesquisa bibliográfica e documental, se orientando em responder: quais são as implicações das concepções de qualidade e avaliação da educação presentes na Agenda 2030 da OCDE e da UNESCO, e como elas são interpretadas e incorporadas na Educação Básica brasileira, de modo particular na BNCC? Os objetivos específicos consistem em contextualizar a produção da Agenda 2030 como resultado das relações econômicas e sociais que constituem o capitalismo mundial; historicizar as relações da OCDE e da UNESCO com o Brasil na formulação das políticas educacionais; investigar as categorias de qualidade e avaliação educacional presentes na Agenda 2030 a partir destes documentos, e como elas são interpretadas e incorporadas no documento da BNCC. A elaboração desta pesquisa foi motivada pelo interesse em estudar as influências dos organismos multilaterais na educação, tendo em vista que, conforme o aporte teórico da pesquisa, esta dinâmica se apresenta como uma relação de intervenção e consentimento entre as recomendações destes organismos e as políticas educacionais. Portanto, por meio desta sumária análise de documentos publicados entre o período de 2015 a 2021, foi possível compreender que tais documentos da Agenda 2030 anunciam como principais concepções a qualidade e a avaliação da educação a partir do desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a sustentabilidade e os desafios do século XXI, dessa forma, desvelam-se um conjunto de concepções individualistas de aprendizagem e sociabilidade, que buscam conservar a ordem social delegada à valorização do capital.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Agenda 2030; Qualidade; Avaliação; BNCC.

NOGUEIRA, Juliana Maria Teixeira. **The implications of the conceptions of quality and evaluation in the 2030 Agenda of UNESCO and the OECD: intervention and consent in the National Common Curriculum Base.** 2024. 188 pages. Dissertation (Master's Degree in Education). Postgraduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Line of Research: Education, Social Policies and the State, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2024.

ABSTRACT

This research investigates the implications of the concepts of quality and evaluation of education in the 2030 Agenda of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), as identified in the National Common Core Curriculum. The documents analyzed originate from the main multilateral agencies that discuss the 2030 Agenda, such as UNESCO and the OECD. The research is qualitative, based on bibliographical and documentary research, and aims to answer the following question: what are the implications of the concepts of quality and evaluation of education present in the OECD and UNESCO Agenda 2030, and how are they interpreted and incorporated into Brazilian Basic Education, particularly in the BNCC? The specific objectives aim to contextualize the production of Agenda 2030 as a result of the economic and social relations that constitute world capitalism; to historicize the relations between the OECD and UNESCO and Brazil in the formulation of educational policies; to investigate the categories of quality and educational assessment present in Agenda 2030 based on these documents, and how they are interpreted and incorporated into the BNCC document. This research was motivated by an interest in studying the influences of multilateral organizations on education, given that, according to the theoretical framework of the research, this dynamic is presented as a relationship of intervention and consent between the recommendations of these organizations and educational policies. Therefore, through this summary analysis of documents published between 2015 and 2021, it was possible to understand that these Agenda 2030 documents announce as their main conceptions the quality and evaluation of education based on the development of competencies and skills aimed at sustainability and the challenges of the 21st century, thus revealing a set of individualistic conceptions of learning and sociability, which seek to preserve the social order delegated to the capital valuation.

Keywords: Educational Policies; Agenda 2030; Quality; Assessment; BNCC.

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1	Competências-chave da OCDE (Projeto DeSeCo 1997-2003)	47
Quadro 2	Competências-chave para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)	72
Quadro 3	Metas para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Educação de Qualidade.	78
Quadro 4	Declaração de Incheon: perspectivas de avaliação e mensuração da qualidade	82
Quadro 5	Declaração de Incheon: parcerias envolvidas na educação de qualidade	87
Quadro 6	Alinhamento do Projeto 2030 da OCDE aos 17 ODS	95
Quadro 7	Valores articulados com os organismos e órgãos internacionais	101
Quadro 8	“O novo normal na educação”	104
Quadro 9	Orientações da OCDE para as políticas de avaliação e financiamento da educação	127

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Pág.
Figura 1	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para 2030	52
Figura 2	Bússola de Aprendizagem da OCDE	98
Figura 3	Quadro da OCDE para mensuração do Bem-Estar e do progresso	107
Figura 4	Consórcio de Avaliação do CCR	120

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
AAR	Antecipação-Ação-Reflexão
ACNUR	Agência da ONU para Refugiados
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ALC	América Latina e Caribe
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CERI	Centro para Pesquisa e Inovação em Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFM	Conselho Federal de Medicina
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação do Educador
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DeSeCo	Definição e Seleção de Competências
ECCE	Educação e Cuidado na Primeira Infância
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EFTP	Educação e Formação Técnica e Profissional
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IA	Inteligência Artificial
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	Associação Internacional de Avaliação do Rendimento Educativo

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Escritório Regional da UNESCO para a América Latina e Caribe
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PICS	Práticas Integrativas e Complementares em Saúde
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SNE	Sistema Nacional de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TPE	Todos Pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CAPITALISMO MUNDIAL E AGENDA 2030	22
1.1 A UNESCO NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL. ...	43
1.2 A OCDE NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.	48
1.3 UNESCO E OCDE: ARTICULADAS NA PRODUÇÃO DA AGENDA 2030	54
2. CONCEPÇÕES DE QUALIDADE E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO	66
2.1 “EDUCAÇÃO PARA OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL” E A DECLARAÇÃO DE INCHEON: DOCUMENTOS IMPULSIONADORES DA AGENDA 2030	74
2.2 AS PROPOSIÇÕES DA UNESCO PARA A QUALIDADE E AVALIAÇÃO NA AMÉRICA LATINA EM “E3020: EDUCACIÓN Y HABILIDADES PARA EL SIGLO XXI”..	93
2.3. THE OECD FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS	98
2.4 OCDE E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: DOCUMENTOS OFICIOSOS DA AGENDA 2030	113
2.4.1 Education Policy Outlook: Brasil.	125
2.4.2. A Educação no Brasil: Uma perspectiva internacional	132
3. INTERVENÇÃO, CONSENTIMENTO E IMPLICAÇÕES NA BNCC	141
3.1 IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE E AVALIAÇÃO NA AGENDA 2030	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICE A – Comparativo entre os pressupostos das 10 Competências Gerais da BNCC e as Habilidades e Competências do Projeto Educação 2030 da OCDE	182
APÊNDICE B – Síntese das concepções de qualidade e avaliação na Agenda 2030 encontradas nos documentos da UNESCO e da OCDE	185
APÊNDICE C	187

INTRODUÇÃO

No ano de 2016, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) campus de Cascavel. A disciplina de “Teorias das Organizações e Gestão Escolar (TOGE)” foi a primeira a me despertar curiosidade, por se tratar do resgate de autores clássicos da administração para entender o funcionamento da escola na sociedade vigente. No segundo ano, nos foi ministrada a disciplina de “Estado e Organização Escolar”, a qual possibilitou conhecer e discutir as concepções liberais e marxistas sobre o Estado e a educação. Tive o primeiro contato com o tema dos organismos multilaterais durante a disciplina de “Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)”. Naquele momento, começou a delinear-se o interesse pelo estudo das implicações dos organismos multilaterais na educação brasileira.

Concomitante a esse período no curso de Pedagogia e entendendo que as leituras auxiliavam na compreensão da conjuntura política do momento, me inquietava a ausência de um movimento estudantil na UNIOESTE que não fosse voltado apenas para a eleição de cargos e administração de questões tão somente burocráticas, relativas à universidade e ao corpo discente.

Foi em busca de um movimento estudantil com interesses mais consistentes em relação à educação pública, que ingressei na Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia (ExNEPe), um movimento que se caracteriza como independente, na busca de organizar campanhas e realizar manifestações sobre as diversas pautas que envolvem a educação, desde a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), até as contrarreformas universitárias em curso.

Ingressei no Centro Acadêmico de Pedagogia, lutando por uma gestão mais fortalecida e preocupada com questões para além das formalidades acadêmicas, fato que se desenvolveu com a integração de novos membros mais conscientes da luta em defesa da universidade pública. Sendo assim, a gestão do Centro Acadêmico passou a agir na distribuição de panfletos durante o início das aulas, convocando os estudantes às ruas e às assembleias, objetivando ampliar a atuação política dos acadêmicos.

Durante o 38º Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (ENEPE), organizado pela ExNEPe em 2018 na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no município de União dos Palmares, tive contato com o livro “Imperialismo e Educação

do Campo”, escrito pela professora Dr^a Marilsa Miranda de Souza, docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

O trabalho da professora Marilsa foi uma referência instigante em minha trajetória acadêmica. Foi a partir de seu estudo que comecei a esboçar o projeto de pesquisa para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Me chamava atenção como a dinâmica dos organismos multilaterais atuava nas políticas educacionais no Brasil por meio de suas recomendações, e de que forma isso afetava o cotidiano da escola pública.

Desde o ano de 2017, durante as aulas na graduação, eram frequentes os comentários sobre a BNCC, mas não experienciei uma abordagem aprofundada sobre o tema, como a leitura e discussão do documento. Entretanto, foi no ano de 2019 que obtive mais contato com a BNCC, durante a participação no curso de extensão “Cenários políticos e pedagógicos”, ofertado pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores (GPEFOR), na UNIOESTE. Naquele momento, passei a entender melhor as implicações dessa política formativa, me interessando a investigar quais seriam os pressupostos pedagógicos que fundamentam a BNCC.

Em 2020 passei a ser orientada pela professora Dr^a Marijane Zanotto para a elaboração do TCC, intitulado “A BNCC como ditame do imperialismo para a educação pública brasileira”. O objetivo desse trabalho consistia em compreender as bases econômicas, políticas e ideológicas que dão sustentação à BNCC e os possíveis desdobramentos para a educação brasileira.

Um ano após a defesa do TCC, iniciei a escrita do projeto de pesquisa para o mestrado. O qual inicialmente, teve como título “Imperialismo e OCDE: a internacionalização curricular e suas possíveis influências na educação brasileira”. Dessa forma, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIOESTE sob a orientação da professora Dr^a Isaura Monica Souza Zanardini, e desde então, as disciplinas ofertadas pelo PPGE tem possibilitado um aprofundamento na compreensão do papel do Estado na elaboração das políticas curriculares, podendo analisar sobre a intencionalidade e o conteúdo dessas políticas.

No decorrer do ano de 2022, após algumas orientações e leituras, observou-se a carência de documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que tratassem diretamente sobre o campo da política curricular. Após o levantamento de documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da OCDE, verificou-se uma significativa

ocorrência de recomendações relacionadas à qualidade e avaliação. Com base na necessidade de pesquisar as concepções de qualidade e avaliação nestes documentos, foi decidido alterar os objetivos desta pesquisa.

Essa mudança foi motivada pelo conjunto de produções anteriores que partem da mesma perspectiva, decorrentes dos estudos conduzidos pelos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPEs) da UNIOESTE, que investigam as concepções de qualidade e avaliação de outros organismos multilaterais, dentre outras categorias que envolvem a política educacional.

Dito isso, como objetivo geral, esta pesquisa se orientou em investigar as implicações das concepções de qualidade e avaliação da educação presentes na Agenda 2030 da OCDE e da UNESCO, e como elas são interpretadas e incorporadas na Educação Básica brasileira, de modo particular na BNCC.

Para responder a esta pergunta, será necessário direcionar-se pelos objetivos específicos da pesquisa, tendo em vista: a) contextualizar a produção da Agenda 2030 como resultado das relações econômicas e sociais que constituem o capitalismo mundial; b) historicizar as relações da OCDE e da UNESCO com o Brasil na formulação das políticas educacionais; c) investigar as categorias de avaliação e qualidade presentes na Agenda 2030 a partir dos documentos da OCDE e da UNESCO, publicados entre 2015 até 2021, e como elas são expressas na BNCC.

Nessa direção, a dissertação se inicia com a seção “Capitalismo mundial e Agenda 2030”, a fim de contextualizar o cenário em que a Agenda Globalmente Estruturada (Dale, 2004) se constitui. Para tanto, é necessário compreender como o capitalismo atingiu a etapa que se configura na atualidade, alterando a dinâmica entre Estado e mercado, o que definirá como se implementam as políticas públicas.

Zanardini; Zanardini; Deitos (2020); Paulani (2006) e Harvey (2013) trazem as principais mudanças do liberalismo, ocorridas desde o século XVIII. Tais mudanças determinam a organização do Estado na sociedade e que função este desempenha. Por conseguinte, os autores tratam do Estado de bem-estar social e do Estado neoliberal, sendo que as mudanças ocorridas nesse contexto se tornaram vitais para a manutenção do sistema capitalista e para a valorização do capital.

Para a discussão acerca das características do neoliberalismo, bem como da passagem do modelo de Estado de bem-estar social para o Estado neoliberal, Moraes (2001) e Behring; Boschetti (2011) contribuem para entender como os golpes militares

ocorridos na América Latina foram cruciais para a iminente implementação do modelo neoliberal. Seguindo por esta lógica, Krawczyk (2010) e Draibe (1993) analisam as reformas educacionais da América Latina durante a abertura democrática no contexto de pós-ditadura, que inaugura a consolidação do neoliberalismo, mais precisamente no que concerne as políticas do Brasil, Argentina, Chile e México.

A análise de Krawczyk (2010) parte desde as relações entre escola e comunidade, gestão escolar, às políticas de centralização e descentralização, realizando um comparativo entre estes países. Seu estudo é importante para compreender o caráter da política educacional no Brasil a partir da década de 1990, e como os organismos multilaterais redirecionaram seus interesses para a educação.

Para melhor compreender como se planeja e são implementadas as políticas educacionais no contexto do Brasil, utilizamos os estudos de Carcanholo (2010) a respeito do capital fictício e das crises cíclicas do capitalismo. Nessa mesma direção, os estudos de Brettas (2017) e Marini (2017) conduzem para compreender os mecanismos que sustentam as políticas sociais em um país de economia dependente.

Ainda na primeira seção, será realizada uma historicização da UNESCO e da OCDE no Brasil, no que concerne a formulação de políticas educacionais. Para tanto, os estudos de Dale (1989; 2004), Silva (2002), Shiroma; Moraes; Evangelista (2007) e Shiroma; Zanardini (2020), servirão de referências para analisar o movimento da Agenda 2030 e os organismos multilaterais que a implementam.

Zotti; Vizzotto e Corsetti (2017) examinam a definição de educação para o desenvolvimento sustentável presente em documentos oficiais transnacionais que o Brasil aderiu. As autoras realizaram uma análise documental de importantes registros, incluindo a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, que ocorreu entre 2005 e 2014, bem como as atas das Conferências de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015).

O estudo de Cossetin; Domiciano e Figueiredo (2021) foi fundamental para realizar a análise dos documentos associados à Agenda E2030, pois o artigo examina o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4), presente na Declaração de Incheon de 2015, que se concentra em propor a educação de qualidade e equitativa, bem como oportunidades de aprendizado para todos ao longo da vida. As autoras indicam que há orientações que direcionam a influência da participação do setor privado para alcançar as metas estabelecidas globalmente.

Moreira (2019); também debruçou seus estudos sobre a Agenda E2030, se atentando para as particularidades das políticas direcionadas à Educação Infantil. A autora demonstra que os documentos analisados derivam de acordos internacionais que buscaram apresentar recomendações sobre a Educação Infantil aos países signatários da UNESCO.

Outros importantes autores que contribuíram para a discussão sobre a atuação da UNESCO no Brasil foram: Oliveira (2011); Cossetin (2017); Santana (2023); Gonçalves (2023). Para entender essa dinâmica no âmbito da OCDE, destacaram-se os estudos de Pereira (2014; 2018; 2019; 2016). Silva; Fernandes (2019) e Silva; Silva; Ferreira (2022) também se constituem como uma referência de grande importância para esta pesquisa, pois é um dos poucos trabalhos encontrados até o momento que se propõe a analisar o projeto “*OECD Future of Education and Skills*”¹ da OCDE, rebatizado pelos autores como “Projeto Educação 2030”.

Por tratar-se de uma pesquisa em que os documentos são a base empírica e fonte primária, compreende-se como categorias de documentos que compõem a pesquisa em política educacional: “leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e entrevistas [...] e outros” (Evangelista, 2012, p. 1).

Nessa direção, os documentos oficiais são oriundos de autoridades reconhecidas e possuem credibilidade formalizada. Os documentos oficiosos, podem se configurar como versões não oficiais, ou são elaborados a partir de interesses não formalizados. No entanto, conforme Evangelista (2012), cada tipo de documento possui o seu valor, se considerarmos o objetivo da análise.

Portanto, na segunda seção, pretende-se investigar as categorias de qualidade e avaliação da educação presentes na Agenda E2030, a partir de documentos da OCDE e da UNESCO. Pretende-se apresentar nesta seção, o conjunto de concepções de qualidade e avaliação por meio das orientações nos relatórios.

A partir do levantamento de fontes primárias para a realização desta pesquisa, foram selecionados três documentos oficiais lançados pela UNESCO: “Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem” (2017);

¹ Em tradução livre: “OCDE - Futuro da Educação e Habilidades 2030”, podendo ser reinterpretado como “Projeto Educação 2030”, conforme Silva; Silva; Ferreira (2022).

“Declaração de Incheon e Marco de Ação” (2016); “*E2030: Educación y habilidades para el siglo XXI*”² (2017).

Em relação aos arquivos da OCDE, foram selecionados quatro relatórios para análise sendo um oficial e três oficiosos. Primeiro, foi selecionado o principal documento oficial “*OECD Learning Compass 2030 – A serie of concept notes*”³, publicado em 2019. Quanto aos documentos oficiosos, foi encontrada a produção da OCDE em parceria com o Instituto Península e Instituto Ayrton Senna (IAS), nomeado “Educação em Quatro Dimensões: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso”, publicado em 2015. Em seguida, buscamos analisar o documento oficioso “*Education Policy Outlook: Brasil*”⁴, lançado em parceria com o Itaú Social. Por fim, foi selecionado também pelo relatório oficioso da OCDE elaborado em conjunto com o Todos Pela Educação: “A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional” publicado em 2021.

O critério de seleção levou em consideração os documentos mais recentes após 2015, ano em que se consolida as metas para o futuro da educação em 2030, o que indica uma articulação entre os organismos multilaterais acerca das produções engajadas na Agenda 2030.

Por fim, a terceira seção encerra a dissertação, buscando identificar as proposições para a qualidade e avaliação propostas pela Agenda E2030 na BNCC. Para tanto, o trabalho de Silva (2002) foi importante para visualizar como se dinamizam as relações entre os organismos multilaterais e o Estado brasileiro. Para compreender os bastidores da implementação da BNCC, e suas convergências com a Agenda 2030, serão buscadas as produções de Tarlau; Moeller (2018); Pereira (2016); Hypólito, Jorge (2020); bem como a análise o documento da BNCC.

Portanto, compreendemos que os documentos selecionados abordam recomendações e concepções relacionadas à qualidade da educação direcionada aos países periféricos, bem como as orientações para as avaliações em larga escala. A respeito dos documentos oficiosos selecionados, estes foram publicados por meio de parcerias entre os organismos multilaterais e as com organizações da sociedade civil, com a finalidade de oferecer orientações para a Educação Básica brasileira. A seleção

² Em tradução livre: “Educação 2030: Educação e Habilidades para o Século XXI”.

³ Em tradução livre: “Bússola de Aprendizagem da OCDE: um compêndio de notas conceituais”.

⁴ Em tradução livre: “Perspectivas para as Políticas Educacionais: Brasil”.

de tais documentos em caráter oficioso contribuiu para compreender as expectativas dos organismos multilaterais para o contexto nacional.

Nas considerações finais, buscamos responder ao objetivo geral e específicos, tendo em vista que tais concepções identificadas na pesquisa documental se concentram na formação voltada para a excelência dos resultados das avaliações em larga escala. As concepções de qualidade da Agenda 2030 revelam a retomada do ideário neoliberal por meio de slogans reformulados, anunciados na intencionalidade de que a educação de qualidade deve formar os sujeitos para a aquisição de habilidades e competências socioemocionais, voltadas para a resiliência e a solução dos desafios imprevisíveis do século XXI, centrados numa perspectiva individualista.

Tais implicações têm revelado a articulação entre os organismos multilaterais e os setores da sociedade civil a fim de difundir e colocar em prática suas concepções de avaliação e qualidade no bojo da política educacional brasileira, indicando a dinâmica de intervenção e consentimento na BNCC, que se expressa, não somente pela articulação de tais setores e organismos multilaterais pelo consenso, mas também pelos seus pressupostos ideológicos.

1. CAPITALISMO MUNDIAL E AGENDA 2030

“O Estado não pode ser verdadeiramente abrangente, nem totalizador no grau em que “deveria ser”, pois em nossos dias isto não está mais de acordo nem mesmo com o nível já atingido de integração sociometabólica, muito menos com o exigido para livrar a ordem global de suas crescentes dificuldades e contradições”.
(István Mészáros)

Nesta primeira seção, objetiva-se contextualizar a produção da Agenda 2030 para a educação como resultado das relações econômicas e sociais que constituem o capitalismo mundial e de modo particular, o capitalismo no Brasil e países da América Latina. Para tanto, pretendemos nos amparar nas discussões sobre o Estado e o seu papel durante as diferentes fases de manutenção do capital, bem como as especificidades das políticas sociais nos países periféricos, como é o caso do Brasil.

Para que seja possível compreender como o Estado direciona as suas políticas para a manutenção e valorização do capital, Marx (1983) e Lenin (2011) se debruçam sobre os estudos do capital, compreendendo-o primeiro em sua fase mercantilista, e respectivamente, em sua fase monopolista. Como descrito por Marx (1983), o capitalismo se forja quando:

O ponto de partida do desenvolvimento que produziu tanto o trabalhador assalariado quanto o capitalista foi a servidão do trabalhador. A continuação consistiu numa mudança de forma dessa sujeição, na transformação da exploração feudal em capitalista. Para compreender sua marcha, não precisamos voltar a um passado tão longínquo. Ainda que os primórdios da produção capitalista já se apresentam esporadicamente em algumas cidades mediterrâneas, nos séculos XIV e XV, a era capitalista só data do século XVI. Onde ela surge, a servidão já está abolida há muito tempo e o ponto mais brilhante da Idade Média, a existência de cidades soberanas, há muito começou a empalidecer (Marx, 1983, p. 341).

Nessa análise, Marx (1983) argumenta que o desenvolvimento do capitalismo como sistema econômico começou com a transformação da exploração feudal em

capitalista, que se deu por meio das mudanças na relação entre trabalhador e patrão⁵. Portanto, o ponto de partida desse desenvolvimento foi onde a servidão do trabalhador, que existia no sistema feudal, teria sido abolida, tornando-o trabalhador assalariado.

Esse processo, até a atualidade, foi acompanhado pelo liberalismo, representando os interesses da burguesia que emergia como classe dominante e apresentava a democracia, a liberdade, o direito à propriedade privada, a igualdade e a individualidade como alguns de seus ideais básicos. A princípio, a livre concorrência era uma das expectativas deste novo modo de produção, mas gradativamente a lógica monopolista do capitalismo moderno tornou-se hegemônica.

As potências capitalistas desenvolvidas, ou seja, os países imperialistas (Lenin, 2011), buscam dominar e explorar economicamente suas colônias e semicolônias, controlando matérias-primas, mercados, investimentos e força militar. Essa competição acirrada entre as potências imperialistas leva a uma tendência à guerra e à destruição em massa, enquanto mantém um sistema global de desigualdades e exploração que beneficia uma parcela de capitalistas em detrimento da maioria da população mundial. Pois,

Ao falar da política colonial da época do imperialismo capitalista, é necessário notar que o capital financeiro e a correspondente política internacional, que se traduz na luta das grandes potências pela partilha econômica e política do mundo, originam abundantes formas transitórias de dependência estatal. Para esta época são típicos não só os dois grupos fundamentais de países - os que possuem colônias e os que são colônias -, mas também as formas variadas de países dependentes que, dum ponto de vista formal, político, gozam de independência, mas que na realidade se encontram envolvidos nas malhas da dependência financeira e diplomática. Uma destas formas, é a semicolônia (Lenin, 2011, p. 212).

Lenin (2011) também destaca que a espoliação da população empobrecida ocasionada pelo imperialismo é uma contradição inerente ao próprio sistema capitalista, pois a necessidade de expandir suas riquezas e controlar os mercados e

⁵ Embora não seja o objetivo deste trabalho realizar uma extensa historicização do período feudal até o período da formação do Estado moderno, é pertinente retomar os autores clássicos para delimitar a concepção de Estado e sociedade, e compreender, a partir de Marx, o papel da luta de classes como a força motriz da história.

recursos naturais acaba gerando uma concentração de capital e poder nas mãos de poucos, levando a constantes crises econômicas e políticas.

Dessa forma, o capitalismo tem se reconfigurado no decorrer das décadas, se readequando às necessidades da classe dominante. E a formação do Estado moderno a serviço de uma classe dominante, isto é, a burguesia, tem sido fundamental para assegurar as exigências do capital, bem como suas leis e políticas públicas, a fim de garantir a ordem social.

Entendendo que tais reconfigurações do Estado perpassam por disputas de classes, disputas as quais busca-se por um consenso, é preciso, antes de prosseguir com a discussão, elucidar qual concepção de consenso é abordada. Partindo de Gramsci (2017a), compreende-se o Estado como “educador”, pois o Estado vale-se da persuasão, da coação e repressão para garantir novos tipos de reorganização. Para Gramsci (2017a), o consenso, de caráter moral ou ético, é organizado pela classe dominante, com o objetivo de consolidar as mudanças da organização do Estado. Portanto,

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (Gramsci, 2017a, local. 1458).

Dessa forma, quando o Estado necessita estabelecer práticas consideradas até então impopulares, utiliza-se da persuasão ideológica, como será visto nos momentos históricos da reorganização do Estado neoliberal, bem como no âmbito da educação e das políticas educacionais, onde faz-se necessário costurar um debate para que o consenso seja estabelecido, e assim as determinações passam a ter uma aparência popular. Em momentos em que não é possível regular tais disputas por meio do consenso, o Estado pode valer-se da força.

Para Mascaro (2013), são as instituições jurídicas que garantem, por meio do aparato estatal, os mecanismos de reprodução das relações sociais sob a lógica do capital. Sendo assim, “devido à circulação mercantil e à posterior estruturação de toda

a sociedade sobre parâmetro de troca, exsurge o Estado como terceiro em relação à dinâmica entre capital e trabalho.” (Mascaro, 2013, local. 220). O autor aponta o Estado como um aparato necessário à reprodução e valorização do capital, viabilizando assim a exploração da força de trabalho assalariado. Isso o constitui, portanto, não como um aparato exclusivamente repressivo, mas de convenção social.

É necessário, para a reprodução capitalista, que o Estado coexista na relação entre capital e trabalho, e para Mascaro (2013), sem a existência do Estado, a exploração do trabalho se transformaria em servidão. Para que a propriedade privada e outras reivindicações históricas da classe burguesa sejam protegidas, o Estado moderno coabita na própria reprodução do capital, entendendo que são inseparáveis.

Sob essa ótica, mesmo entre as tentativas de conciliações de classe que desembocam no mesmo mote da reprodução do capital, é necessário garantir a hegemonia da classe dominante, seja por meio jurídico, da força, ou mesmo da ideologia. Mészáros (2011) observa como se estabelece a produção ideológica do capital, como a ideia da “competitividade saudável” e “soberania do consumidor individual”, ou seja, cria-se a ilusão de que os sujeitos, ao obterem a condição de consumidores, transformam-se em donos de suas próprias escolhas.

Zanardini; Zanardini; Deitos (2020), também confirmam que, para viabilizar a lógica do capital, é necessário preservar a dominação das classes subalternas por meio da ideologia, e isso se expressa nas novas configurações do liberalismo. Dentro dessas formações do Estado, compreende-se os modelos de bem-estar social e o modelo pautado no ideário neoliberal, o qual formulou, na segunda década dos anos 2000, o neodesenvolvimentismo.

Para Zanardini; Zanardini; Deitos (2020), o neodesenvolvimentismo é impulsionado pela implementação da Reforma do Estado Brasileiro, pelo ex-Ministro Bresser Pereira, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Tal modelo é entendido como uma reformulação ideológica do neoliberalismo, remontando a alguns aspectos do Estado de bem-estar social⁶, como a ampliação dos direitos sociais com ênfase assistencialista, unindo-se ao desenvolvimento econômico.

⁶ Na literatura, também se encontram as seguintes denominações associadas a esse modelo de Estado: keynesianismo, *welfare state*, Estado-providência, seguridade social, social-democracia. Para mais detalhes, ver: Behring; Boschetti, 2011, p. 96.

De acordo com Peroni et. al (2009), essa organização por setores estatais e não estatais se associa à estratégia da Terceira Via, pleiteada pelo Terceiro Setor, também denominado como “público não-estatal”. Nesse sentido, a Terceira Via se coloca como uma alternativa aos problemas do capital, gerados no período de Bem-Estar Social, alterando o papel do Estado com as políticas sociais, que até então passa a intervir por meio de políticas focalizadas, ocasionando o recuo dos direitos universais.

Portanto, Peroni; Silva (2019) entendem que, embora a Terceira Via se estabeleça como um caminho em resposta as desigualdades sociais, o que permanece é a sintonia com a teoria econômica neoliberal. Nesse sentido, tanto a Terceira Via quanto o neoliberalismo consideram o mercado como uma referência de eficácia, por considerarem o Estado como ineficiente e responsável pelas crises do capital. A diferença se expressa em atribuir a implementação das políticas sociais às parcerias com o Terceiro Setor, ao invés do modelo de privatização clássica⁷ como estratégia. Pressupõe-se, portanto, que os interesses do capital estão vinculados aos interesses da sociedade civil.

Conforme Peroni et. al (2009), a noção de "terceiro setor" foi criada por intelectuais orgânicos da classe dominante. Essa categorização divide a esfera social em três partes: o governo como o primeiro setor, as empresas como o segundo setor e as organizações da sociedade civil como o terceiro setor. No entanto, as autoras pontuam que

Ainda não existe um consenso sobre a composição do terceiro setor, pois abrange desde as organizações não-governamentais (ONGS) até fundações, creches comunitárias e atividades sociais em qualquer âmbito, reunindo organizações formais até atividades informais (Peroni et. al, 2009, p. 20).

⁷ Rikowski (2018) pondera acerca das formas de mercado que envolvem a privatização da educação, visto que há duas formas básicas de privatização, a clássica ou privatização direta que envolve “[...] a venda de ativos públicos diretamente para alguma combinação de empresas e grupos de investidores e investidores individuais [...]” (Rikowski, 2018, p. 399); e a segunda forma privatização, entendida como uma “tomada de controle sobre a educação por parte de empresas”, forma essa que pode ser subdividida pelas vendas de serviços educacionais; as terceirizações; e a exploração dos outros meios pertencentes à escola pública que possuam o lucro como finalidade. Para aprofundar a discussão, recomenda-se consultar: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>. Acesso em: 24 ago. 2024.

Orientando-se pelas concepções de Gramsci (2017b) acerca do intelectual orgânico e da organização da sociedade civil, entendemos como intelectuais orgânicos, os “funcionários” que exercem o poder ideológico conforme determinados grupos sociais:

Seria possível medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental [...] o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado” planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (Gramsci, 2017b, local. 200).

Nessa direção, Gonçalves (2021) compreende, a partir do conceito gramsciano de Intelectual Orgânico, que esta categoria de intelectual exerce seus pensamentos pertencentes a grupos dominantes, de determinada classe social, expressando a dominação de uma classe sob a outra. Assim, os intelectuais orgânicos representam e são parte do conjunto da sociedade civil⁸, isto é, no caso específico dessa pesquisa, dos organismos multilaterais, dos grupos empresariais e das organizações sem fins lucrativos, que por meio das disputas entre as reivindicações dos movimentos sociais, articulam as ideologias que orientam a política educacional.

Nessa dinâmica, os intelectuais orgânicos compreendem as aspirações de seus grupos sociais, e são fundamentais para direcionar e persuadir o consenso em torno das classes sociais, convencendo-as de que determinados caminhos serão exitosos para decidir disputas. Conforme será visto mais adiante, é por esses meios que o neoliberalismo se consolida como o arranjo estatal vigente.

Na direção do Estado de bem-estar social, Behring; Boschetti (2011) entendem que essa forma estatal teve origem nos países centrais do capitalismo, centrados nos princípios liberais de John M. Keynes (1883-1946). Essa alternativa foi produzida como uma resposta do capital às suas próprias turbulências sociais e econômicas,

⁸ Contribuindo para o debate acerca da definição do terceiro setor no Brasil, Montañó (2002) indica a importância de desmistificar a sociedade civil. Embora possua sua organização articulada em organizações sem fins lucrativos, e mediada pelo Estado ao lado das determinações das políticas educacionais, a sociedade civil não está necessariamente organizada de maneira unilateral, apresentando contradições e disputas internas, iminentes à sociedade de classes.

postas no contexto de pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a qual acompanhava o escancaramento das desigualdades sociais.

Conforme bem pontuado por Behring; Boschetti (2011), as políticas sociais fragmentadas e descontinuadas no Brasil são resultado do seu extenso histórico de desigualdades sociais e de uma democracia vulnerável. O que leva as autoras considerarem o caráter focalizado das políticas de assistência social e dos direitos universais, como resultado das particularidades de um país de economia dependente. Portanto:

Dentro dessa lógica, portanto, empreender reformas democráticas, num país como o Brasil, poderia implicar um processo de radicalização e de ultrapassagem do Estado burguês, já que elas podem superar a si mesmas, considerando-se a cultura visceralmente antidemocrática e conservadora da burguesia brasileira. Nas nossas paragens não houve reformas no sentido social-democrata, mas processos de modernização conservadora ou de revolução passiva (Coutinho, 1989). Tais processos promoveram mudanças objetivas nas condições de vida e de trabalho dos "de baixo" - o que incluiu o desenvolvimento de um Estado social, como observamos nos capítulos anteriores -, mas sempre contidas e limitadas diante das possibilidades, e sempre sob controle das classes dominantes, para manter em "seu lugar" as "classes perigosas", sem dividir o bolo dos saltos para diante. Os avanços constitucionais de 1988, de natureza reformista, foram possíveis numa conjunção bastante particular de elementos, numa conjuntura de radicalização democrática após uma ditadura de 20 anos [...] (Behring; Boschetti, 2011, p. 151).

Portanto, no Brasil, não houve a íntegra consolidação de um Estado de Bem-Estar Social, estando em voga as políticas focalizadas⁹, ou seja, voltadas para a população em condições de pobreza e extrema pobreza. Por outro lado, conforme ponderado por Behring; Boschetti (2011), as políticas sociais no Brasil não se resumem à focalização, tendo políticas de acesso universal como o ensino público, as creches, o Sistema Único de Saúde (SUS), como resultado da luta e engajamento de setores representados pela classe trabalhadora, embora essas políticas públicas estejam vivenciando um intenso processo de desmonte e precarização.

⁹ Behring; Boschetti (2011) compreendem a focalização, isto é, a organização das políticas sociais focadas no acesso à população mais empobrecida, como parte do tripé que veio a se recrudescer na fase de neoliberalização do Estado, sendo: privatização – focalização – descentralização. Coraggio (1996) também discute sobre as características das políticas focalizadas, apontando a redução de direitos que não são vinculados à competitividade.

Sendo assim, Silva (2002) elucida que a estrutura organizacional da formação do Estado moderno brasileiro se caracteriza, historicamente, por suas bases excludentes da modernização conservadora, a qual simboliza o consentimento das classes oligárquicas e dominantes em torno da preservação de seus privilégios. Tal característica expressa a resistência à mudança e a incapacidade do Estado em levar adiante as políticas universais e as reformas populares, estando à mercê dos interesses das elites dominantes. Portanto,

A organização socioeconômica, assentada na propriedade privada da terra e dos meios de produção, traduziu-se na estratificação social vertical em que o acúmulo de bens e propriedades determinou a posição ocupada na escala de poder e de prestígio. A vulgarização do patrimônio cultural e a secundarização da educação pública foram contradições presentes na origem da sociedade brasileira, cujos traços permaneceram nas formas de organização social e gestão administrativa dos bens públicos (Silva, 2002, p. 119).

Compreender tais especificidades são fundamentais na discussão sobre o Estado brasileiro e as políticas sociais que emanam deste, para que nessa lógica, ao discutir o Estado moderno, se evite comparações superficiais entre as formas estatais nos países centrais e periféricos, considerando que são formas resultantes de disputas políticas e socioeconômicas distintas daquelas que configuram a formação desigual da sociedade brasileira.

Portanto, Fiori (1997) compreende o Estado de Bem-Estar Social nos países centrais como uma resposta do capital às lutas da classe trabalhadora, em um momento em que se reivindicou demandas e direitos básicos que pudessem atender minimamente as suas necessidades, como o acesso à educação e saúde públicas. Para este autor, esta especificidade da organização do Estado tem sido fortemente combatida por intelectuais mais radicais do liberalismo, devido à forte interferência no mercado e ao caráter social do Estado.

Buscava-se, em certa medida, garantir o bem-estar da população pelas políticas públicas que oferecessem segurança social, saúde, educação, além de um sistema de previdência social que assegurasse a aposentadoria da classe trabalhadora. Conforme Behring; Boschetti (2011), no intento de amortecer os efeitos das crises, tais premissas indicam a intervenção estatal na economia, rompendo com

o princípio pontual do liberalismo clássico, de permitir que o mercado regule tais relações. Pautadas no pacto fordista (Behring; Boschetti, 2011), as perspectivas eram de que essa nova configuração aumentaria a participação da população no mercado de trabalho, além de promover o desenvolvimento econômico e o aumento das mercadorias produzidas em grande escala pela organização do processo produtivo.

Nesse contexto de embate entre liberais tradicionais e keynesianos, a construção do consentimento se justificara tanto ideologicamente, quanto por meio da crise do *welfare state*, que se avizinhava. A respeito do processo de neoliberalização na Era Thatcher (1979-1990) no Reino Unido, bem como aos intelectuais do liberalismo daquele período, que buscavam combater as políticas de um Estado até então considerado como paternalista, Harvey (2013), observa que

O Estado de bem-estar-social construído na Grã-Bretanha depois da Segunda Guerra Mundial nunca agradou a todos os setores. [...] O individualismo, a liberdade de iniciativa e a liberdade de expressão eram concebidas como opostas à inépcia burocrática enrijecedora do aparato de Estado e do opressivo poder sindical. [...] A corrente subterrânea de pensamento representada por Hayek constituía uma oposição viável, tinha seus defensores nas universidades e, ainda mais importante, dominava o trabalho do Instituto de Assuntos Econômicos [...], ao lado do crescente compromisso da imprensa com a neoliberalização nessa década, afetou de modo relevante o clima da opinião pública (p. 67).

O neoliberalismo, portanto, se consolida tanto por meio do consentimento ideológico, tanto como saída da crise do *welfare state*. Isso se confirma, de acordo com Harvey (2013), pelas mudanças que caracterizam o mundo na década de 1960, como o contexto da Guerra do Vietnã (1955-1975), que acabou por provocar as massas da juventude mais progressista, incluindo as lutas prolongadas de 1968. Ao demandar pela justiça social e liberdades individuais, questões candentes àquele período, a retórica neoliberal se articulou para se colocar como a saída ideológica ideal para aquele momento.

Em meio à opinião pública, tais questões acabaram, segundo Harvey (2013), por naturalizar a virada neoliberal como uma questão insolúvel, de forma que o senso comum tomou conta daquilo que se entende como adequado para a superação das crises que deflagram nas décadas antecedentes à neoliberalização. Sendo assim, o

capitalismo contemporâneo se rearticula por meio de suas crises cíclicas, e dessa forma, o Estado passa por processos de reestruturação. Nessa perspectiva, importa situar a organização do capitalismo contemporâneo em sua fase imperialista, bem como identificar como essas características se encontram no contexto dos países centrais ou periféricos, considerando a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho¹⁰.

A crise capitalista se caracteriza por processos de estagnação e depressão, durante o processo de expansão do capital. Tais crises são inerentes ao desenvolvimento do capital, manifestando-se no auge da superprodução e superexploração do trabalho. Ou seja, o desenvolvimento da produção capitalista só é possível devido ao movimento cíclico das crises, pois elas se engendram para amparar o seu crescimento. Essa característica do capitalismo é também descrita por Marx (2017), durante o seu estudo sobre o capital. Dessa forma,

A desvalorização periódica do capital existente, que é um meio imanente ao modo de produção capitalista para conter a queda da taxa de lucro e acelerar a acumulação do valor de capital mediante a formação de capital novo, perturba as condições dadas nas quais se consome o processo de circulação e reprodução do capital e é, por isso, acompanhada de paralisações súbitas e crises do processo de produção (Marx, 2017, local. 5860).

Portanto, Marx (2017), ao tratar do excedente de capital com excesso de população, confirma que as crises resultam da acumulação desproporcional dos valores do capital em relação ao crescimento populacional, revelando a incapacidade em absorver a produção excessiva de mercadorias. Dessa forma, à medida que o capital se expande, aumenta também a concorrência e o aumento da produção, ocasionando a tendência da queda da taxa de lucro.

Carcanholo (2017), ao discutir a lei da queda tendencial da taxa de lucro, desenvolvida por Marx (2017), pontua que o capitalismo, por meio da competitividade entre as corporações, leva os empresários a aumentarem a eficiência e a produtividade de suas operações. Isso ocorre por meio do aumento do uso de

¹⁰ Xavier (1990) entende a Divisão Internacional do Trabalho (DIT) como uma dinâmica internacional de dominação do capital, nesse sentido, o Brasil cumpre o papel de exportador de mercadorias (produtos agrícolas) e agora, pela exportação do excedente de capitais e venda da força de trabalho.

máquinas, tecnologia e outros meios de produção em relação à contratação de trabalhadores e a superexploração da força de trabalho, o que ocasiona, antagonicamente, as demissões em massa.

O **verdadeiro obstáculo** à produção capitalista é o **próprio capital**, isto é, o fato de que o capital e sua autovalorização aparecem como ponto de partida e ponto de chegada, como mola propulsora e escopo da produção; o fato de que a produção é produção apenas para o **capital**, em vez de, ao contrário, os meios de produção serem simples meios para um desenvolvimento cada vez mais amplo do processo vital, em benefício da sociedade dos produtores (Marx, 2017, local. 5866, grifos do autor).

Carcanholo (2017) complementa que, a crise representa o capital em sua totalidade, não podendo ser interpretada, por essa ótica, como uma parte evitável e isolada. Assim, a crise provoca os momentos de expansão e retração do capital. Essa dinâmica e maleabilidade do capital permite a reconstrução de suas bases, direcionando a um novo processo de acumulação capitalista.

Entendendo a crise deste modo, infere-se que a crise econômica e política dos anos 1970 levou a uma revisão do papel do Estado, com o declínio do modelo de Estado de Bem-Estar Social e a implementação da forma de Estado neoliberal. E dessa forma, conforme Moraes (2001), fabricaram-se os laboratórios do modelo neoliberal, em meio a regimes ditatoriais na América Latina.

Apesar do consentimento em torno do processo de neoliberalização ter se difundido de maneira particular e em diferentes períodos nos continentes (Harvey, 2013), o que torna o contexto da América Latina distintivamente neoliberal reside na desresponsabilização estatal quanto aos direitos universais, logrando à sociedade civil, ou seja, às parcerias público-privadas, a centralidade das políticas sociais. Nesse entendimento,

Uma das principais reformas propostas pelo neoliberalismo diz respeito à reforma no papel do Estado, **que passaria de promotor do crescimento e desenvolvimento para regulador e avaliador**, incentivando a privatização de serviços e a participação social na promoção dos direitos sociais (Zanardini; Zanardini; Deitos, 2020, p. 82, grifos nossos).

Um dos aspectos que marcam tal processo e reverberam até os dias de hoje, consiste na crescente intervenção das organizações financeiras dos países centrais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial na economia dos países da América Latina, sob a justificativa de estabelecer acordos para “auxiliar” os países devedores a aliviarem os impactos da dívida externa.

Tal intervenção resultou nas reformas institucionais pautadas no neoliberalismo, aumentando a superexploração da classe trabalhadora e a precarização dos recursos destinados aos direitos elementares da população. É fundamental, para a política neoliberal, a intervenção privada em áreas de interesse coletivo, pois nessa concepção, o Estado não deve desperdiçar seus investimentos em setores que não ofereçam lucratividade, ou seja, que não prosperem para o capital financeiro.

Nessa lógica, o neoliberalismo é caracterizado, em teoria, pelo Estado mínimo, descentralizado e desregulado, que permite ao mercado determinar uma competitividade saudável e as direções do comércio mundial. Na prática, conforme identificado por Harvey (2013), o que se observa neste percurso, é um Estado presente nas ações de atendimento aos interesses da valorização do capital, e intervencionista na priorização das grandes corporações. Nesse sentido, o Estado recorre às suas próprias legislações para proteger os interesses particulares da classe dominante.

Entendendo que a ascensão do modelo neoliberal não se deu num processo linear, o avanço da desregulamentação dos mercados favoreceu o fortalecimento e a disseminação de tais discursos, que segundo Fiori (1997), preparou o terreno para as ideias neoliberais que vieram a se tornar universalmente hegemônicas. Conforme Moraes (2001), o consenso keynesiano se manteve firme nos países centrais, até surgir a necessidade de enfrentar inflações e estagnações na economia, com o crescimento paralelo de um mercado financeiro que extrapolava as regulamentações nacionais. O surgimento de teorias repaginadas do liberalismo influenciou, portanto, o declínio da doutrina keynesiana e o início de uma nova etapa do capitalismo.

As três grandes escolas do pensamento liberal foram fundamentais para aplicar as primeiras experiências do neoliberalismo, principalmente no que se refere aos países latino-americanos. Moraes (2001) identifica a escola austríaca, tendo Friedrich

Hayek (1899-1992) e Ludwig von Mises (1881-1973) como maiores destaques; a escola de Chicago com Milton Friedman (1912-2006), junto aos pensadores da teoria do capital humano: Theodore Schultz (1902-1998) e Gary Becker (1930-2014). Por fim, Moraes (2001) descreve o pensamento de James Buchanan (1919–2013) da escola de Virgínia, o qual formulou a *public choice*, uma das teorias que mais influenciam os relatórios do Banco Mundial para a América Latina desde a década de 1980.

[...] por volta de 1990 a maioria dos departamentos de economia das grandes universidades acadêmicas [...] e das escolas de negócios foi dominada por modos neoliberais de pensamento, um fato cuja importância não se pode subestimar. As universidades acadêmicas dos Estados Unidos foram e são campos de treinamento para muitos estrangeiros que levam aquilo que aprenderam para seus países de origem – por exemplo, as principais figuras da adaptação chilena e mexicana ao neoliberalismo eram economistas treinados nos Estados Unidos -, assim como para instituições internacionais como o FMI, o Banco Mundial e a ONU (Harvey, 2013, p. 64).

Sob a premissa de que os países do hemisfério sul possuíam um Estado protecionista que provocava a estagnação da economia, os economistas da escola de Chicago¹¹ firmaram acordos por meio da Universidade Católica do Chile. Para Draibe (1993), o mandato de Augusto Pinochet iniciou uma espécie de transposição ideológica, provocando um regime ditatorial que mudaria o curso da história dos países latino-americanos.

Dessa forma, de acordo com Draibe (1993), com o apoio do governo norte-americano, o Chile tornou-se o primeiro país a servir de laboratório para as políticas neoliberais, o qual implementou uma série de contrarreformas econômicas, incluindo a privatização de empresas estatais, a redução dos gastos públicos, a liberalização do comércio e a abertura ao capital estrangeiro.

¹¹ Os *chicago boys* conduziram a política econômica chilena no período ditatorial. De acordo com Monteiro (2013), esta empreitada se inicia em 1955, com Theodore W. Schultz, dentre outros docentes da Universidade de Chicago, que visavam estabelecer, entre os alunos de Economia, um intercâmbio com a Universidade Católica do Chile. A escolha do Chile motivou-se pela participação do país na CEPAL, bem como a tendência reformista de alguns presidentes da América Latina, portanto, a ideia era de que os alunos da Universidade de Chicago pudessem apresentar oposições às teorias cepalinas. Para mais detalhes, como a formação dos *chicago boys* e suas funções, recomenda-se consultar: Monteiro, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ars/article/view/45370>. Acesso em: 22 fev. 2024.

Conforme observado por Krawczyk (2010),

Os Estados nacionais latino-americanos têm em comum o fato de emergirem no século XIX sob forte subordinação ao capitalismo internacional e com frágeis burguesias nacionais, incapazes de implantar um projeto de desenvolvimento capitalista apto a concretizar os ideais liberais na organização social na região (p. 11).

Conforme Harvey (2013), a experiência chilena serviu para conduzir a adoção do modelo neoliberal no berço do imperialismo, a exemplo do Reino Unido, sob a liderança da primeira-ministra Margaret Thatcher, e nos Estados Unidos, com a eleição de Ronald Reagan em 1980, bem como a política de Helmut Kohl em 1982, o então chanceler da Alemanha.

Gradativamente, foi implementada na América Latina uma série de reformas econômicas e sociais, incluindo a privatização de empresas estatais, a redução dos investimentos públicos, as políticas de desregulamentação e a diminuição dos direitos trabalhistas. No Brasil, o conjunto de políticas implementadas nas décadas de 1980 e 1990 foram cruciais para cumprir com as exigências da reestruturação mundial da economia capitalista.

[...] a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República, em 1990, indica a implementação do governo inaugurado por Thatcher, pouco mais de dez anos antes [...] com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia. Abriu-se prematuramente o mercado doméstico aos produtos internacionais, em um momento em que a indústria nacional, em meados dos anos 1980, mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 46-47).

Sendo assim, os países da América Latina seguem enfrentando medidas econômicas e políticas justificadas pelo perdão da dívida externa, prescritas principalmente pelo que Silva (2002) compreende como órgãos reguladores, como o FMI, junto ao Banco Mundial. No entanto, é importante pontuar que, conforme a autora, tais políticas se estabeleceram por meio da construção do consenso, sendo uma dinâmica de intervenção por parte dos organismos multilaterais e de

consentimento do Estado brasileiro, da sociedade civil e da intelectualidade orgânica que permeia a sociedade latino-americana. Silva (2002) pondera que tal dinâmica:

Não se trata de um processo espontâneo, mas de um conjunto de medidas deliberadas que integram a hegemonia dos Estados Unidos, impulsionada pelo artifício da diplomacia do dólar (Tavares; Fiori, 1999, p. 31), acoplada ao ideário político conservador inglês de Margareth Thatcher, afirmando a recomposição e a hierarquização de forças e das decisões econômico-financeiras internacionais (Silva, 2002, p. 137).

As políticas justificadas ao que se compreende hoje como países devedores, remanescem desde os acordos efetuados na Conferência de *Bretton Woods*, um marco que estabeleceu a hegemonia norte americana sob as periferias, às vésperas do fim da Segunda Guerra Mundial. Conforme Behring; Boschetti (2011), o plano para os países periféricos era promover políticas de empréstimos para reestabelecer o crescimento econômico no cenário pós-guerra.

Fundamentados na renegociação da dívida externa e na modernização dos países periféricos, os organismos multilaterais propõem orientações de contenção de gastos em políticas sociais, ajustando a educação para as novas exigências do capital e do século XXI. E nessa empreitada, se fabrica o consenso para uma educação direcionada aos interesses das elites conservadoras, propondo conteúdos, modos de avaliar, para atender a lógica do mercado, que desemboca para o âmbito da escola pública.

Na sociedade brasileira, em que o orçamento da União caracteriza-se pela permeabilidade de interesses partidários, **as políticas sociais não são concebidas pelo governo federal e elites dirigentes como direito, mas como instrumento político de trocas.** Os interesses privados e particulares predominam sobre os coletivos e públicos, os meios modernos de ascender socialmente são a posse de dinheiro e o acesso aos favores políticos, aos privilégios e às concessões do poder público. **Esta estrutura cultural e histórica contribui para explicar o arranjo constitucional, institucional e político que sustenta as relações de dominação e de poder e, conseqüentemente, o diminuto interesse pela educação pública** (Silva, 2002, p. 134, grifos nossos).

Dessa forma, Silva (2002) entende que, na arena das disputas políticas, ao passo em que se propalam as medidas de modernização da organização estatal por meio da dedicação às funções essenciais nas áreas da saúde e educação, bem como o desenvolvimento sustentável para o século XXI, na prática, as decisões políticas permanecem sujeitas aos interesses de instituições financeiras externas e às novas formas de favoritismo, corporativismo político, e às manobras parlamentares para a aprovação de emendas orçamentárias, podendo ser compreendidas como medidas estabelecidas pelo governo brasileiro como forma de expressar o seu consentimento que mantém a lógica da economia dependente.

Para Brettas (2017), as economias dependentes são caracterizadas por relações de troca desiguais e transferências de valor, que impõem limites à acumulação interna. Isso resulta em salários abaixo do mínimo necessário para garantir a subsistência e no aumento da intensidade e extensão da jornada de trabalho.

[...] Do mesmo modo, a modernização conservadora, que caracteriza a consolidação do capitalismo monopolista, será marcada pela concentração de renda, intensificação das desigualdades regionais e pela precarização da classe trabalhadora em meio a uma ditadura empresarial-militar. Estes elementos têm desdobramentos sobre a dinâmica da luta de classes e, portanto, sobre as respostas que o Estado apresenta às expressões da questão social. A constituição das bases da política social brasileira se dá neste terreno permeado de contradições, de modo que a luta pela garantia de direitos se afirma no bojo da cultura do favor e do coronelismo (Brettas, 2017, p. 58).

Essa estrutura leva à degradação das condições de vida da população e limita a capacidade de atender às demandas da classe trabalhadora. A concentração da riqueza resultante desse processo acaba ampliando as contradições entre as classes sociais, que muitas vezes são respondidas, de acordo com Gramsci (2017a), por meio de um Estado coercitivo, havendo, portanto, a necessidade de se forjar o consenso em meio a implementação das políticas de controle social.

Sendo assim, a prioridade da administração do Estado voltada aos bancos e conglomerados empresariais prejudica questões vitais à grande parte da população, a exemplo das restrições orçamentárias em políticas de caráter universal. De forma geral, valoriza-se o grande capital, estando em destaque nesta era do neoliberalismo,

as privatizações e a dispersão do Estado provedor, entrando em voga o Estado avaliador, e a responsabilização dos sujeitos como política e forma de administrar a esfera pública.

Afonso (2002) conceitua o Estado avaliador a partir das mudanças que correspondem a relação do Estado com a educação, tais mudanças correspondem ao período das políticas neoliberais e neoconservadoras a partir da década de 1980 a 1990 nos países centrais que resultam, mais tarde, no recrudescimento da avaliação como prática centralizadora para determinar a qualidade da educação. Dessa forma, a redefinição do caráter do Estado provedor das políticas sociais para Estado avaliador caracteriza-se pela ampliação do controle do Estado fundamentada na lógica do mercado, o que implica na avaliação das políticas educacionais com base na relação custo-qualidade.

Em outras palavras, brandindo-se os princípios neoliberais da eficiência, da rigidez de gastos, da austeridade, administra-se hoje o Estado 'como se fosse um negócio'. E é de fato disso que se trata, pois, contrariamente ao que ocorria na fase anterior, a atuação do Estado se dá agora visando preservar não os interesses da sociedade como um todo (emprego, renda, proteção social etc.), mas os interesses de uma parcela específica de agentes, cujos negócios dependem fundamentalmente dessa atuação. É o fato de o neoliberalismo ter se tornado prática de governo justamente nessa fase de exacerbação da valorização financeira que explica por que esse elemento foi adicionado ao pacote neoliberal (Paulani, 2006, p. 78).

Pensando nesta dinâmica, os organismos multilaterais como o Banco Mundial e o FMI têm se articulado em orientações para os países periféricos a fim de estabelecer seu controle econômico e ideológico, participando das discussões em torno de uma Agenda de metas para serem atingidas até o ano de 2030. Entendemos, assim como analisado por Silva (2002), que essa relação é aceita, consentida pelo Estado brasileiro, que participa desse processo e tem em certa medida, seus interesses atendidos.

As particularidades da sociedade brasileira descritas pelos autores vão ao encontro com o conceito de capitalismo dependente, desenvolvido por Florestan Fernandes (1920-1995), elucidada por Limoeiro-Cardoso (1995) e Xavier (1990),

fundamentais para conceber uma análise das dinâmicas e dos mecanismos de dominação das classes dominantes, não se limitando à lógica da dominação entre Estados-nações, e sim das contradições entre as classes sociais.

Marini (2017) infere que

A inserção da América Latina na economia capitalista responde às exigências da passagem para a redução de mais-valia relativa nos países industriais. Esta é entendida como uma forma de exploração do trabalho assalariado que, fundamentalmente com base na transformação das condições técnicas de produção, resulta da desvalorização real da força de trabalho (Marini, 2017, p. 328).

Dessa forma, entende-se que a política social é resultado das reivindicações organizadas da classe trabalhadora, mas também é uma resposta do Estado a serviço de grupos dominantes que buscam resguardar a valorização do capital. Portanto, para Marini (2017), a política social pode ser interpretada como uma estratégia para atenuar os inevitáveis conflitos de classe e reduzir os custos de reprodução da força de trabalho.

Shiroma; Moraes; Evangelista (2007) identificaram que as políticas anunciadas na década de 1990 alcançam, neste dado momento, o seu recrudescimento, isto é, o acirramento das contradições no âmbito escolar revela a efetivação de um Estado que se afasta da atribuição de provedor das políticas sociais, para um Estado descentralizado e avaliador, transferindo à sociedade civil a responsabilidade de planejar a educação.

Por conseguinte, toda a arguição realizada sobre a formação do Estado neoliberal e as políticas públicas implementadas em um contexto de um país periférico é fundamental para elucidar como se articulam as políticas de avaliação na educação pública, entendendo que estas políticas visam mensurar uma determinada qualidade, e a partir disso, seus resultados pleiteiam criar diagnósticos e soluções para o futuro da educação. É a partir desta conjuntura que se pretende abordar a Agenda 2030 para a educação, que carrega consigo as concepções de qualidade e avaliação da OCDE e da UNESCO, objeto desta pesquisa.

Dale (2004) analisa os processos globais que afetam a educação em um contexto de capital globalizado. Isso inclui compreender como as políticas educacionais são moldadas por fatores internacionais, tais como os organismos multilaterais, acordos comerciais, fluxos de capital e difusão de ideias educacionais por meio de redes internacionais. A teoria da AGEE - Agenda Globalmente Estruturada para a Educação é assim explicada por Dale (2004):

[...] introduz novas concepções sobre a natureza das forças globais e sobre como é que elas operam, e atribui estas transformações à mudança da natureza das forças supranacionais, não estando os valores culturais universais e os guiões imunes às forças da globalização, económica, política e cultural (Dale, 2004, p. 455).

A partir da disputa de interesses locais e internacionais sobre a implementação das políticas educacionais, entende-se que a Agenda 2030 é parte deste movimento impulsionado nos anos 1990, que Dale (2004) identifica como um conjunto de categorias presentes nas produções acerca do currículo. Os argumentos que sustentam essas categorias nas propostas curriculares partem da concepção da educação como o elemento central para o desenvolvimento econômico, social, e redentor das enfermidades sociais. Nessa perspectiva, os documentos que permeiam a Agenda 2030 conformam um padrão de prescrições relativas à qualidade e avaliação da educação.

O conjunto de documentos produzidos nas últimas décadas propõem a ideia de caráter universal do currículo, que justificam a necessidade da padronização das práticas educacionais que devem ser constantemente capacitadas para atender determinadas categorias, identificadas por Souza (2016), ao discutir as contribuições de Roger Dale.

Para a teoria da AGEE, o que as organizações internacionais definidoras da agenda pontuam é: a) estandardização da educação, o que significa trabalhar com a ideia de que a fixação de normas de desempenho que irão necessariamente melhorar os resultados educacionais, ou seja, implica reduzir a compreensão de educação à noção de altos resultados em testes estandardizados; b) [...] foco nos objetivos centrais, especialmente numerais e letramento; c) busca por formas de baixo risco para alcançar as metas de aprendizagem, o que representa a definição de um padrão mínimo de financiamento, mas de retorno garantido; d) uso de modelos de gestão empresarial como

referências para a melhoria da educação, mas que, segundo Dale (2014), pode limitar o papel das tentativas nacionais no aprimoramento dos sistemas de ensino, porque via de regra paralisa professores e escolas ao adotarem modelos pouco conhecidos; e) adoção de políticas de *accountability* vinculadas à avaliação de desempenho, o que está conectado com a nova responsabilização docente e institucional (Souza, 2016, p. 469).

Essa padronização é produzida em meio ao que o autor entende como constrangimento coletivo, por meio do discurso de que a educação não acompanha uma formação adequada para as necessidades atuais, ou não atinge bons resultados de desempenho nas avaliações em larga escala e, nessa perspectiva, se beneficiaria de uma colaboração coletiva, assumida voluntariamente, ou por vezes soluções coercitivas, para se ajustar, a fim de atender a demandas políticas e econômicas.

Para tanto, a AGEE procura identificar as novas exigências do fenômeno da globalização na educação, como a formação de disparidades entre as nações, convocando a influência de sujeitos não governamentais na formulação de políticas educacionais e nas mudanças nos currículos e práticas pedagógicas em distintos contextos culturais. Para Dale (1989), isso não ocorre necessariamente por imposições lineares entre organismos multilaterais e Estados nacionais, mas sim, pela criação de demandas internas, nas quais os organismos pretendem propor soluções. Essas demandas e exigências para a educação são discutidas por sujeitos envolvidos no que Dale (1989) entende por uma rede complexa de interesses e posicionamentos.

Portanto, a partir dos estudos de Dale (2004), é possível identificar as concepções de globalização presentes nas práticas que compõem a chamada Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, sendo que estas noções de globalização são produzidas como pretexto para orientar as políticas educacionais dos países.

Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio (Dale, 2004, p. 436).

Dessa forma, identifica-se no conjunto das proposições para as políticas educacionais, o discurso da era globalizada e sem fronteiras, no intento de justificar as intervenções nas políticas sociais, o que escamoteia intencionalidades explícitas e implícitas no processo de interpretar quais os motivos e interesses das orientações supranacionais, sobre as questões referentes à educação.

Para Mészáros (2011), a globalização se trata de um sistema internacional de dominação e subordinação e se expressa pela busca do capital em garantir os seus meios de expansão e a coesão em suas esferas estatais. A política educacional incorpora os meios de valorização do capital, para garantir a estrutura da alienação. Nessa intencionalidade, também se encontram os organismos multilaterais, partindo do processo da globalização, que intervém nas políticas dos países periféricos como uma suposta ajuda humanitária.

Chesnais (1996), ao observar as constantes afirmações vindas de organismos multilaterais, como a própria OCDE, de que o mundo deve se adaptar ao inevitável movimento da globalização ou mundialização do capital, entende esse movimento como resultado da liberalização e desregulamentação das economias nacionais. Tal processo, de acordo com o autor, tem revelado a hierarquização e dominação dos países centrais, sobretudo os Estados Unidos, perante a América Latina.

A rivalidade entre modos de organização do capitalismo [...] não pode ir muito longe, depois de os Estados Unidos imporem aos demais exatamente as regras de jogo mais convenientes para eles próprios, calcadas nas necessidades do capital financeiro de características rentistas [...]. Compreende-se o peso que esse fator representa, para a América Latina em geral e para o México e o Brasil em particular, e como pode condicionar inteiramente a política externa e interna das camadas dirigentes (Chesnais, 1996, p. 19).

Dessa forma, os organismos multilaterais fazem parte desse conjunto de hierarquização e dominação dos países “em desenvolvimento”, processo esse que se recrudescer graças à imposição de políticas de desregulamentação e privatização, desencadeadas no processo de reestruturação produtiva do capital e, portanto, na reformulação do papel do Estado, conforme procuramos contextualizar nesta seção.

Nas próximas subseções, buscaremos entender essa dinâmica, historicizando as relações entre OCDE e UNESCO no Brasil, no que concerne a formulação de políticas educacionais, tendo em vista compreender em que nível as orientações da

OCDE e UNESCO para a Agenda 2030 influenciam a política educacional brasileira, dentre outros aspectos no tocante à avaliação em larga escala e a mensuração da qualidade.

1.1 A UNESCO NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Nesta subseção, interessa-nos historicizar as relações entre os organismos multilaterais com a política educacional brasileira, com ênfase nas políticas da OCDE e da UNESCO. A escolha destas organizações para subsidiar a pesquisa reside no fato de que ambas possuem significativa produção no que concerne a Agenda 2030 para a educação. Para realizar a historicização, mesmo que sumária, é necessário buscar a partir de que momento os organismos multilaterais estabelecem a sua hegemonia econômica e política. Concomitante a isso, os acordos que viabilizaram esta hegemonia correspondem ao domínio de países centrais, neste caso, revelando a disputa pelo consenso, entre Estados Unidos e Inglaterra.

Em 1944, ao final da Segunda Guerra Mundial, a Conferência de *Bretton Woods* funda as primeiras instituições que compõem a formação do Banco Mundial (BIRD) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), a fim de estabelecer a recuperação da economia mundial após o fim da guerra. Isto é, os organismos multilaterais passam a atuar como credores dos países devastados pela guerra, por meio de medidas de ajustes fiscais. Para Paulani (2006), nessa articulação, os Estados Unidos, consolidados economicamente no cenário mundial, estabelecem a sua hegemonia, também por meio da troca do padrão em ouro pelo dólar, agora utilizado para mensurar o lastro das moedas nacionais.

De acordo com Leher (1998), a partir do fim da década de 1980, o Banco Mundial e o FMI, se configuram como as principais organizações que impuseram a sua agenda e dirigiram as recomendações para a América Latina, processo que se articulou por meio do Consenso de Washington, no fim da década de 1980. Essa intervenção foi justificada com a finalidade de ajustar os países “em desenvolvimento”, em um contexto de crise da dívida, que se expandia em meados de 1979.

A Organização das Nações Unidas (ONU) abrange duas agências influentes na política mundial, sendo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO). Fundada no mesmo

contexto pós-Segunda Guerra de 1945, a organização estabelece por meio do tratado da Carta das Nações Unidas¹² os seus princípios e meios de atuação. Desse período até o contexto atual, a ONU, bem como as suas agências, tem demonstrado força na direção de estabelecer um consenso entre os seus 194 países-membros, incluindo o Brasil, e 12 países associados¹³, em relação a debates decisivos que envolvem a garantia dos direitos humanos.

No Brasil, por meio de um acordo firmado em meio à ditadura cívico-militar em 1964, a UNESCO teve o intuito propalado de auxiliar o Governo Federal, no desenvolvimento econômico do país. Oliveira (2011) destaca que é somente a partir do ano de 1970 que a UNESCO passa a efetivar suas práticas com o Brasil. Isso se expressou por meio da cooperação do organismo nos projetos nacionais e internacionais, vigentes em cada governo.

Santana (2023) identifica as participações do Brasil em diversas cúpulas e conferências da UNESCO em torno da educação na década de 1990, sendo algumas realizadas no país, como a Cúpula Íbero Americana em Salvador - Bahia, no ano de 1993; a Conferência Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento em 1992 no Rio de Janeiro; e a Conferência Regional Preparatória da V Conferência Internacional de Educação para Adultos em 1997, na cidade de Brasília.

Sendo assim, desde a década de 1970 o Brasil torna-se signatário das orientações e dos documentos da UNESCO. Tal vínculo é intensificado a partir da década de 1990, principalmente após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, e a Declaração de Nova Délhi sobre Educação Para Todos, em 1993, e na virada do século, a Declaração de Dakar em 2000. No conjunto das três

¹² São esses os propósitos: 1. Manter a paz e a segurança internacionais e, para esse fim: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, a um ajuste ou solução das controvérsias ou situações que possam levar a uma perturbação da paz; 2. Desenvolver relações amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direitos e de autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal; 3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião; 4. Ser um centro destinado a harmonizar a ação das nações para a consecução desses objetivos comuns. (Carta das Nações Unidas, 1945). Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91220-carta-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas>.

¹³ Fonte: <https://www.unesco.org/en/countries>. Acesso em: 27 nov. 2023.

conferências, os países se comprometem a cumprir proposições em comum para o século XXI.

a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente, para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015 (Unesco, 2001, p. 2).

Nessa lógica, observa-se que de maneira geral, as principais ações da UNESCO estão alicerçadas em:

[...] educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura e comunicação e informação. Questões relativas à qualificação e capacitação de professores, à luta contra as desigualdades no campo da educação, ao direito pela alfabetização, à oferta de uma educação de qualidade e questões referentes ao Ensino Médio, Superior e Técnico são apoiadas tecnicamente pela UNESCO (Oliveira, 2011, p. 66).

Expressando forte atuação em diversas especificidades das políticas educacionais, observa-se que as proposições da UNESCO para o Brasil se concentram principalmente para a Educação Infantil e no investimento na primeira infância. Essa afirmação se dá pelo entendimento de que a UNESCO concebe essa etapa da vida como essencial não somente para o desenvolvimento humano, como também para garantir o desenvolvimento econômico de uma nação. A exemplo disso, Oliveira (2011) destaca o “Programa Primeira Infância Melhor e o Fundo do Milênio para a Primeira Infância” da UNESCO em voga no Brasil, direcionado a alguns estados das regiões sul e sudeste do país.

Conforme observado por Santana (2023), “a agência apoia financeiramente projetos da educação de crianças do Brasil e diversos países da América Latina, além de participar efetivamente da construção e direcionamento de diversos documentos e relatórios sobre as ações adotadas nesta área.” (Santana, 2023, p. 60). A autora também realça o apoio da UNESCO nos principais programas sociais do Governo Federal em voga a partir do ano de 2003, a exemplo do Bolsa Família, Fome Zero,

Bolsa Escola, dentre outros, os quais incentivaram políticas com foco na redução da pobreza, ao lado do Banco Mundial.

A partir da extensa produção acadêmica sobre a análise dos organismos multilaterais na educação, percebe-se que cada organismo possui recomendações centradas em algumas especificidades da educação, a exemplo da OCDE, que conforme Gonçalves (2023), possui as suas articulações focadas na avaliação em larga escala, sendo que a organização está em constante articulação para que estas avaliações estejam cada vez mais fundamentadas nas competências socioemocionais.

A UNESCO, conforme visto, lança as suas proposições demonstrando o interesse na etapa da Educação Infantil, no entanto, é necessário apontar as contradições. Cossetin (2017) observa que “[...] procuram desestimular que as famílias coloquem os filhos nas creches, o que converge com a exclusão dessa etapa no documento” (p. 259). Ao mesmo tempo em que, no tocante ao acesso à educação formal,

Nas metas, vemos que a criança pequena não foi esquecida, mas o que se propõe para ela não é a educação gratuita, e sim o acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância cuidados e educação pré-primária, que a prepare para a educação subsequente, que denuncia uma visão estreita de Educação Infantil como preparação para a etapa posterior, etapa preparatória para o Ensino Fundamental (Cossetin, 2017, p. 259 -260).

O que denota uma perspectiva contraditória que remete ou à arranjos de atendimento à criança, cujas raízes estão muito voltadas ao assistencialismo ou à perspectiva de preparação para o Ensino Fundamental. Percebe-se, de acordo com as contribuições dos autores aqui mencionados, que o discurso humanitário presente nos documentos da UNESCO acaba por escamotear a intencionalidade das medidas que se pretende aplicar para a educação das crianças nesta primeira etapa do ensino. Fato é, que estas proposições se alinham com as políticas focalizadas, que remetem o retorno ao assistencialismo (Behring; Boschetti, 2011), representando o

direcionamento das políticas nesta fase do Estado neoliberal, que enfraquece a constituição de políticas de caráter universal.

Nesse caminho, identifica-se que a implementação das políticas educacionais em curso no Brasil, para a Educação Infantil, se alinha com as proposições da UNESCO, bem como se observa as implicações da concepção de infância arraigada nos documentos da agência, e recentemente, na Declaração de Incheon, em 2015:

Outro aspecto preocupante é o conteúdo dos enunciados que focalizam as ações na educação infantil efetuadas em grupos marginalizados. Em pleno século XXI permanece a ideia no âmbito internacional de que a escolarização de crianças na educação infantil deve promover o desenvolvimento da nação. Tal qual analisamos no início do século XX, ainda está presente e conserva-se a concepção da infância como um valor econômico para o desenvolvimento da nação, como campo de formação para o capital humano (Moreira, 2019, p. 90).

O que se identifica nas proposições de ambos os organismos multilaterais é o destaque no investimento nos níveis primário e secundário, indicando uma tendência na restrição orçamentária para o Ensino Superior, como é uma realidade nas universidades públicas do Brasil. Nesse sentido,

Ainda que os dados demonstrem investimento nos níveis primários e secundários, a OCDE vem afirmando que é preciso aumentar os gastos por aluno nesses níveis. Deslocar os gastos com educação superior para os ensinos pré-primário, fundamental e médio elevaria, simultaneamente, a progressividade e a eficiência em países como o Brasil (Palavezzini; Alves, 2020).

Sendo assim, entende-se que a UNESCO, além de atuar nas proposições das avaliações em larga escala e em outros aspectos acerca da educação, também direciona as suas concepções de qualidade e desempenho direcionadas para a Educação Infantil, como etapa a ser priorizada nas políticas de financiamento da educação. Tais concepções, tanto da UNESCO quanto da OCDE, partem do

pressuposto de que a educação deve ser tomada como um espaço de formação de capital humano.

As reformas educacionais para o novo século, segundo a UNESCO (2002), lograram êxito em ressaltar “novos” quesitos formativos no âmbito da gestão, do currículo e da avaliação. Não obstante, a cada nova década, avaliações em larga escala nos países, como o Brasil, são redesenhadas ou redimensionadas, o currículo evidencia a formação ora por habilidades, ora por capacidades, ora por competências e a gestão dos processos educacionais se torna ineficaz por não atender aos paradigmas da sociedade em “transformação” (Gonçalves, 2023, p. 70).

Assim, a ênfase nas recomendações amparadas na necessidade de formação de capital humano se expressa na necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades desde a Educação Infantil, bem como o slogan da educação ao longo da vida que se estende até para as proposições da educação para jovens e adultos, como se observa nas proposições da UNESCO.

1.2 A OCDE NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.

A OCDE foi fundada em 1948 para cumprir o mesmo conjunto de objetivos estabelecidos desde *Bretton Woods*. Conforme Ferreira (2011), a organização é composta por um secretariado geral e adjunto, diretorias, agências, centros de pesquisa e comitês especializados, dedicados a tratar de debates relativos ao desenvolvimento, economia e educação de países periféricos, adotando as perspectivas de crescimento econômico, de acordo com os moldes dos países do capitalismo central.

A expansão política, representada pela adesão de 15 países que se somaram a outros 20 desde a fundação, fez com que a OCDE aprofundasse suas formas de atuação político-ideológica, a fim de obter a hegemonia de suas práticas e políticas no interior dos governos dos países- membros e parceiros. Para isso, operacionalizou métodos refinados de monitoramento, fiscalização e pressão dos países- membros e parceiros, que podem ser listados da seguinte forma: a) reuniões de trabalho, seminários, conferências, entre outros eventos

de discussão, formulação e difusão de sua política; b) publicações de materiais de variadas naturezas, como boletins, relatórios, estudos econômicos e sociais, análises e orientações sobre políticas sociais; c) formação de intelectuais orgânicos aos seus interesses que, em última instância, são os negócios do capital; d) revisão por pares das políticas nacionais dos países-membros e parceiros; e e) pressão por pares para que as suas proposições sejam implementadas a contento (Pereira, 2018, p. 109).

Portanto, as recomendações da OCDE servem de parâmetros na formulação e implementação das políticas avaliativas, com o Programa de Avaliação Internacional (PISA) sendo o programa da organização que tem sido prioridade do governo brasileiro, considerando que o Brasil é o único país sul-americano que tem participado desde a primeira edição do PISA, em 2000 (Hypolito; Jorge, 2020). Nessa lógica, o interesse em estabelecer a mensuração de qualidade e eficiência das instituições escolares e dos alunos por meio dos números, se dita a regra do que é eficiente para o futuro e para a qualidade da educação (Silva; Silva; Ferreira, 2022).

No âmbito educacional, a OCDE se subdivide pelo Comitê de Políticas Educacionais; o PISA; e o Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI); os quais se organizam para propor o estabelecimento de metas, recomendações e implementação de políticas educacionais. O Comitê de Políticas Educacionais, ou *Education Policy Committe* foi criado em 2007 para produzir os indicadores que avaliam as políticas de educação, sendo o órgão responsável por orientar os países membros no direcionamento e implementação das medidas e das políticas educacionais.

Para compreender os projetos que antecedem a criação do PISA, bem como a necessidade de monitorar os dados da educação mundial por meio das avaliações em larga escala, é necessário elucidar brevemente sobre a fundação do Programa de Indicadores de Sistemas Educativo (INES), o qual, de acordo com Schleicher (2006), iniciou as suas atividades em 1988, a fim de administrar as estatísticas educacionais dos países membros.

O INES, fundado por mediação do CERI, seria para Schleicher (2006), o primeiro mecanismo da organização a constituir uma base de dados mais desenvolvida, para que os países pudessem ter uma estimativa sobre quais orientações seguir, quais estatísticas possuem relevância política, revelando as

disparidades nos países em que a educação se encontrava em uma posição menos avançada.

No entanto, os indicadores derivados dos INES se resumiam em temáticas mais dispersas referentes à educação, mas ainda não havia um acúmulo de dados coletados em relação ao nível de aprendizado dos alunos. Conforme Pereira (2011), a Associação Internacional de Avaliação do Rendimento Educativo (IEA) possuía a única base de dados a nível internacional, tratando-se da mensuração dos resultados de aprendizagem.

Para atender a essa demanda dos seus países membros, em 1997 a OCDE, com “novos contornos às políticas internacionais de avaliação” (Pereira, 2011), passa a aplicar provas a cada três anos, buscando dados que pudessem mensurar os níveis de rendimento dos estudantes, bem como o nível de conhecimento e das competências. A partir de então, o PISA se torna um projeto a ser executado, tendo a sua primeira edição no ano 2000.

Quando o Conselho da OCDE instituiu formalmente o programa PISA, em 1997, menos da metade dos 29 países membros decidiram participar. Quando os primeiros dados foram recolhidos no PISA 2000, participaram 28 países membros, juntamente com outros quatro e outros 11 que utilizaram os mesmos testes em 2001. No PISA 2003, participaram todos os países membros (30) e mais 11. Para o PISA 2006, foram confirmados quase 60 participantes (Schleicher, 2006, p. 23., tradução nossa).

O PISA nasce com o objetivo de oferecer aos países membros o monitoramento de fatores associados a êxitos educativos, não se limitando somente as comparações ou supervisão dos níveis de aprendizado dos estudantes. A partir desta legitimação pela estatística em busca de bons resultados, as recomendações para a educação passam a aprimorar as políticas e condutas das avaliações em larga escala. Os resultados do PISA passam a ser organizados baseando-se em quatro campos temáticos, sendo:

a qualidade dos resultados de aprendizagem, a igualdade dos resultados de aprendizagem e a equidade das oportunidades educativas, a eficácia e eficiência dos processos educativos e o

impacto dos resultados de aprendizagem no bem-estar social e econômico (Schleicher, 2006, p. 23).

Desta forma, Andreas Schleicher¹⁴ analisa que a revisão dos resultados se estende para além da mensuração da qualidade, como também para compreender os aspectos individuais e gerais, a fim de considerar as disparidades de rendimento entre os indivíduos, instituições e países.

Posteriormente a criação do PISA, o projeto Definição e Seleção de Competências (DeSeCo) foi desenvolvido pela OCDE no período de 1997 a 2003, e oficialmente lançado durante um Simpósio Internacional em Genebra no ano de 2002, com o objetivo de que as avaliações do programa se adequassem às proposições da Pedagogia das Competências. Conforme o documento “*OECD Future of Education and Skills 2030*”¹⁵, publicado em 2019 e embasado neste projeto, o DeSeCo consiste em demarcar as seguintes habilidades:

Quadro 1: Competências-chave da OCDE (Projeto DeSeCo 1997-2003)

Utilização de ferramentas interativas (ex.: tecnologias).	de linguagens, interativas	-Habilidade de utilizar linguagem, símbolos, e textos de forma interativa; -Habilidade de utilizar conhecimentos e informações de forma interativa; -Habilidade de utilizar tecnologia de forma interativa.
Interação com grupos heterogêneos		-Habilidade de se relacionar bem com os outros; -Habilidade de cooperar; -Habilidade de manejar e resolver conflitos.
Agir autonomamente		-Habilidade de agir de acordo com o “contexto geral”; -Habilidade de formar e conduzir planos de vida e projetos pessoais; -Habilidade de afirmar direitos, interesses, limites e necessidades.

Fonte: OECD, 2019. Elaborado pela autora, 2024.

Ao observar o Quadro 1, no que diz respeito ao Projeto DeSeCo desenvolvido de 1997 a 2003, é possível identificar elementos que enfatizam a aquisição de

¹⁴ Andreas Schleicher é Diretor para a Educação e Competências e Conselheiro Especial para a Política de Educação e Secretário Geral da OCDE, em Paris. Estreou e supervisiona o PISA e outros instrumentos internacionais para decisores políticos, investigadores e educadores de todas as nações e culturas, a fim de inovar e transformar as políticas e práticas educativas. Retirado e traduzido de: <https://www.oecd.org/education/andreas-schleicher.htm>. Acesso em: 27 nov. 2023.

¹⁵ Em tradução livre: OCDE - Futuro da Educação e Habilidades 2030.

habilidades alinhadas à adaptação dos sujeitos para a solução de problemas e conflitos para o século XXI, sendo assim, as habilidades, para além de uma abordagem voltada para o trabalho, também se caracterizam pela ênfase da avaliação das competências socioemocionais dos sujeitos.

Nesse sentido, Martín (2006) considera que, a partir do DeSeCo, se desenvolve o aprimoramento do PISA, que passa a realizar a avaliação comparada nas áreas de leitura, matemática e ciências, atendendo alunos na faixa etária dos 15 anos. Esse direcionamento das avaliações em larga escala balizadas pelo PISA vem sendo utilizado como parâmetro nos documentos mais recentes, no que se refere às produções da Agenda 2030.

Mesmo nos documentos da UNESCO, visualiza-se a presença do PISA como referência na mensuração dos resultados, como será apontado na análise documental que será realizada no terceiro capítulo. No exemplo do Brasil, o documento de 2021 nomeado “*Education Policy Outlook: Brasil*” faz um diagnóstico do desempenho do país no PISA, e indica os caminhos para atingir resultados satisfatórios no cenário pós-pandêmico.

Trazendo alguns marcos da parceria do Brasil com a OCDE, que se inicia em 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso, o documento “Trabalhando com o Brasil”, publicado em 2018 pela OCDE, registra as principais participações do país nas reuniões ministeriais. Em 2007, durante o governo Lula, o Brasil fortalece as suas relações com a organização e passa a ser reconhecido como “parceiro-chave”. No ano de 2013, o então ministro da educação Aloísio Mercadante anuncia a vice-presidência¹⁶ do Brasil no PISA, e finalmente, em 2017, sob a presidência de Michel Temer, onde o Brasil apresenta seu pedido de adesão à OCDE.

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 (incluindo também Argentina, Chile e México). O Brasil juntou-se ao seu primeiro Comitê da OECD, 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 mais engajado da Organização. Consolidando esta

¹⁶ De acordo com o documento oficial da OCDE “Trabalhando com o Brasil”: “O Brasil participa do Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) desde sua primeira rodada em 2000. [...] O forte engajamento do Brasil no Programa é refletido em seu papel de Vice-Presidente do Conselho de Administração do PISA”. (OCDE, 2018, p. 42).

cooperação crescente e mutualmente benéfica, o Brasil apresentou seu pedido de adesão à OCDE na Reunião Ministerial do Conselho (MCM) em maio, 2017 (OCDE, 2018, p. 4).

O acordo de maior destaque no Brasil, que permanece até o presente momento, é o PISA, no qual o Brasil participa desde a sua primeira edição, no ano de 2000 (Assis; Deitos; Dolla, 2021), no âmbito da avaliação internacional. A instituição que desempenha e organiza a implementação dos parâmetros do PISA é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia vinculada ao MEC. O Brasil está entre os candidatos que almejam avançar da posição de parceiro chave para fazer parte do grupo dos países-membro da OCDE. Todo o empenho, interesse e participação do governo brasileiro em questões pontuais da agenda do organismo demonstram que

A adesão ao PISA, portanto, é mais uma forma de consentimento do governo brasileiro em seguir no rumo da agenda global que vem sendo estruturada para educação em nível mundial que consiste em adotar o modelo gerencial das empresas na gestão da escola pública por intermédio de critérios de eficiência e eficácia administrativas (Pereira, 2014, p. 10).

Por conseguinte, a disposição do Estado brasileiro em sua forma *stricto sensu*, isto é, por meio da sua administração pública e dos órgãos responsáveis pela educação, que compreendem o MEC, o INEP, dentre outras instituições, ao estabelecer como referência a Agenda 2030 como definição de suas metas para a avaliação e qualidade da educação, indica a anuência do governo brasileiro com as orientações dos organismos multilaterais.

Concomitante à posição do Brasil na vice-presidência, o país passa a participar da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), com enfoque na avaliação docente. Isto é, não bastando avaliar o desempenho dos alunos, a OCDE também se propõe a investir na formação e qualificação docente como fator central para garantir a excelência, segundo a própria organização.

No presente momento, a OCDE conta com 38 países-membro¹⁷ e 5 parceiros-chave, sendo: Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul. De acordo com Palavezzini; Alves (2020), os seus próprios membros financiam a OCDE, e cada país contribui com um valor correspondente ao seu potencial econômico. O Brasil também contribui financeiramente para participar como um parceiro-chave, estando entre os mais engajados da lista, com grandes chances de entrar para o grupo dos países-membros. Nesse sentido, alguns autores consideram que o PISA se apresenta como uma vitrine da OCDE:

Distingue-se de outros programas de avaliação por funcionar como vitrine principal de sua Organização fundadora, a OCDE. Trata-se de um projeto que consegue controlar política e economicamente o conhecimento global no espaço educativo, apelando para o discurso do futuro antecipado (Freitas; Coelho, 2019, p. 8).

O discurso do futuro antecipado, presente nas últimas publicações da OCDE, está imbricado na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, ou *Lifelong Learning*, tal conceito sustenta que a educação deve se iniciar antecipadamente aos primeiros anos da Educação Infantil e para além da aposentadoria do sujeito. Dessa forma, espera-se que as gerações do presente se preocupem em planejar as condições de trabalho das próximas gerações.

1.3 UNESCO E OCDE: ARTICULADAS NA PRODUÇÃO DA AGENDA 2030

Ao observar o cenário dos últimos cinco anos, a OCDE tem se concentrado na produção de relatórios voltados para a Agenda 2030 e, portanto, para o cumprimento do ODS-4. Isso se expressa, mais especificamente, na elaboração do documento *OECD Future of Education and Skills*, que mais tarde é traduzido por Silva; Fernandes

¹⁷ Países-membro da OCDE: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Checa, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Coréia do Sul, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Países Baixos, Nova Zelândia, Noruega, Polónia, Portugal, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos. Fonte: <https://www.oecd.org/about/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

(2019) como “Projeto Educação 2030”. Este documento será mais detalhado na segunda seção, mas de antemão, observa-se nos estudos de Silva; Silva; Ferreira (2022) que no referido documento, se expressa a antecipação de competências para o bem-estar das gerações futuras, assim como a defesa de uma padronização curricular em escala global.

Nesse aspecto, em comparação com as proposições da OCDE, observa-se que a UNESCO também corrobora com a noção de aprendizagem ao longo da vida, conforme observado por Gonçalves (2023):

A sociedade do século XXI elevou a indispensabilidade por determinados conhecimentos e informações, cabendo à educação, de acordo com a UNESCO (2002), o papel basilar de garantir uma formação adequada aos moldes formativos desejáveis da aprendizagem ao longo da vida. [...] A concepção de aprendizagem ao longo da vida atende a estratégia ideológica do capital humano que precisa difundir o ideal de realizações socioeconômicas e culturais, muitas vezes inalcançáveis a grande massa populacional mundial, como parâmetro de sucesso a ser conquistado por meio da educação (Gonçalves, 2023, p. 71).

Tal afirmação auxilia a compreender as articulações realizadas em torno da educação para a América Latina, pois verifica-se indicações em torno da ideia de que a educação tem o papel de prevenir a sociedade de suas próprias desigualdades. Zanardini; Shiroma (2020) revelam as extensas pautas indicadas pela Declaração de Incheon, onde se espera que a escola, bem como os sujeitos, deva desempenhar o papel de solucionar problemas. Problemas estes que, na realidade, são intrínsecos às crises da sociedade capitalista, tais como, por exemplo, a pobreza e o desemprego.

Em diversas passagens, o documento de Incheon destaca a relevância da educação e a ela atribui múltiplas tarefas: é essencial para a paz, tolerância, realização humana e desenvolvimento sustentável; é “elemento-chave para atingirmos pleno emprego e erradicação da pobreza”; transforma a vida de indivíduos, comunidades e sociedades; desempenha papel-chave na erradicação da pobreza, ajuda a obter trabalhos decentes, aumenta sua renda, gera ganhos de produtividade e aceleram o crescimento; pode acelerar o progresso, entre outras (Zanardini; Shiroma, 2020, p. 707).

A Declaração de Incheon é o principal documento para compreender o conjunto das orientações que norteiam a Agenda 2030, bem como a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, em 2012. Sendo assim, Moreira (2019) entende a Agenda a partir de um plano global de desenvolvimento sustentável, adotado pela UNESCO, durante o Fórum Mundial de Educação ocorrido na Coreia do Sul, na cidade de Incheon, em 2015.

Com 160 países participantes, a Agenda 2030 inclui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS e 169 estratégias, que conforme imagem, são os seguintes:

Figura 1 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para 2030.



Fonte: <https://www.estrategiaods.org.br/o-que-sao-os-ods/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

Arriscamos dizer que o ODS-8 “Trabalho decente e crescimento econômico” é um objetivo central em torno do qual se articulam os 17 ODS, de modo particular, para a educação, que é considerada pelos ODS como uma das ferramentas chave para o desenvolvimento sustentável, sendo, de acordo com a UNESCO (2017), fundamental para o alcance dos demais ODS, pois, nesta lógica, contribui para promover transformações na sociedade e enfrentar todos os tipos de desigualdades.

Zanardini; Shiroma (2020) observam que as principais temáticas da Agenda 2030 se apoiam no alívio da pobreza, na promoção do bem-estar, igualdade de gênero, no empoderamento individual para mulheres e grupos vulneráveis, garantir o

empreendedorismo e “trabalho decente”, conceitos que se destacam repetidamente no decorrer do documento, conforme será exibido adiante. Para que essas metas se efetivem, as autoras destacam que

Recomenda-se que os países facilitem a transição entre escola e trabalho, ofereçam treinamento no trabalho, que os governos revisem seus planos setoriais, orçamentos, currículos e materiais didáticos, formação e supervisão de professores. Propõe à Educação Técnico-Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA) percursos de aprendizagem flexíveis, reconhecimento/validação/certificação das habilidades e competências adquiridas por meio tanto da educação formal como da educação informal e “não-formal” [...], inclusive nos locais de trabalho (Zanardini; Shiroma, 2020, p. 701).

Observa-se, nesta orientação da UNESCO, a valorização de espaços informais como espaços de formação de habilidades e competências. Tal proposição se efetiva nesse atual processo de descentralização e desresponsabilização do âmbito do Estado na educação, cabendo aos indivíduos o desenvolvimento de suas próprias capacidades empreendedoras e competitivas.

Ao estender essas orientações para a Educação de Jovens e Adultos, legitima-se a ideia de que os sujeitos nesta fase da vida que estão no processo de alfabetização e apreensão do conhecimento, não necessitam conceber a escola como espaço de transmissão destes conhecimentos, bastando a interação no local de trabalho e no cotidiano. Apesar desta observação, o discurso humanitário e de valorização da educação como redentora da sociedade é patente na Agenda:

A Agenda 2030 para a educação traz concepções de qualidade, inclusão e equidade. Para contemplar essas ideias, a escola deve estimular a aprendizagem ao longo da vida e preparar os estudantes para enfrentar os desafios do século XXI. A educação é vista como um meio para a promoção da cidadania global, do respeito à diversidade cultural e da construção de sociedades justas e sustentáveis (Zanardini; Shiroma, 2020, p. 707).

Para a efetivação dessas propostas, a UNESCO propõe a adoção de políticas que incentivam a pretensa universalização da Educação Básica, a formação de professores qualificados e engajados, a promoção da educação científica e

tecnológica, a valorização das culturas e das identidades, entre outras medidas, com enfoque na educação ambiental. Para tanto, o papel do Estado

[...] é crucial para regular padrões, melhorar a qualidade e reduzir disparidades entre regiões, comunidades e escolas. Os governos deveriam, nos contextos em que for apropriado, integrar o planejamento da educação com redução da pobreza, estratégias de desenvolvimento sustentável e respostas humanitárias, além de garantir, ao mesmo tempo, que as políticas estejam alinhadas com as obrigações legais do governo de respeitar, proteger e fazer cumprir o direito à educação (UNESCO, 2016, p. 27).

Ao observar diretamente o documento, constatamos que enfatiza junto à atuação dos governos, a importância da participação das organizações da sociedade civil, entendendo que necessitam estar engajadas desde o processo de monitoramento dos resultados das avaliações em larga escala, bem como a institucionalização do seu papel durante a implementação de tais práticas. O documento, publicado em 2016, traça uma demonstração do que estamos assistindo agora na educação pública, no que se refere a crescente atuação das parcerias público-privadas na produção das políticas formativas.

[...] delimita-se o papel do Estado como garantidor, o que podemos entender, também, como financiador e regulador ou avaliador das políticas, assim, sobra para instâncias não públicas, como as fundações, institutos, Os, OSCIPs, ONGs, entre outras, a formulação e até mesmo a implantação das políticas educacionais (Cossetin, 2017, p. 263).

Conforme observado por Cossetin (2017), ao mesmo tempo em que o Estado anuncia meios de garantir o direito ao acesso à educação, tal garantia também se expressa pelo conjunto de partes interessadas, no tocante às parcerias público-privadas, isto é, a presença de representação do setor público não-estatal para oferecer subsídios caso os sujeitos não possam acessar a educação devido às suas condições socioeconômicas.

A UNESCO (2016) se apoia na concepção da educação como “[...] elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos

resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida” (UNESCO, 2016, p. 3). Portanto, por meio da Declaração de Incheon, o conceito do *Lifelong Learning* é legitimado e se alinha com as recomendações da OCDE em seus documentos posteriores, que também serão voltados para o planejamento do futuro da educação.

Cossetin; Domiciano; Figueiredo (2021) verificam a ampliação da meta central do ODS4, que na Declaração de Incheon se estende para mais 7 metas e outras três metas (A, B e C). As autoras destacam estas três últimas metas como sendo direcionadas para os países periféricos. Uma destas metas é: “Meta 4.a: Construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (UNESCO, 2016, p. 23).

Na sequência, o documento logo explica que essa proposição deve ser cumprida “independentemente de seu contexto ou seu status de pessoas com necessidades especiais.” (*ibid*, p. 23), desconsiderando as especificidades e os desafios de cada sujeito e instituição, visto que o objetivo da Agenda é padronizar para a manutenção do controle, e pouco se considera as particularidades das escolas públicas, mais se preocupa em utilizar o problema da infraestrutura como fator determinante para a inclusão de pessoas com deficiência, conforme observado por Cossetin (2017):

[...] a construção de infraestrutura por meio do setor privado resolveria o problema do atendimento educacional às crianças com deficiência e, ainda, de gênero, e inclusive, proporcionaria ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos. Reduz-se, em nosso entendimento, e simplifica-se uma problemática que ultrapassa em muito apenas a infraestrutura que é importante, mas que por si só é incapaz de solucionar as questões apresentadas (Cossetin, 2017, p. 260-261).

Nesse sentido, a autora revela o interesse lucrativo do setor privado na infraestrutura, bem como a centralidade dessa demanda, revelando a intervenção das parcerias público-privadas na escola pública. Esse mercado lucrativo acaba por intensificar as atividades destas parcerias em se propor a solucionar os problemas da

escola pública, resultados do processo de precarização mediado pelo consentimento do Estado.

Zanardini; Shiroma (2020) também pontuam sobre a maneira que a UNESCO se refere aos problemas que permeiam o cotidiano das escolas, entre eles a violência, que é constantemente abordada no documento de maneira contraditória. Em um momento, se demonstra a preocupação com o combate à violência nas escolas e a promoção da paz, e mais adiante, o discurso da UNESCO termina por marginalizar ainda mais as crianças e adolescentes de escolas localizadas em periferias.

Perversamente, associam a educação com “prevenção da marginalização”, tarefa que deve ter início desde a Primeira Infância, alegando que investimentos nas crianças pequenas, “principalmente as de grupos marginalizados” produzem maiores impactos a longo prazo, resultados educacionais e de desenvolvimento (Zanardini; Shiroma, 2020, p. 708).

Sendo assim, a Declaração é constante em apontar o papel redentor da educação, o que significa responsabilizar a escola como um espaço isolado, e que os sujeitos devem se engajar para a superação das desigualdades sociais, da pobreza, desemprego, violência, e dentre estes aspectos, se destaca a necessidade da propagação do desenvolvimento econômico e sustentável. Zotti; Corsetti; Vizotto (2017), observam que, na realidade, ao escamotear as origens destas contradições intrínsecas à estrutura do capital, a intenção não é de superá-las, mas sim conservar a ordem social posta, mistificando-a como possível de ser transformada isoladamente pelos sujeitos.

A partir das contribuições de Souza (2016), entende-se que os organismos multilaterais possuem perspectivas e proposições diferentes, mesmo que, voltadas para a manutenção da lógica de valorização do capital, suas articulações ocorrem pontualmente, e não necessariamente estariam a todo tempo agindo em conjunto, mas possuindo objetivos finais que se associam entre si.

Nesse sentido, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), está alinhada aos objetivos da Agenda 2030 para a educação. Dentre as suas responsabilidades, destaca-se o PISA, sendo que o Brasil inicia o seu

processo de adesão a partir do ano de 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Este programa tem como objetivo verificar as competências e habilidades dos jovens na faixa dos 15 anos de idade em diversos países. O programa é composto por países que fazem parte da OCDE, por países considerados parceiros, como o caso do Brasil, e observadores que consentem com sua lógica. De periodicidade trianual, o Pisa faz uma fotografia das áreas de Português, Matemática e Ciências a fim de aferir o nível do capital humano das nações que dele participam (Pereira, 2019, p. 3).

Desde então, o PISA tem sido um instrumento de referência para as avaliações em larga escala, bem como no planejamento das políticas curriculares com ênfase nas habilidades e competências dos alunos, visto que, a aferição dessas categorias é um dos principais parâmetros de qualidade propostos pela OCDE.

Para tanto, espera-se que a educação atinja elevados índices de qualidade, por meio de práticas que promovam o alcance dessas metas. A avaliação em larga escala configura-se como uma das práticas presentes nas escolas, com o pretexto de que é necessário, por meio dos resultados destas avaliações, atingir uma concepção de qualidade. Nesse sentido, é relevante demonstrar, na análise dos documentos da UNESCO e da OCDE, quais as suas concepções de qualidade e avaliação, conceitos que eventualmente mostram-se explícitos e implícitos na análise documental.

De acordo com Soligo (2013), a noção de qualidade na educação aparece de maneira subjetiva e apresenta um sentido polissêmico, ou seja, pode expressar múltiplas percepções e intencionalidades. Ao discutir a qualidade, é necessário haver clareza quanto aos elementos que se espera considerar, pois são essas concepções que determinam práticas e políticas educativas.

Soligo (2013) também aponta que a ideia de educação de qualidade está sujeita a interpretações que se estendem para além do trabalho docente, como por exemplo, a organização do trabalho escolar, da gestão, da formação docente e condições de trabalho. A qualidade também costuma ser analisada pela mensuração do desempenho de alunos e professores, a partir dos resultados das avaliações em larga escala.

Sendo assim, a mensuração da qualidade por meio da avaliação pode se dar de maneira contraditória, como por exemplo, uma escola pode ser vista como um espaço qualificado com base em bons resultados nas avaliações, mas para se atingir tais resultados, existem mecanismos de exclusão de alunos com baixo desempenho (Soligo, 2013), portanto, essa noção de qualidade focada nos resultados inclina-se a seguir a lógica gerencialista, ou seja, a escola precisa demonstrar que seus parâmetros de qualidade estão de acordo com as exigências produtivas e utilitaristas do mercado.

O projeto educacional do neoliberalismo visa a uma reforma economicista da Educação, propondo que ela se preste ao desempenho individual no mercado e ao crescimento econômico. Os saberes por ela trabalhados devem qualificar as pessoas para a ação individual competitiva no mercado (Soligo, 2013, p. 7).

Os interesses dos organismos multilaterais estão além do discurso que está exposto em seus documentos. Percebe-se que a Agenda 2030 para a educação delinea um projeto formativo em disputa entre distintos grupos da sociedade civil, no qual os sujeitos devem se remodelar aos desafios da sociedade capitalista, a qual passa constantemente por crises cíclicas, exigindo uma adaptação dos sujeitos.

O acúmulo das pesquisas que buscaram identificar a presença do ideário da UNESCO na política educacional brasileira, permitiu revelar nas políticas formativas a influência do lema “Aprender a aprender”, do relatório de Jacques Delors, publicado em 1996. Neste documento, se anuncia os quatro pilares da educação, sendo eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.

Tais lemas têm sido incorporados nas políticas formativas que compreendem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNCs). Gonçalves (2023) identifica a presença deste ideário da UNESCO na BNCC, por meio do discurso do desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais para solucionar conflitos, dentre uma série de demandas da sociedade, que se delega ao espaço escolar.

O mesmo discurso que enfatiza a importância de os estudantes desenvolverem habilidades e competências socioemocionais para se adaptarem às

mudanças da sociedade, agora se repaginam na atual Agenda, com seus objetivos projetados para 2030, estando ideologicamente incorporados nas últimas políticas formativas, a exemplo da BNCC, conforme aponta Gonçalves (2023):

[...] observa-se a estratégia da ênfase socioemocional, quando destaca que a BNCC “[...] Rompe com uma visão curricular limitada apenas a conteúdos e com foco no ensino, deslocando esse foco para o processo de aprendizagem do aluno” (Brasil, 2017, p. 28). Essa estratégia faz parte do conjunto de orientações e diretrizes do atual compromisso global pautado nos ODS, na qual tem-se a preocupação não mais com o ensino ou escolaridade, como enfatizou-se nos ODM, mas desloca-se para o elemento da aprendizagem. **Mas, vejamos, a aprendizagem aqui é entendida enquanto medida responsabilizadora, sendo um mecanismo de regulação social e medição da amplitude dos conhecimentos habilidades, atitudes e valores da contemporaneidade** (Gonçalves, 2023, p. 182, grifos nossos).

Isso nos indica que “as mesmas bases que outrora foram fundamentos para elaboração de políticas curriculares, como os PCN e DCN, ainda permanecem” (Gonçalves, 2023, p. 185), demonstrando que as chamadas inovações que se reciclam nos documentos posteriores, na realidade servem para manter a condição alienante, necessária à sociabilidade do capital. Se atualizam as ilusões, como a possibilidade do pleno emprego, da paz mundial, da igualdade de gênero, tudo dentro dos marcos do capital, mas conserva-o para que nem tudo seja superado.

Ainda em relação aos documentos produzidos pela OCDE e UNESCO para a Agenda 2030, Gonçalves (2023) analisa que a OCDE se embasa nos fundamentos da UNESCO para enfatizar a necessidade do cumprimento da Meta 4 “Educação de qualidade” presente nos ODS. Isso revela, novamente, a articulação entre os organismos multilaterais para se atingir as metas e objetivos sustentáveis, visto que, ambos possuem em comum, por exemplo, o aprendizado ao longo da vida como horizonte para o futuro, por caminhos que se convergem e revelam a articulação entre OCDE e UNESCO. Dessa forma:

[...] as classificações empreendidas não excluem a capacidade de ambos Organismos Internacionais exercerem a função de propositores de fundamentos, estratégias e instrumentos, mas indica uma certa diferenciação nas proposições, ou seja, a UNESCO, em suma, estabelece o direcionamento dos fundamentos e princípios para

educação; [...] a OCDE incumbe-se de definir os meios pela instrumentalização, haja vista a relevância observada nas proposições educacionais para as avaliações, especialmente, as em larga escala (Gonçalves, 2023, p. 35).

Nesse sentido, a OCDE se integra à Agenda 2030 por meio do seu projeto designado “*OECD Future of Education and Skills 2030*”, em andamento desde 2015. Freitas; Coelho (2019) observam que os principais objetivos desse projeto se expressam no foco nas competências e na valorização de um currículo internacional, para que os países consigam alavancar a qualidade da sua força de trabalho.

Para Morosini; Mentges (2020), o ano de 2015 é simbólico para a educação do século XXI, devido ao momento que se seguia após as diretrizes dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que projetavam suas metas para o período de 2000 a 2015. É a partir da Declaração de Incheon (2015) no Fórum Mundial de Educação (2015), que derivam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, o Marco de Ação ODS4 – Agenda 2030 da UNESCO, bem como o documento “*Future of Education and Skills 2030*”, pela OCDE.

A bússola da aprendizagem, presente no documento “*Future of Education and Skills 2030*” (OECD, 2019), representa os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que devem ser alcançadas pelos alunos e professores, em busca do Bem-Estar individual e coletivo, objetivo que aparece frequentemente, tanto no decorrer do documento “*Future of Education and Skills 2030*” (OECD, 2019), quanto nas proposições da UNESCO para a Agenda 2030.

Nesse sentido, observa-se que tais enunciados para o alcance de uma série de metas até 2030, torna-se uma tendência no campo das avaliações em larga escala no Brasil. Por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) utiliza os parâmetros do PISA para alavancar seus resultados nos índices educacionais. Bem como, esses parâmetros tornam-se os mesmos a serem utilizados ao disseminar as noções de qualidade da educação, o que se estende para a qualidade de ensino, aprendizagem, conteúdos e formação docente. Silva; Fernandes (2019), ao debruçar-se sobre a Agenda 2030, verificam que tais influências externas não se limitam ao oficioso, mas se tornam determinações legais.

As políticas educacionais são, nessas circunstâncias, envoltas de um pretensão caráter científico ao aderirem às orientações dos organismos multilaterais, em conjunto com a sociedade civil. Forja-se, mais uma vez, o consenso em torno das proposições, as quais chegariam para a educação brasileira a fim de resolver o problema do baixo desempenho dos alunos das escolas públicas, mas por meio da pesquisa, é possível compreender que tais orientações buscam a formação de sujeitos alinhados com as mudanças do capital, sendo a valorização do capital em sua era neoliberal.

Como observado por Moreira (2019),

Uma política pública é elaborada e colocada em ação por meio de uma reforma, possui intencionalidades, objetivos, público-alvo, mecanismos de financiamento e implementação. Ao tratar de uma política pública, sua elaboração deve essencialmente primar pelo debate público, sobretudo quando os objetivos deverão focar a sociedade e não os agentes privados. Contudo, defendemos que, no processo atual, o que está a ocorrer é um conjunto de medidas intermitentes que se configuram em (anti)reforma, pois destituiu o debate público de forma arbitrária, despreza a opinião de estudantes, de trabalhadores da educação e de especialistas da área (Moreira, 2019, p. 88).

É nesse sentido que as políticas educacionais são implementadas, sendo fundamental manter uma perspectiva crítica diante das orientações que são enunciadas por meio dos organismos multilaterais, pois tais orientações podem indicar uma tendência de conceitos e conjuntos de ideias que farão parte da elaboração das contrarreformas educacionais, voltadas para o currículo, avaliação, definição de qualidade, financiamento, as quais atravessam o cotidiano do espaço escolar.

Tendo em vista a discussão iniciada, trataremos na próxima seção acerca das concepções de qualidade e avaliação que são identificadas nos documentos da UNESCO e da OCDE, publicados entre 2015 e 2021. Tais fontes servirão para compreender e delimitar o que se defende como educação de qualidade, servindo também para analisar de que forma tais perspectivas se encontram na BNCC.

2. CONCEPÇÕES DE QUALIDADE E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

“O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte.”

(Olinda Evangelista)

Nesta seção, serão realizadas considerações relativas às concepções de qualidade e avaliação da educação, conforme o referencial teórico abordado. Em seguida, serão investigadas as concepções dessas categorias nos documentos oficiais da UNESCO e da OCDE, dessa forma, será possível identificar as implicações destas concepções, bem como delimitar de qual perspectiva partimos.

De antemão, importa delimitar que, conforme Dourado; Oliveira; Santos (2007), os conceitos de qualidade e avaliação da educação são categorias que se complementam. É por meio dos processos avaliativos que se determina um modelo ideal de qualidade a ser almejado, e dessa forma, busca-se avaliar a qualidade da educação pela mensuração de uma gama de dimensões da escola, que considera desde a organização do trabalho pedagógico, do currículo, da formação docente, até do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala.

No Brasil, conforme Dourado; Oliveira (2021), as concepções dos organismos multilaterais dominam o debate acerca da qualidade da educação, sobretudo no tocante as recomendações do Banco Mundial, que em 2016 lança a produção de relatórios que buscavam orientar os rumos das políticas de ajuste fiscal, reorientando o papel do Estado nas políticas públicas, sobretudo na educação. Nesta disputa a respeito da mensuração da qualidade da educação brasileira, também pode-se tomar como exemplo as atividades de outros organismos interessados, tais como a utilização do programa da OCDE, o PISA, no qual o Brasil utiliza como um dos principais parâmetros de ranqueamento da educação.

Sendo assim, a relevância e a centralidade da qualidade da educação nas políticas educacionais e na Agenda 2030 revelam a perspectiva dos organismos multilaterais da educação como responsável por reverter a desigualdade social e os

índices de pobreza. Nesse sentido, se defende que é por meio da transformação da educação que possibilitaria solucionar os problemas candentes da sociedade de classes.

O debate a respeito das práticas referentes ao alcance da qualidade e do bom desempenho por meio de concepções gerencialistas se impregnam no âmbito da escola, definindo o modelo de gestão, mas principalmente, conforme será encontrado nos documentos a seguir, no desenvolvimento de determinadas competências e habilidades necessárias para o alcance da excelência em meio à escassez de recursos na escola pública.

A padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da “gestão educacional” e a formação de professores são reformas “focadas na produtividade”. No entanto, a escola neoliberal também pretende melhorar a qualidade da força de trabalho em seu conjunto sem aumentar impostos e, na medida do possível, reduzindo o gasto público (Laval, 2019, local. 562).

Tal conjunto de concepções movimentam a opinião pública na defesa da educação de qualidade, no entanto, é necessário investigar no âmbito da política curricular, sob qual perspectiva de qualidade está sendo pautada, entendendo que a educação pública vive o recrudescimento da cultura avaliativa e do controle dos conteúdos curriculares. Interessa, portanto, investigar se há implicações destas concepções para a educação brasileira.

Para Enguita (2002), a qualidade é um termo carregado de polissemia, e seus parâmetros para definir o que está de acordo com a qualidade vem se alterando conforme as mudanças da reestruturação produtiva do capital. Mesmo que a lógica do capital tenha contribuído para redefinir o significado de qualidade no decorrer das décadas, não nos interessa interpretá-la de maneira neutra e despida de intencionalidades.

Isso nos indica que, ao fazer um paralelo da educação com a lógica do mercado, na medida em que novos consumos são criados, posteriormente, eles se tornam populares, e depois, aprimorados. A mesma situação pode se comparar em relação ao que Enguita (2002) entende como consumo do ensino.

O discurso da qualidade, agora substitui o discurso da universalização da educação, a qual experiencia um processo de expansão desde a década de 1990, tendo em vista a ampliação do acesso às instituições de ensino como um direito universal, sob a premissa de erradicar os índices de pobreza e analfabetismo. Por outro lado, na medida em que implementa políticas focalizadas com base no direito à educação, também se revela nesse processo, a ampliação da iniciativa privada na oferta da educação, se considerarmos as etapas da Educação Básica:

[...] a ampliação do acesso à educação escolar também incorpora e atua na expectativa de construir o consenso quanto ao conjunto de ações que produzem a necessária fluidez para as justificativas de alterar a legislação educacional na direção do estabelecimento das parcerias público-privadas, a fim de sustentar o discurso de eficiência do Estado. Assim, a aprendizagem de habilidades cognitivas básicas, das competências socioemocionais necessárias ao mercado dissimulam e incorporam a lógica da educação compensatória e da focalização das ações para os grupos em situação de vulnerabilidade social (Guerra, 2020, p. 130).

Dessa maneira, a extensa produção dos documentos dos organismos multilaterais nos revela as suas definições e conceitos de qualidade, e por meio disso, forja-se o consenso sobre as definições de metas de avaliação considerados ideais para os países que aderem às suas recomendações. Dourado; Oliveira; Santos (2007), ponderam que tal fenômeno não se estabelece passivamente, visto que as disputas em torno das políticas educacionais são marcadas pelas contradições da sociedade de classes e pelos movimentos de intervenção e consentimento entre organismos multilaterais, setores da sociedade civil e governo.

A preocupação com a qualidade da educação tem revelado uma gama de concepções que correspondem desde as concepções dos organismos multilaterais, que têm como objetivo a excelência dos resultados, até a concepção da qualidade social, que defende “uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 14)

A qualidade, portanto, tomou a centralidade no debate sobre a educação, sendo a principal referência nas metas globais dos documentos norteadores. Nesse

sentido, o discurso da necessidade de garantir a democratização do acesso à educação, bem como educação como direito universal, deu lugar à garantia da qualidade. A educação, portanto, agora passa a ser mensurada pela sua capacidade de excelência, sendo o norte principal das políticas educacionais.

O termo “qualidade” poderia abarcar não apenas as políticas educacionais que hoje ganham terreno, mas, igualmente, as dos anos sessenta e início dos anos setenta: ao fim e ao cabo, tratava-se de melhorar o sistema educacional, permitir que mais pessoas acessem ao ensino geral não especializado, etc. A “igualdade de oportunidades” era, assim por dizer, a síntese da igualdade (no ponto de partida) e a busca da qualidade (em torno da seleção, no ponto de chegada). Mas enquanto a palavra de ordem da “igualdade de oportunidades” coloca ênfase no comum, a da “qualidade” enfatiza a diferença (Enguita, 2002, p. 105).

Ainda que a qualidade seja um conceito amplo, é possível identificar nos documentos para quais finalidades se relacionam e qual tipo de qualidade os sistemas educacionais são orientados a se pautar, bem como qual formação de sujeitos se propõem a avaliar. Tais sentidos que levam o discurso da qualidade e suas distintas concepções são motivos de contradições e disputas entre os interesses que permeiam a educação brasileira.

Conforme apontado por Kuenzer (2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011-2020 representam o conjunto dos documentos e legislações que reforçam a concepção de qualidade social da educação e da avaliação voltadas para a compreensão da qualidade como parte da universalização da educação pela garantia de acesso e permanência dos alunos, tendo em vista que:

No âmbito das concepções e políticas educacionais, há que considerar que a concepção de Educação Básica trazida pela nova LDB representa uma significativa mudança em relação às legislações anteriores, no sentido da democratização da oferta de educação pública de qualidade para toda a população, mas em particular para aqueles que só têm na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual (Kuenzer, 2010, p. 854).

Sendo assim, a concepção da qualidade social da educação se expressa, de acordo com Dourado; Oliveira; Santos (2007), pelo reconhecimento de que a qualidade da escola seja “capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 15). Nessa perspectiva, os autores apontam a necessária disputa por condições que garantam:

[...] políticas públicas, programas compensatórios e projetos escolares e extra-escolares para **enfrentamento de questões como fome, violência, drogas, sexualidade, desestruturação familiar, trabalho infantil, racismo, transporte escolar, acesso à cultura, saúde e lazer, entre outros, considerando-se as especificidades de cada país e sistema educacional**. Por outro lado, implica efetivar uma visão democrática da educação como direito e bem social que deve expressar-se por meio de um trato escolar-pedagógico que, ao considerar a heterogeneidade sociocultural dos sujeitos alunos, seja capaz de implementar processos formativos emancipatórios (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 15, grifos nossos).

Para Dourado; Oliveira (2021) e Kuenzer (2010), há uma disputa pela efetivação de uma qualidade emancipatória e cidadã, por meio dos debates conduzidos por vias democráticas em articulação com os sistemas de educação. Os autores se referem, portanto, aos debates pela qualidade social realizados na Conferência Nacional de Educação (CONAE), nos anos de 2010 e 2014. Tais conferências possuíam o objetivo de articular uma organização coletiva para delimitar metas relativas à construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), com a mobilização de fóruns, sindicatos e movimentos sociais democráticos. Nessa direção, a concepção de qualidade social concebe a avaliação dentro dos seguintes aspectos:

No que concerne aos fins da educação, conceito de ser humano, de diversidade e projeto de sociedade, e **apostando numa visão ampla de avaliação, que se contrapõe à centralidade a ela conferida e que resulta em controle e competição institucional**, sinaliza-se a necessidade de novos marcos para os processos avaliativos, incluindo sua conexão à Educação Básica e superior, aos sistemas de ensino e, sobretudo, **assentando-os em uma visão formativa**, que considere os diferentes espaços e atores, envolvendo o desenvolvimento institucional e profissional. [...] Tanto a avaliação central quanto as avaliações dos sistemas de ensino e das instituições públicas e privadas precisam compreender que **o sucesso ou o**

fracasso educacional é resultado de uma série de fatores extraescolares e intraescolares, que intervêm no processo educativo (CONAE, 2010, p. 53, grifos nossos).

Para Dourado; Oliveira (2021), tal perspectiva pondera a necessidade de estabelecer uma base comum nacional construída coletivamente, que tenha por objetivo a transmissão de saberes emancipatórios, e os processos avaliativos destinados a estes mesmos fins, sendo necessário considerar que a garantia da qualidade da educação também depende de políticas que garantam o acesso e permanência destes sujeitos, considerando as suas condições materiais.

Portanto, entende-se que a disputa pela qualidade da educação e pela definição de diretrizes sobre as práticas de avaliação, bem como os seus fins, não partem de um caminho unilateral, mas expressa o campo das políticas educacionais como arena da luta de classes. Entretanto, de acordo com o conjunto das investigações acerca dos documentos dos organismos multilaterais, o que se revela na política educacional atualmente é a perspectiva da qualidade e da avaliação com base na garantia da excelência, além do pressuposto de que a qualidade da educação promove a equidade social, conferindo uma perspectiva redentora da escola.

Gentili (2002), ao discutir o contexto latino-americano da transição da concepção de qualidade democratizadora para a concepção de qualidade hegemônica que vigora na atualidade, compreende que no início da década de 1980, tal ideário democrático buscava responder às demandas de uma sociedade afetada pelo período dos governos ditatoriais. Desse período de pós-ditaduras, até a década de 1990, Gentili (2002) pontua que a pauta da democratização da educação perdeu a sua intencionalidade primordial, substituída por motivos eleitoreiros e pela renúncia de setores da sociedade civil.

Não é que tenha desaparecido do campo intelectual a intencionalidade política; é que tal intencionalidade foi se assemelhando cada vez mais as dos setores dominantes, foi assumindo vertiginosamente o conteúdo e a fisionomia dos discursos neoconservadores e neoliberais que se expandiram no continente (Gentili, 2002, p. 122).

Assim, a centralidade da concepção de qualidade como estratégia competitiva está articulada aos processos de avaliação em larga escala, sendo assim, a avaliação como principal meio para atingir resultados, bem como a utilização de insumos para mensurar a eficácia e a lógica do ranqueamento, contribuindo para um sistema educacional de subalternização, em que a minoria se sobrepõe à maioria (Enguita, 1990), reproduzindo a lógica meritocrática da sociedade de classes, pois:

[...] os determinantes socioeconômico-culturais são naturalizados em nome da ideologia das capacidades e dos naturais, o que reforça uma visão de que a trajetória do aluno, em termos de sucesso ou fracasso, decorre das suas potencialidades naturais. Essa visão social é, muitas vezes, reforçada na escola e, sobretudo, na sala de aula, ampliando o processo de exclusão dos já excluídos socialmente, seja pela etnia, raça, classe social, capital econômico, social e cultural, religião, entre outros (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 14).

As implicações das relações de intervenção e consentimento entre os organismos multilaterais e o governo brasileiro, ao lado das classes dirigentes, podem ser identificadas por Dourado; Oliveira (2021), ao afirmar que a relação dos organismos multilaterais com o Brasil é responsável pela materialização dessas perspectivas de competitividade e avaliação em larga escala, principalmente a respeito dos ranqueamentos do PISA, refletindo na concepção de qualidade que deve ser projetada pelas escolas. Nesse sentido, a avaliação em larga escala se tornou uma prioridade a ser almejada por organismos como a OCDE, UNESCO e Banco Mundial.

No caso brasileiro, a articulação com os organismos multilaterais sempre se efetivou e, em muitos casos, essa aproximação implicou a abertura à concepção de avaliação estandardizada, envolvendo proposições para a qualidade da educação muito articuladas à concepção de avaliação restrita à relação entre insumos, processos estandardizados e resultados (Dourado; Oliveira, 2021, p. 184).

Nessa direção, Dourado; Oliveira; Santos (2007) consideram que a UNESCO e a OCDE partem da concepção de qualidade fundamentada na lógica insumos-processos-resultados, isto é, partindo do processo de aprendizagem como referência central, e a partir disso, avaliar os processos de ensino-aprendizagem e pôr à prova as metodologias de ensino e a relevância dos conteúdos curriculares.

Entretanto, convém considerar que, apesar da articulação entre a UNESCO e a OCDE a respeito da implementação da Agenda 2030, tal dinâmica não ocorre no contexto global de forma direta e impositiva. Para esta ressalva, Afonso (2013) entende que tal relação é relativamente discreta, a considerar as particularidades dos Estados nacionais, incluindo as “especificidades sociais, culturais, históricas, políticas, econômicas e educacionais que implicam, na maioria das vezes, processos de recontextualização ou mesmo de resistência.” (Afonso, 2013, p. 273).

Isso indica que, apesar das particularidades dos países periféricos latino-americanos, os Estados nacionais recorrem aos organismos multilaterais para alinhar-se à agenda globalmente estruturada e participar da cultura avaliativa. Dessa forma, busca-se consolidar o consenso de que a participação em avaliações e ranqueamentos externos, como no caso do Brasil, contribuirá significativamente para sua relevância no cenário da globalização, promovendo o desenvolvimento econômico. No entanto, ao analisar a conjuntura das políticas neoliberais adotadas, especialmente no Brasil, percebe-se o agravamento das disparidades sociais.

[...] certas formas de avaliação comparada (como o PISA) espalham-se mundialmente porque muitos países periféricos e semiperiféricos continuam a perseguir objetivos de modernização, seduzidos por ímpetos de progresso (ou de desenvolvimento) conectáveis com agendas educacionais de países capitalistas centrais ou altamente desenvolvidos (ainda que estas agendas pareçam neutras ou benévolas por serem veiculadas por organizações internacionais prestigiadas como a OCDE) (Afonso, 2013, p. 276).

Ao passo em que a OCDE submete dados comparativos entre Brasil e países centrais nos índices das avaliações em larga escala e na avaliação de desempenho de políticas nacionais, é possível perceber que há intencionalidades de cunho ideológico, tendo em vista que a perspectiva desenvolvimentista, em conjunto com as recomendações para mitigar a pobreza nos países periféricos, difunde a educação como redentora da sociedade. Isso se revela por meio da defesa de que, ao atingir um bom desempenho em uma série de conhecimentos padronizados e alinhados à reestruturação produtiva do capital, o estudante poderá prosperar no mercado de trabalho e sair da situação de pobreza.

Tal perspectiva de qualidade instaura-se no senso comum e torna-se consenso, no que se compreende como educação de qualidade. Essa disputa e correlação de forças pelo consenso, considerando que o Estado e a sociedade civil se articulam por objetivos compatíveis, acaba por deteriorar a democratização do debate em torno das políticas educacionais.

O consenso em torno da formação de qualidade, portanto, é entendido e propagado como a única formação possível para solucionar o cenário desfavorável na educação, identificado por meio da produção de diagnósticos. A formação ideal, nessa concepção, é aquela que prepara os sujeitos para se adaptarem às mudanças do capital no século XXI, logrando aos próprios sujeitos a sua capacidade individual de atingir o sucesso e lidar com as imprevisibilidades do mercado de trabalho. Sendo assim, é a capacidade de formação de capital humano que define a qualidade da educação.

Isto posto, analisaremos as concepções de qualidade e avaliação presentes nos documentos da UNESCO e da OCDE, tendo como fonte primária, os próprios documentos que são disponibilizados nos sites oficiais destes organismos. Portanto, serão analisados, respectivamente: Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2017); Declaração de Incheon (2016); E3020: *Educación y Habilidades para el siglo XX* (2017); *OECD Future of Education and Skills* (2019); e por fim os documentos oficiosos da OCDE, sendo o “OECD Education Policy Outlook Brasil” (2021), elaborado a partir da colaboração do Itaú Social; “Educação em Quatro Dimensões” (2015), elaborado pelos intelectuais orgânicos do *Center for Curriculum Redesign* (2015); e “A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional” (2021), produzido em parceria com o Todos Pela Educação.

2.1 “EDUCAÇÃO PARA OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL” E A DECLARAÇÃO DE INCHEON: DOCUMENTOS IMPULSIONADORES DA AGENDA 2030

O documento “Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação” simboliza uma das principais investidas da UNESCO na produção da Agenda 2030. Lançado em 2015 no Fórum Mundial de Educação, na cidade de Incheon, o

documento é produzido em conjunto com o UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR, conforme é anunciado no documento.

Esta Declaração reitera o que vem se estabelecendo desde Jomtien em 1990 e Dakar em 2000, bem como, repagina questões colocadas como subjacentes, neste período de 15 anos após o Marco de Ação de Dakar, referindo-se à criação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Nesse sentido, o documento estabelece para 2030 a meta 4 presente nos ODS: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2017a, p.18). Antes de analisarmos a Declaração de Incheon, é necessário retomar alguns aspectos do documento chave da Agenda 2030: “Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável”, elaborado em 2015.

A meta 4, referente a educação, está dividida em objetivos de aprendizagem cognitiva, socioemocional e comportamental. Tais objetivos giram em torno de perspectivas comuns aos documentos que derivam da Agenda 2030, alguns exemplos: uso de tecnologias (TICs) para oportunizar a aprendizagem ao longo da vida; promoção do desenvolvimento sustentável; o alcance global da alfabetização; a diversidade e inclusão; as habilidades e competências para o século XXI; além do empoderamento de jovens e grupos marginalizados.

O ODS-4 também sugere alguns tópicos referentes as causalidades dos problemas educacionais, a exemplo de “[...] pobreza, conflitos, desastres, desigualdade de gênero; falta de financiamento público da educação; privatização crescente” (UNESCO, 2017a, p. 19), para os quais a abordagem da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) seria fundamental para a solução dessas questões. Ao longo do documento, destaca-se que todos os 17 ODS’s giram em torno do conceito da EDS, tornando-se um fator complementar na designação das políticas educacionais:

A EDS é explicitamente reconhecida nos ODS como parte da meta 4.7 do ODS sobre educação, em conjunto com a educação para a cidadania global (ECG), que a UNESCO promove como uma abordagem complementar. Ao mesmo tempo, é importante destacar a importância crucial da EDS para todos os outros 16 ODS. Com o seu objetivo geral de desenvolver competências de sustentabilidade transversais nos educandos, a EDS oferece um apoio essencial a todos os esforços para atingir os ODS, permitindo que indivíduos

contribuam para o desenvolvimento sustentável por meio da promoção da mudança social, econômica e política, bem como pela transformação do próprio comportamento. (UNESCO, 2017a, p. 8).

Nesse sentido, a EDS é entendida como um elemento para capacitar e responsabilizar os estudantes para uma sociedade sustentável, a fim de garantir determinada qualidade de vida para as futuras gerações. Essa responsabilização se daria pelo empoderamento dos sujeitos, encorajando-os a agir ativamente na solução de problemas. Para tanto, o sentido de competências e habilidades, bem como a noção de qualidade é determinada pela integração da EDS no cumprimento dos objetivos. Para que a perspectiva da EDS seja colocada em prática na educação, as proposições encontram-se explicitadas da seguinte forma:

A EDS é uma **educação holística e transformadora** que aborda conteúdos e **resultados de aprendizagem**, pedagogia e ambiente de aprendizagem. Assim, a EDS não se limita a integrar, no currículo, conteúdos como mudança climática, pobreza e consumo sustentável; ela também cria contextos de ensino e aprendizagem **interativos e centrados no educando**. A EDS exige uma mudança de foco do ensino para a aprendizagem. Ela requer uma pedagogia transformadora orientada para a ação, que apoie a **autoaprendizagem**, a participação e a colaboração; uma orientação para a **solução de problemas; inter e transdisciplinaridade**; e a conexão entre **aprendizagem formal e informal**. Apenas essas abordagens pedagógicas tornam possível o desenvolvimento das principais competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2017a, p. 7, grifos nossos).

Dessa maneira, é possível identificar que a utilização e a produção de resultados de aprendizagem baseados na EDS, indicam, de acordo com estas perspectivas apresentadas, que a educação está se encaminhando para o alcance do ensino de qualidade e do cumprimento das outras 16 metas. O documento apresenta, então, as competências-chave, cruciais para o avanço do desenvolvimento sustentável, conforme o quadro a seguir.

Quadro 2: Competências-chave para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)

Competência de pensamento sistêmico	Habilidade de reconhecer e compreender relacionamentos; analisar sistemas complexos; pensar como os sistemas são incorporados dentro de diferentes domínios e diferentes escalas; e lidar com a incerteza.
Competência antecipatória	Habilidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.
Competência normativa	Habilidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.
Competência estratégica	Habilidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.
Competência de colaboração	Habilidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.
Competência de pensamento crítico	Habilidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.
Competência de autoconhecimento	Habilidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.
Competência de resolução integrada de problemas	Habilidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de solução viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.

Fonte: UNESCO, 2017a. Elaboração da autora, 2024.

Conforme o Quadro 2, retirado de UNESCO (2017a), identificamos o alinhamento das competências-chave da EDS com uma perspectiva holística. Portanto, parte-se da compreensão de que os sujeitos precisam desenvolver competências e habilidades socioemocionais para lidar com contextos complexos e sistêmicos, sob a justificativa de que os desafios do século XXI acompanham incertezas, sendo necessário o engajamento das próprias ações dos sujeitos para lidar com seus sentimentos, conferindo assim, uma perspectiva individualista e responsabilizadora pela aquisição de tais competências para a educação sustentável e de qualidade.

De acordo com o documento, essas competências-chave se referem ao alcance dos ODS, e a partir dessas competências, possibilitaria a auto-organização

dos sujeitos, os quais desenvolveriam essas competências por eles próprios, secundarizando o ensinamento de tais habilidades (UNESCO, 2017a). Essas competências possuem caráter mais amplo, ou seja, as competências específicas de cada contexto e situações devem basear-se nessas competências-chave para o cumprimento dos ODS.

A garantia da qualidade da educação também perpassa pelas concepções pedagógicas da EDS, propostas no documento. Para tanto, o ensino deve ser centrado no aluno, considerando o conhecimento prévio trazido pelas vivências dos sujeitos. O educador, torna-se assim, um facilitador dos processos de aprendizagem. No campo da aprendizagem voltada para ação, outra concepção pedagógica apresentada pelo documento, destaca-se:

A aprendizagem voltada para a ação refere-se à teoria do ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb, com as seguintes fases: 1) ter uma experiência concreta; 2) observar e refletir; 3) formar conceitos abstratos para generalização; e 4) aplicá-los em novas situações [...]. A aprendizagem voltada para a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e o esclarecimento de valores, conectando conceitos abstratos à experiência pessoal e à vida do educando. (UNESCO, 2017a, p. 53)

Dessa forma, o papel do professor resume-se em criar e facilitar o ambiente, provocar a criatividade e processos de empoderamento e pensamento reflexivo nos alunos. O documento também sugere a necessidade de superação do professor como especialista que transfere os conhecimentos organizados e estruturados, reiterando a defesa de que os educandos devem ser responsáveis e engajados pela sua própria aprendizagem. Ainda no tocante as concepções pedagógicas no documento, identifica-se o conceito de aprendizagem transgressiva, indicando que, os alunos devem questionar o modo que pensam sobre o mundo, superando o *status quo* (UNESCO, 2017a).

Para que seja possível cumprir com tais expectativas, a escola deve ser compreendida pela comunidade como uma “instituição como um todo” (UNESCO, 2017a), indicando que essa abordagem é uma das medidas da Educação para a Sustentabilidade. Nesse sentido, entender a escola como uma instituição como um

todo envolve a participação de pais, professores, lideranças e administração, interessados e engajados em fazer da escola um ambiente sustentável.

Para tanto, a escola deve ser orientada por “práticas transformadoras” relativas à sustentabilidade e abordagens de metodologias ativas, as quais devem buscar a atuação dos estudantes, na intenção de que eles possam desenvolver o pensamento crítico a respeito de seu próprio futuro. Esse processo, portanto, é de responsabilidade de todo o conjunto escolar e das partes interessadas, um elemento que também pode ser observado em outros documentos sob o termo “*stakeholders*”.

Por fim, o documento apresenta as contribuições para a realização das avaliações de acordo com a EDS. Inicialmente, aponta para os níveis de avaliação que podem ser considerados para monitorar os esforços feitos em torno do cumprimento da Agenda, sendo:

avaliações em larga escala dos resultados da aprendizagem; avaliação dos resultados da aprendizagem em nível individual; avaliações nacionais mais alinhadas com as prioridades nacionais de educação; avaliações escolares e institucionais contextualizadas para melhorar a implementação; desenvolvimento de práticas de avaliação formativa para capacitar os professores para a avaliação de práticas pedagógicas específicas em sala de aula; e autoavaliação do progresso individual (UNESCO, 2017a, 54).

Portanto, a concepção de avaliação da UNESCO propala a promoção da equidade de oportunidades, mas principalmente, na capacidade das escolas em colocar em práticas as metas no que concerne a sustentabilidade. Tendo os resultados do PISA como parâmetro, os sistemas de educação são avaliados pelo desenvolvimento de resultados de aprendizagem baseados na implementação da EDS, conforme é especificado pela UNESCO (2017a):

O teste, desenvolvido em consulta com os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e consultores especializados, irá avaliar por meio de testes cognitivos **o conhecimento e a compreensão dos jovens a respeito de questões globais; conhecimento e compreensão intercultural; e habilidades de pensamento analítico e crítico. Além disso, habilidades como a capacidade de interagir respeitosamente, de forma apropriada e eficaz, empatia e flexibilidade, bem como atitudes como abertura para pessoas de outras culturas, respeito**

à alteridade cultural, consciência e responsabilidade global, serão analisadas por meio de dados autorrelatados pelos estudantes em um questionário (UNESCO, 2017a, p. 56, grifos nossos).

Sendo assim, este documento é o principal norteador das demais produções da UNESCO, no tocante à Agenda 2030. As premissas que estão anunciadas no decorrer dos próximos documentos estão centradas no cumprimento das 17 Metas de ODS, indicadas na Declaração de Incheon.

Conforme UNESCO (2016), a Declaração de Incheon, assinada em 21 de maio de 2015, é resultado das consultas temáticas sobre a educação realizadas pela UNESCO e pelo UNICEF nos anos de 2012 a 2014, por meio das conferências e encontros realizados neste período, envolvendo o Grupo de Trabalho Aberto sobre os ODS da Assembleia Geral da ONU.

O documento de Incheon está organizado em três seções, sendo separadas em i) visão, fundamentação e princípios; ii) objetivo, abordagens, estratégias, metas e indicadores; e iii) modalidades de implementação. Em cada seção, estão descritos quais os parâmetros de qualidade e mensuração de resultados necessários para o cumprimento do ODS-4.

A qualidade e os resultados da aprendizagem se encontram direcionados para todos os níveis de educação, tendo como base, o aprendizado ao longo da vida e uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos os grupos sociais, considerados no decorrer do documento como os grupos marginalizados e vulneráveis:

Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, cor, etnicidade, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, pobreza ou nascimento, bem como as pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas, crianças e jovens, principalmente em situação de vulnerabilidade ou outro status (UNESCO, 2016, p. 6).

No item 8 da primeira seção da Declaração de Incheon, verifica-se uma associação da educação de qualidade com a erradicação da pobreza, indicando que, a educação possui o poder de transformar a vida de meninas e mulheres, viabilizando oportunidades de emprego, a igualdade de gênero, a participação na política, bem como melhorar a saúde dos indivíduos: “[...] Ela salva a vida de milhões de mães e

crianças, ajuda a prevenir e a conter doenças e é um elemento essencial dos esforços para reduzir a desnutrição” (idem, p. 7). O item 8 também faz menção à educação inclusiva, como um elemento essencial para reconstruir a vida e as comunidades de pessoas com deficiência.

O item 9 indica que, para solucionar o problema da educação em países em situações emergenciais e conflitantes, é necessário criar oportunidades e um sistema educacional mais resiliente e responsivo a situações de instabilidade social. Nessa direção, a qualidade também está atrelada à ideia de uma educação que se mantenha permanente, para promover a paz em contextos durante e pós conflitos, ou em situações de catástrofes climáticas.

O Marco de Ação situa estes princípios baseando-se em um grande conjunto de acordos internacionais, sendo:

o Artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos, a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, a Convenção sobre os Direitos da Criança, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados e Resolução da Assembleia Geral da ONU sobre o Direito à Educação em Situações de Emergência. (UNESCO, 2016, p. 8).

Entende-se, assim, que na pretensão de demonstrar que as orientações descritas na Declaração e nos demais documentos a serem discutidos, são assegurados por meio de acordos globais e da disputa pelo consenso.

Na segunda seção, o item 12 orienta que, para uma educação de qualidade, é necessário garantir que as crianças e jovens usufruam de doze anos de escolarização primária e secundária, sendo pelo menos 9 anos compulsórios. Deve-se garantir que os estudantes adquiram competência funcional em leitura, escrita e matemática. A educação aqui também é situada para além do espaço escolar, propondo que fora da escola é necessário promover uma “gama de modalidades” não especificada pelo documento. Dessa forma, se subentende que o documento espera que ambientes não escolares se responsabilizem pelo desenvolvimento de outras habilidades e competências.

A qualidade, no item 14, aparece atrelada a bons resultados em todos os níveis e contextos, determinada pela aquisição de habilidades em leitura, escrita e matemática. Para facilitar a aprendizagem nesta perspectiva, os professores, que devem ser qualificados, treinados e bem remunerados, necessitam dispor de métodos e conteúdos relevantes de acordo com a necessidade dos alunos.

Entra, então, o uso de ambientes equipados com as TICs e o ensino em ambientes seguros e saudáveis, que promovam a igualdade de gênero e a inclusão. Portanto, esses valores têm sido um dos principais pilares para a definição da educação de qualidade, aliado a uma política de responsabilização. Para tanto, o documento sugere que ao implementar uma educação de qualidade e resultados eficazes, é necessário que:

Os governos deveriam fortalecer os sistemas educacionais instituindo e aprimorando **mecanismos apropriados e eficazes de responsabilização e governança**; garantia de qualidade; sistemas de informação para gerenciamento educacional; procedimentos e mecanismos de financiamento transparentes e eficazes; e dispositivos de gerenciamento institucional, além de garantir a disponibilização de informações confiáveis, atuais e acessíveis. (UNESCO, 2016, p. 10, grifos nossos).

Portanto, os conceitos de governança e responsabilização também são transferidos para a sociedade, partindo do pressuposto de que os sujeitos devem se empoderar para participar ativamente da política e de uma governança compartilhada, lidando assim com as barreiras sociais e os desafios que impedem os bons resultados e acesso à educação de qualidade ao longo da vida.

No quadro abaixo, situam-se as 7 metas, que derivam do ODS-4 e correspondem aos objetivos e estratégias educativas da UNESCO para serem incorporados nas políticas educacionais, e cumpridas até 2030. Esse conjunto de objetivos, também anunciados na segunda seção do documento, estão organizados em 7 metas, e em cada uma, estão estabelecidas as estratégias para se alcançá-las.

Quadro 3: Metas para o Objetivo de Desenvolvimento 4: Educação de Qualidade

Meta 4.1	Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.
Meta 4.2	Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária, de modo que estejam preparados para a educação primária.
Meta 4.3	Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todas as mulheres e homens a uma educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, inclusive a universidade.
Meta 4.4	Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo.
Meta 4.5	Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiências, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.
Meta 4.6	Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, tanto homens como mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido conhecimentos básicos em matemática.
Meta 4.7	Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável , inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: UNESCO, 2016. Elaborado pela autora, 2024.

No Quadro 3, percebe-se que as metas anunciadas estão direcionadas para a aprendizagem relevante e eficaz. Pode-se interpretar, portanto, que a concepção de educação relevante propalada pela UNESCO (2016) se refere a educação mensurada pela excelência nas avaliações. Concomitante a isso, a ideia da aquisição de habilidades básicas em matemática e alfabetização diz respeito às competências ditas relevantes, que possuem como ponto central a garantia da qualidade. Tal concepção de competências e habilidades relevantes têm incutido a ideia de que os estudantes tendem a preferir um ensino mais prático para o emprego e o empreendedorismo e que, portanto, a escola pública deve se adequar a tais exigências.

Percebe-se, também, que tais metas, ao anunciarem o desenvolvimento sustentável e o combate às desigualdades, não possuem como intenção fazer menção à gratuidade como um dos meios para garantir o acesso universal ao Ensino Superior, limitando-se à garantia da qualidade por “preços acessíveis”. Dessa maneira, a gratuidade é mencionada apenas nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A formação para a juventude, portanto, é proposta por meio do ensino

técnico e profissionalizante, incluindo o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para a empregabilidade.

Essas metas específicas são direcionadas aos países membros, pois a UNESCO considera que seus apontamentos se aplicam a todas as realidades e respeitam as demandas nacionais, nesse sentido, os governos signatários da Agenda 2030 devem englobar tais finalidades em suas metas nacionais, aplicando-se, inclusive, às metas educativas.

Para isso, é necessário estabelecer padrões de excelência intermediários adequados [...], por meio de um processo inclusivo, com total transparência e responsabilização, de forma a engajar todos os parceiros, para que o governo assuma a liderança e haja um entendimento comum (UNESCO, 2016, p. 12).

Conforme pode ser visualizado nas metas no Quadro 3, há um alinhamento da noção da educação de qualidade (ODS 4) com o ODS 8: “Trabalho decente e crescimento econômico”. Entendendo que todos os ODS estão interligados, com a finalidade de atender às metas relativas à promoção do desenvolvimento sustentável, as orientações que envolvem a educação estão acompanhadas da concepção de pleno emprego, ou trabalho decente.

Entendendo que a mensuração da qualidade perpassa pela criação de parâmetros avaliativos, a UNESCO (2016), por meio da Declaração de Incheon, compreende a avaliação como um processo que deva servir para produzir evidências que orientem a formulação de políticas e a gestão dos sistemas educacionais. Para tanto, a qualidade deve ser avaliada a partir de insumos, ambientes e práticas que busquem atingir os parâmetros de qualidade, a fim de estabelecer e aperfeiçoar a cultura de avaliação.

A fim de combater a propalada desigualdade de aprendizagem e monitorar a responsabilização dos sujeitos engajados pela promoção da equidade, a UNESCO (2016) orienta que as avaliações devam produzir resultados que estejam de acordo com o currículo nacional. Para tanto as avaliações devem mensurar habilidades básicas como leitura, escrita, matemática, bem como conhecimento subjetivo e habilidades cognitivas e não cognitivas.

Resultados de aprendizagem efetivos e relevantes somente podem ser alcançados por meio da oferta de insumos de qualidade e processos pedagógicos que permitam aos alunos adquirir competências, habilidades e conhecimentos relevantes. Igualmente importante é a dimensão da equidade: deveriam ser estabelecidas políticas para combater a distribuição desigual de oportunidades e de resultados de aprendizagem entre regiões, famílias, grupos étnicos e socioeconômicos e, mais importante, em escolas e salas de aula diversas. Combater a desigualdade e garantir, na educação de qualidade, a inclusão na oferta e nos resultados requer que se aprofunde o conhecimento do ensino e da aprendizagem em ambientes de aprendizagem específicos (UNESCO, 2016, p. 13).

Portanto, para que se possa atingir a cultura avaliativa e a produção de bons resultados, a Declaração de Incheon indica a adoção de estratégias que tenham ênfase na equidade. Dessa forma, as avaliações devem monitorar processos que busquem manter a qualidade da educação mesmo em contextos em que a noção de equidade se encontre ameaçada, por exemplo, em situações de violência nas escolas, dentre estas, a violência de gênero. A esses processos, a Declaração denomina de “educação resiliente”, isto é, a educação que se mantém persistente em contextos de tragédias, epidemias e conflitos.

Para tanto, a UNESCO (2016) propõe a Educação a Distância como uma das soluções de gerenciamento de desastres para se estabelecer a educação resiliente, isto é, oferecendo ambientes de aprendizagem fora da escola significa para a UNESCO uma medida de promover a equidade para grupos de alunos vulneráveis, que se encontram em zonas remotas ou áreas de conflitos. Para a Declaração, essa é uma das medidas que devem passar por processos avaliativos, para assim mensurar o progresso rumo à igualdade, incluindo demais estratégias indicativas, como:

Identificar, monitorar e aprimorar o acesso de meninas e mulheres a uma educação de qualidade, bem como seu nível de participação, suas conquistas e a conclusão. Em contextos nos quais os meninos estejam em desvantagem, é preciso torná-los o foco de ação. Identificar as barreiras que excluem crianças e jovens vulneráveis de programas educacionais de qualidade e tomar ações afirmativas para eliminar essas barreiras. Apoiar uma abordagem ampla para tornar as escolas resilientes aos impactos de desastres de todas as magnitudes. Isso inclui instalações escolares mais seguras, gerenciamento de

desastres na escola, redução de risco e educação em resiliência (UNESCO, 2016, p. 19).

Para tanto, a UNESCO (2016) orienta viabilizar alterações nos currículos, materiais didáticos e na formação de professores, sob o discurso de garantia de práticas, a fim de garantir práticas para a equidade e combater a violência de gênero e a discriminação, fomentando também a educação intercultural. Nesse sentido, se entende o investimento na educação como uma das estratégias para superar as disparidades socioeconômicas, a respeito da redução da pobreza e da desigualdade de gênero, isto é, a declaração orienta que os programas educacionais busquem ações de assistência a famílias e alunos com dificuldades financeiras para atingirem bom desempenho na educação.

No intuito de sistematizar e visualizar como a Declaração de Incheon concebe o uso da avaliação, e quais aspectos devem ser avaliados, foi confeccionado o Quadro 4, onde pode-se verificar a aplicabilidade das avaliações em larga escala, bem como os seus objetivos e quais insumos devem ser mensurados, a fim de monitorar os processos que visam promover a qualidade da educação e a diminuição das disparidades.

Quadro 4: Declaração de Incheon: perspectivas de avaliação e mensuração da qualidade

Estratégias	Avaliações formativas e contínuas baseadas na sala de aula; avaliações somativas realizadas em diferentes níveis; sistemas de gerenciamento de professores; governança; responsabilização; gerenciamento financeiro público consistente.
O que avaliar	Indicadores de qualidade e equidade; avaliar de acordo com os padrões curriculares: habilidades básicas de leitura; habilidades básicas de escrita; habilidades básicas de matemática; conhecimento subjetivo; habilidades cognitivas e não cognitivas.
Quando avaliar	Final da educação primária e primeiro nível da educação secundária, principalmente.

Fonte: UNESCO, 2016. Elaboração da autora, 2024.

Conforme o Quadro 4, a UNESCO (2016) indica o foco das avaliações na aquisição das habilidades básicas de leitura, escrita, matemática, e competências socioemocionais, sendo que tais habilidades devem estar padronizadas ao currículo. Os meios para atingir a excelência nos resultados das avaliações em larga escala estão delegados ao professor e ao gerenciamento do financiamento público

“consistente”, isto é, pela garantia da qualidade com pouco investimento, dependendo, portanto, da responsabilidade dos sujeitos.

Como um de seus parâmetros de qualidade, a Declaração de Incheon menciona os conceitos de emprego, trabalho decente e empreendedorismo, os quais se alcançariam por meio da aquisição de “habilidades para a vida”. Para esse objetivo, é indicado que haja medidas que visem a oferta de oportunidades de aprendizagem fora da escola, que perpassam pelas políticas de educação, ciência, tecnologia, família, cidadania, bem-estar social e financiamento público. Assim, conforme a UNESCO (2016), para que o aluno trilhe o caminho até o trabalho decente, e dessa maneira reduza a sua condição de desigualdade social, é orientado o ensinamento de habilidades ditas como relevantes, as quais devem auxiliar o sujeito a ingressar no mercado de trabalho.

Dessa forma, tanto a Declaração de Incheon quanto os documentos da OCDE indicam uma determinada concepção de trabalho, ao anunciar o ODS 8: Trabalho Decente e Crescimento Econômico. Nesse sentido, percebe-se que as metas e objetivos que envolvem a educação de qualidade também estão atreladas ao ingresso no mercado de trabalho, alinhada as metas do ODS 8, visando emprego, trabalho decente e empreendedorismo, como recomendada pela OCDE.

Sendo assim, Szczepanik; Stefani; Bernardim (2023) têm buscado discutir a concepção de trabalho decente e pleno emprego, a partir dos ODSs e dos documentos da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sendo que este último aborda a concepção de trabalho decente como um dos objetivos alinhados aos ODSs para se combater o trabalho em condições análogas à escravidão.

Em 1999 a OIT-Brasil (2022) apresentou pela primeira vez o termo Trabalho Decente. [...] Essa mesma Organização estabeleceu os seguintes objetivos estratégicos, em número de quatro: 1) O respeito aos direitos no trabalho, especialmente aqueles definidos como fundamentais (liberdade sindical, direito de negociação coletiva, eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação e erradicação de todas as formas de trabalho forçado e trabalho infantil); 2) A promoção do emprego produtivo e de qualidade - digno, remunerado, sem distinção de sexo, com a proteção necessária e com igualdade de condições de ingresso [...] (Szczepanik; Stefani; Bernardim, 2023, p. 200).

De acordo com os autores, o alcance do desenvolvimento econômico sustentável e do trabalho decente estão associados ao objetivo de erradicação da pobreza, correspondente ao ODS 1, declarado desde os ODMs no final da década de 1990. Nota-se que o trabalho decente, portanto, é colocado como uma das soluções para os problemas de desenvolvimento econômico e da pobreza. A partir das pesquisas dos autores, o trabalho decente também se encontra associado ao combate das desigualdades de gênero, apontando seu alinhamento com o ODS 5: Igualdade de gênero, tendo como perspectiva o trabalho inclusivo, o protagonismo das mulheres no empreendedorismo e a igualdade salarial.

Ao verificar em que medida a ideia de trabalho decente está associada ao ODS-4, percebe-se que a qualidade e o alcance de resultados satisfatórios estão ligados ao combate à pobreza, ainda antes do ingresso na escola e a partir da escola, isto é, para ambientes fora do contexto escolar. Dessa maneira, o documento sugere que os governos se capacitem para combater as condições de vulnerabilidade econômica por meio de políticas de assistência.

Concomitante a isso, identifica-se também a concepção de crescimento econômico, conforme anunciado em seus relatórios oficiais: “promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos” (UNESCO, 2017a, p. 5). A abordagem da UNESCO e a OCDE sobre a empregabilidade, empreendedorismo, o desenvolvimento de “habilidades relevantes”, dentre estas, as habilidades técnicas e profissionais, revelam a perspectiva de formação de qualidade para o crescimento econômico, o que se encontra anunciado nos ODS-8, onde pode-se encontrar a concepção de crescimento econômico associado ao desenvolvimento sustentável e inclusivo.

Os Objetivos de Aprendizagem descritos no documento da UNESCO (2017a) descrevem quais as expectativas relativas a quais habilidades os alunos devem desenvolver para atender aos critérios dos ODS-8. Dessa forma, os Objetivos de Aprendizagem subdividem-se entre os objetivos cognitivos, socioemocionais e comportamental. Dentre tais objetivos, destacam-se:

O educando entende como a inovação, o empreendedorismo e a criação de novos empregos podem contribuir para o trabalho decente e uma economia voltada para a sustentabilidade e para a dissociação

entre crescimento econômico e os impactos dos riscos naturais e da degradação ambiental. [...] O educando é capaz de compreender como o próprio consumo afeta as condições de trabalho dos outros na economia global. [...] O educando é capaz de desenvolver e avaliar ideias para a inovação e o empreendedorismo baseados na sustentabilidade (UNESCO, 2017a, p. 26).

Nesse sentido, compreende-se que as capacidades de inovação, de empreender e tomar responsabilidade acerca das próprias condições de trabalho e do desenvolvimento econômico possuem centralidade nestes objetivos, de forma que essas práticas devam estar de acordo com a concepção de trabalho decente e de desenvolvimento sustentável.

Para a UNESCO (2016), a fim de combater as desigualdades de aprendizagem, importa preparar as crianças desde a primeira infância e educação pré-primária para que alcancem um desenvolvimento equitativo na educação primária, por meio da introdução precoce dos alunos no processo de alfabetização. Sendo assim, partindo do pressuposto da educação ao longo da vida, a UNESCO (2016) apresenta a Educação e Cuidado na Primeira Infância (ECCE)¹⁸ como um conjunto de orientações para a preparação dos alunos para o Ensino Fundamental.

A ECCE constrói as competências e as habilidades que capacitam as pessoas a **aprender ao longo da vida** e a ganhar sua subsistência. Investimentos em crianças pequenas, principalmente as de grupos marginalizados, produzem os maiores impactos a longo prazo em termos de resultados educacionais e de desenvolvimento. A ECCE também possibilita a identificação precoce de deficiências – e de crianças que apresentam riscos para desenvolver deficiência –, o que permite que pais, cuidadores e educadores planejem, desenvolvam e implementem melhores intervenções para lidar com as necessidades das crianças com deficiências e, assim, **minimizar atrasos em seu desenvolvimento, melhorar a inclusão e os resultados da aprendizagem, bem como prevenir a marginalização** (UNESCO, 2016, p. 14, grifos nossos).

Moreira (2019) entende que a recorrência de tais orientações da UNESCO, pautadas na aprendizagem ao longo da vida, vem sendo sinalizadas nas políticas educacionais desde a década de 1990, demonstrando a ênfase assistencialista na

¹⁸ *Early Childhood Care and Education.*

Educação Infantil, uma vez que esta etapa é tida pela UNESCO como uma preparação, sendo assim, visualiza-se como tendência a antecipação de processos de alfabetização mais precocemente, revelando a finalidade em formar para o desenvolvimento da nação, pressupondo-se que dessa forma, a educação contribuiria para o alívio da pobreza.

Portanto, conforme UNESCO (2016); UNESCO (2017a), a educação de qualidade é entendida como o principal meio para a garantia do trabalho decente e do pleno emprego, dada a forma que a Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP), bem como o conceito de educação ao longo da vida a partir da concepção da ECCE, que são defendidos como instrumentos de superação da desigualdade e da pobreza. Sendo assim, percebe-se o uso da abordagem holística para o alcance destes objetivos, abrangendo o bem-estar de todos os aspectos socioemocionais dos sujeitos para a superação de problemas universais.

Portanto, a garantia do pleno emprego, do trabalho decente e da educação de qualidade também estão atrelados à promoção de outro objetivo, sendo o ODS 3: Saúde e Bem-Estar, pois acompanha uma série de requisitos relativos ao alcance de tal conjunto de metas, conforme descrito pela UNESCO (2017a, p. 17): “o educando é capaz de criar uma compreensão holística de uma vida saudável e de bem-estar, assim como esclarecer valores, crenças e atitudes relacionadas”.

Nesse sentido, ressalta-se em ambos os documentos analisados da UNESCO (2016) a ênfase na perspectiva holística, isto é, que teria em vista a qualidade em todas as esferas da vida para que se possa garantir a educação de qualidade e o pleno emprego, conforme é indicado na Declaração de Incheon: “Uma educação de qualidade inclui o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos que possibilitam aos cidadãos construir **vidas saudáveis e realizadas**, fazer escolhas bem informadas e responder a desafios locais e globais (UNESCO, 2016, p. 11, grifos nossos).”

Sendo assim, as expectativas da Declaração de Incheon para o cumprimento da Agenda 2030 se apoiam na governança, na responsabilização e nas parcerias. Isto é, para a UNESCO (2016), o Estado deve buscar garantir a qualidade da educação por meio do financiamento e gerenciamento eficientes e eficazes, o que indica a necessidade de colocar tais medidas em prática com o mínimo de gasto possível.

Sendo assim, a UNESCO (2016) defende que a responsabilização deve se estender para a participação das famílias e da comunidade escolar, tendo como finalidade a garantia da transparência nos processos administrativos da escola.

Nesse conjunto de partes interessadas que agora orbitam o âmbito escolar, a UNESCO (2016) anuncia a participação das organizações da sociedade civil; pesquisadores e educadores; o setor privado; e a “comunidade da pesquisa”, sem especificar a quem ou quais instituições estariam destinadas a realizar tais pesquisas; e por fim a denominação de jovens e estudantes como “parceiros envolvidos”.

O sucesso da Educação 2030 dependerá do esforço coletivo. Será necessário estabelecer ou aprimorar marcos legais e políticos para promover a responsabilização e a transparência, bem como governança participativa e parcerias coordenadas em todos os níveis e entre os setores, de forma a preservar o direito de participação de todas as partes interessadas. É imperativo que todos os parceiros abracem a visão comum da Educação 2030 esboçada neste Marco de Ação e que sejam responsabilizados: as organizações multilaterais devem prestar contas a seus Estados-membros, ministérios da Educação e outros ministérios relacionados à educação devem reportar-se a cidadãos, doadores a governos nacionais e cidadãos, e escolas e professores à comunidade educacional e, de forma geral, aos cidadãos (UNESCO, 2016, p. 28).

Sendo assim, observa-se que a UNESCO (2016) se empenha em forjar o consenso entre a sociedade civil, o Estado, os organismos multilaterais e os cidadãos, abordando o cumprimento da Agenda 2030 como um processo de intervenção e consentimento. Conforme o quadro elaborado, a UNESCO (2016) determina o papel de cada sujeito envolvido num pretense esforço democrático para promover a educação de qualidade. Neste quadro, buscou-se citar algumas das orientações mencionadas no documento.

Quadro 5: Declaração de Incheon: Parcerias envolvidas na Educação de Qualidade

Atores-chave	Participação
Organizações da sociedade civil	precisam ser engajadas e envolvidas em todos os estágios, desde o planejamento até o monitoramento e a avaliação ; desenvolver abordagens inovadoras e complementares que ajudem a impulsionar o direito à educação, principalmente para os grupos mais excluídos ; documentar e compartilhar evidências da prática , das avaliações dos cidadãos e da pesquisa para informar diálogos políticos estruturados, de modo a responsabilizar os governos pela oferta, a acompanhar o progresso, a conduzir <i>advocacy</i> baseada em evidências, analisar gastos

	e a garantir a transparência no orçamento e na governança da educação.
Professores; educadores; suas respectivas organizações	[...] trazer a realidade da sala de aula para a linha de frente do diálogo político, da elaboração de políticas e do planejamento; bem como fazer a ponte entre política e prática , contribuindo com suas experiências como praticantes e com suas ideias e conhecimentos coletivos para políticas e estratégias gerais; [...].
Setor privado; organizações; fundações filantrópicas	podem desempenhar um papel importante com sua experiência, suas abordagens inovadoras, seus conhecimentos sobre negócios e seus recursos financeiros para fortalecer a educação pública . [...] que respeitem a educação como direito humano e não aumentem a desigualdade; mobilizar recursos adicionais para a educação pública , inclusive por meio de tributos justos, e concentrar esses recursos em áreas prioritárias; ajudar os planejadores da educação e de formação a entender as tendências do mercado de trabalho e as necessidades de habilidades, facilitando, assim, a transição da escola para o trabalho , [...].
Comunidade de pesquisa	desenvolver pesquisas relevantes sobre as políticas, incluindo pesquisa-ação, para facilitar o alcance das metas , e disponibilizar conhecimentos sobre a educação de forma útil para os elaboradores de políticas; [...] ajudar a mapear o progresso , propor opções ou soluções e identificar melhores práticas que sejam inovadoras , replicáveis e transferíveis.
Jovens, estudantes e suas organizações	[...] ajudar a desenvolver políticas que fomentem sistemas educacionais relevantes e responsivos , que contribuam com uma transição tranquila da educação e formação para o trabalho decente e a vida adulta; [...].

Fonte: UNESCO, 2016. Elaborado pela autora, 2024.

No Quadro 5, a UNESCO (2016) identifica quais tipos de sujeitos da escola devem ser responsabilizados e cobrados pela garantia da educação de qualidade. Dessa forma, verifica-se a ênfase nas atividades das organizações da sociedade civil, do setor privado, e das fundações filantrópicas. Como parte da dinâmica de intervenção e consentimento entre organismos multilaterais e representações da elite brasileira, no quadro é possível visualizar o que a UNESCO (2016) espera como papel da sociedade civil para a educação pública.

Nessa direção, identifica-se a ênfase no discurso da educação como mercadoria, e da escola como espaço de formação de habilidades e competências direcionadas ao mercado de trabalho. Dessa forma, o papel da intelectualidade orgânica do capital e da sociedade civil é de orientar, por meio do consenso, os formadores e gestores escolares sobre as tendências do mercado, bem como as competências e habilidades adequadas para esses objetivos. Para tanto, a orientação

de compartilhar experiências exitosas e inovadoras com base em evidências nas práticas de avaliação em larga escala também fazem parte da construção do consenso acerca do que se compreende como educação de qualidade.

O Quadro 5 também permite visualizar alguns objetivos e concepções que vêm se recrudescendo nas políticas educacionais dos últimos anos. Dentre tais perspectivas, destaca-se o fenômeno da descentralização da esfera administrativa da educação pública, conforme problematizado por Oliveira (2023), que ao analisar o movimento das reformas gerencialistas da década de 1990, aponta que

Esse processo de descentralização de responsabilidades sociais, [...], por meio do movimento denominado de “publicização” [...] não se traduziu, necessariamente, em participação efetiva da sociedade nos processos decisórios e na melhoria dos serviços, conforme reivindicado pelos movimentos sociais nos anos de 1980, ao contrário, efetivou a “racionalização” dos recursos destinados às políticas sociais, que longe de ter caráter de universalidade, pautam-se em ações compensatórias e focalizadas (Oliveira, 2023, p. 34).

Nesse sentido, a Declaração de Incheon enfatiza a participação das parcerias público-privadas, abordadas no documento como garantidoras da qualidade da educação por meio de investimentos e criação de serviços no âmbito da escola, pois conforme a UNESCO (2016), as fundações filantrópicas possuem conhecimentos relevantes para fortalecer a gestão da educação pública, o que indica o entendimento do mercado como parâmetro de qualidade.

Conforme o exposto, na próxima subseção buscaremos identificar como esses esforços por uma educação descentralizada vem sendo discutidos por representantes dos ministérios da educação dos países da América Latina. Para tanto, serão analisadas as concepções de qualidade e avaliação da educação, entendendo que tais concepções encontram-se atreladas às práticas responsabilização e *accountability*.

2.2 AS PROPOSIÇÕES DA UNESCO PARA A QUALIDADE E AVALIAÇÃO NA AMÉRICA LATINA EM “E3020: EDUCACIÓN Y HABILIDADES PARA EL SIGLO XXI”

Oriundo da Reunião Regional de Ministros da Educação da ALC - América Latina e do Caribe, realizada em 2017 na Argentina, o relatório da UNESCO designado “*E2030: Educación y Habilidades para el siglo XXI*” foi redigido na língua espanhola junto a ministros da educação dos países latino-americanos e caribenhos, organismos multilaterais, agências da ONU, representantes da sociedade civil, e especialistas em educação da UNESCO.

A reunião teve como objetivo monitorar o desempenho e as medidas que vem sendo adaptadas para o alcance das metas que competem a Educação para Desenvolvimento Sustentável (EDS), ou seja, discutir em torno dos mecanismos de implementação das políticas educacionais dos países signatários da UNESCO e da Agenda 2030, bem como definir aspectos no que tange aos objetivos das avaliações em larga escala, e o aprimoramento da qualidade em educação.

O relatório da UNESCO (2017b) consta que no decorrer da reunião, foram debatidos temas como as principais tendências no que diz respeito a Agenda 2030 para a educação; a educação ao longo da vida; perspectivas de igualdade, inclusão, mecanismos de avaliação; políticas de formação docente; aprendizagem inclusiva e de qualidade com a finalidade de reduzir a desigualdade e promover o desenvolvimento sustentável; o financiamento da educação com base na responsabilização e prestação de contas; e as alianças e parcerias para a implementação da Agenda 2030.

O Brasil foi representado nesta reunião pelo ministro José Mendonça Bezerra Filho, nomeado como ministro da educação pelo então presidente Michel Temer (MDB), naquele período. Dessa forma, a fim de apresentar as estratégias e desafios para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para a educação, José Mendonça e o então ministro da educação da Argentina Esteban Bullrich, definiram como pontos de prioridades:

Ensino de qualidade; igualdade; melhorar as políticas e a capacitação para docentes; alfabetização; aprendizagem centrada no estudante; entregar aos alunos as ferramentas para o século XXI; melhorar o valor e a qualidade de capacitação técnica profissional (UNESCO, 2017b, p. 8, tradução nossa).

Portanto, entendendo que o documento trata de concepções relacionadas a qualidade e avaliação em larga escala, observa-se que o relatório apresenta as dimensões consideradas fundamentais para a educação de qualidade, sendo a relevância, pertinência, igualdade, eficiência e efetividade. Para tanto, a UNESCO (2017b) orienta que para atingir estas dimensões, implicaria uma revisão dos conteúdos de aprendizagem; o monitoramento e a avaliação dos resultados de aprendizagem com maior ênfase nos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental; e deve-se exigir e implementar políticas educacionais baseadas em evidências, isto é, em experiências exitosas.

Na intenção de apresentar legitimidade quanto aos pressupostos apresentados, a reunião apresenta resultados de pesquisas realizadas com jovens latino-americanos entre 15 e 25 anos, sobre o que gostariam de aprender nas escolas. Para a OREALC/UNESCO, a juventude deseja aprender tópicos “[...] mais além de conteúdos tradicionais, como aritmética e alfabetização; aprender a ser cidadãos mais críticos e responsáveis; conhecer sobre o mundo, etc.; aprender através de modalidades interativas” (UNESCO, 2017b, p. 9).

Sendo assim, identifica-se a intenção da UNESCO em reproduzir discursos que validem as suas concepções de educação de qualidade, como o protagonismo, a responsabilização e empoderamento estudantil; a abordagem de conteúdos que atendam os interesses do aluno, indo na contramão de um “currículo tradicional e obsoleto”, trazendo como solução as ferramentas interativas de aprendizagem, aqui podendo ser interpretadas como o uso da tecnologia ou das metodologias ativas.

O documento se secciona em mesas redondas, as quais abordam temáticas que orbitam o alcance da meta 4 dos ODS. As 5 mesas redondas estão organizadas da seguinte forma: a 1ª aborda questões relativas à qualidade da educação para o desenvolvimento sustentável; 2ª: capacitação docente; 3ª: aprendizagem ao longo da vida; 4ª: instrumentos e mecanismos para monitorar o cumprimento dos ODS 4; e 5ª: alianças e coligações para o implemento da Agenda 2030 para a educação.

O relatório, portanto, anuncia que a qualidade da educação deve estar de acordo com o que se entende como pertinente e relevante para se aprender para o século XXI. Propõe considerar o que é necessário aprender para o mercado de trabalho, bem como quais conteúdos os alunos possuem maior interesse. A qualidade

também implica no ensino em diferentes contextos, isto indica a concepção de educação ao longo da vida e em espaços informais, isto é, para além do ambiente escolar.

Posta a ideia de equidade como um dos valores centrais a serem almeçados pelos signatários do relatório, a avaliação é descrita como um dos meios de mensuração e de práticas que promovam a equidade e a redução das desigualdades no sistema escolar. Nesse sentido, a UNESCO (2017b) defende que educação de qualidade se relaciona com um ambiente em que os professores buscam adaptar-se às necessidades dos alunos, intervindo de maneiras específicas para que ninguém fique para trás nos processos avaliativos.

Sendo assim, ao tomar a avaliação como ferramenta de monitoramento do que está sendo trabalhado em sala de aula, a UNESCO (2017b) enfatiza que a educação de qualidade também deve estar interessada em avaliar os objetivos de aprendizagem, os quais “são essenciais para avaliar se os alunos estão alcançando o seu potencial para identificar os obstáculos dentro dos sistemas educacionais e para obter informações que permitam melhorar as políticas educacionais” (UNESCO, 2017b, p. 10, tradução nossa).

A respeito das políticas de formação de professores, o relatório anuncia a utilização da avaliação docente como meio para garantir a qualidade, e que conforme o próprio relatório, deve-se reformar a carreira docente com base na flexibilidade e meritocracia, para que os professores sejam mais valorizados e motivados. Dessa forma, os professores devem buscar a formação continuada que os capacitem a fazer bom uso das tecnologias e se tornem educadores, para que possam trabalhar valores e atitudes úteis para a sociedade, ou seja, tais valores devem estar alinhados aos ODSs.

O relatório anuncia as principais ações que devem ser tomadas para garantir a educação de qualidade para as regiões da ALC, tendo a educação a longo da vida como um dos pressupostos. Sendo assim, denota-se o entendimento da educação como um potencial de transformação social, a fim de reduzir as desigualdades sociais no que compete a pobreza e as relações de gênero, promover a paz mundial e da cidadania, por meio de oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, a educação ao longo da vida, em outros documentos encontrada como *lifelong learning*, indica que a UNESCO (2017b) compreende a educação como responsável pela aquisição de habilidades socioemocionais que possibilite ao sujeito prosperar no século XXI, devendo acontecer para além dos ambientes que asseguram a educação formal.

Conforme o relatório, esse pressuposto é valorizado pois “deve-se conceber as trajetórias educacionais como um processo contínuo, ao mesmo tempo em que se aborda a integração dos jovens ao mundo do trabalho” (UNESCO, 2017b, p. 13, tradução nossa). Portanto, para garantir a efetivação da qualidade centrada na educação ao longo da vida, a UNESCO (2017b) orienta:

Garantir que os conteúdos educativos sejam coerentes com o contexto e se adaptem às necessidades dos alunos, para evitar a evasão escolar; focar no acesso e na capacitação de jovens, garantindo a igualdade de gênero dado que, de maneira geral, as mulheres são mais excluídas; a formulação de políticas requer a participação de vários atores (governos, sociedade civil, setor privado, etc); formular políticas de educação que utilizem as TICs com a finalidade de aumentar o acesso à educação, para reduzir a desigualdade chegando aos mais marginalizados; fomentar e consolidar as políticas integrais e intersetoriais desde uma perspectiva de direitos humanos, que promova igualdade de gênero e garanta a participação ativa dos cidadãos; aumentar o financiamento do setor da educação e direcionar mais recursos aos mais vulneráveis e excluídos; [...] (UNESCO, 2017b, p. 13, tradução nossa).

A partir dessas orientações, é possível considerar que a perspectiva da educação ao longo da vida enfatiza o aprendizado centrado no aluno e as metodologias ativas, tornando assim, o trabalho docente como uma execução meramente técnica. Tal tendência, já posta em prática, tem deixado em segundo plano ou suprimido o planejamento das aulas, resumindo o papel docente apenas como facilitador dos conteúdos.

No tocante ao trabalho docente, se orienta que os professores e as escolas estejam capacitados para trabalhar com as tecnologias, sob a defesa de que as TICs facilitariam a aprendizagem e o acesso dos alunos, o que leva a entender que o investimento nas TICs seria um dos caminhos para viabilizar a expansão da Educação a Distância, possibilitando o ingresso de estudantes que não possam frequentar a escola. Sendo assim, na época, o relatório declarou que seria um desafio identificar

quais competências são necessárias para colocar em prática a educação ao longo da vida, dentre outras “práticas inovadoras” nos espaços públicos.

Sendo assim, o relatório anuncia as estratégias para que se possa monitorar o progresso para a educação de qualidade e para o cumprimento de acordo com os ODSs. Para tanto, a UNESCO (2017b) enfatiza a importância da participação de partes interessadas, isto é, o envolvimento dos ministérios da educação da região da ALC, setores da sociedade civil, e todos os membros da sociedade que desejam se empenhar nesse processo, por diversos meios de monitoramento. Dentre tais meios para “medir o progresso” (UNESCO, 2017b) da educação, o aperfeiçoamento da avaliação em larga escala aparece como principal mecanismo para a formulação de políticas que promovam o cumprimento do ODS-4.

No próximo item, iremos investigar as convergências das concepções de qualidade e avaliação da UNESCO em outro organismo multilateral, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no momento articulada com a UNESCO na produção de orientações que derivam da Agenda 2030. O projeto da OCDE a seguir possui abrangência global e segue produzindo até o momento, relatórios e resultados que pleiteiam as habilidades necessárias para 2030.

2.3. THE OECD FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS

Entre o período de 2016 a 2019, a OCDE empreende o seu projeto para a Agenda 2030, intitulado “*OECD Future of Education and Skills*”¹⁹, abrangendo uma série de documentos. Para esta análise, utilizou-se um compêndio publicado na língua inglesa em 2019 pela própria OCDE. Para contribuir na interlocução do documento, será utilizada a tradução “Projeto Educação 2030”, conforme interpretado por Silva; Silva; Ferreira (2022).

Sob a coordenação de Andreas Schleicher, o documento de 2019 se organiza como uma série de “Notas conceituais”, sendo uma compilação em que o projeto apresenta as suas concepções e objetivos relacionados a assuntos de interesse da educação global. O documento está elencado respectivamente por: apresentação da

¹⁹ Em tradução livre: OCDE - Futuro da Educação e Habilidades 2030.

bússola de aprendizagem; atuação estudantil; fundamentos básicos; competências transformadoras; conhecimentos; habilidades; atitudes e valores; Antecipação-Ação-Reflexão (AAR); e por fim, a lista de contribuidores do projeto.

O Projeto Educação 2030 da OCDE, em parceria com a UNESCO, indica a sua articulação com o cumprimento dos 17 ODSs, conforme é explicitado no próprio documento. Nesse sentido, as concepções de competências, habilidades, atitudes e valores presentes no documento, bem como os requisitos necessários para se atingir esses objetivos, baseiam-se nas mesmas proposições do projeto da UNESCO para 2030.

Quadro 6: Alinhamento do Projeto 2030 da OCDE aos 17 ODS.

Requisitos para o Bem-estar de acordo com a OCDE	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO)
1. Empregos	8. Trabalho decente e crescimento econômico 9. Indústria, inovação e infraestrutura
2. Renda	1. Erradicação da pobreza 2. Fome zero e agricultura sustentável 10. Redução das desigualdades
3. Habitação	1. Erradicação da pobreza 3. Saúde e bem-estar
4. Equilíbrio entre vida pessoal e trabalho	3. Saúde e bem-estar 5. Igualdade de gênero 8. Trabalho decente e crescimento econômico
5. Segurança	16. Paz, justiça e instituições eficazes
6. Autossatisfação	Relacionado com todos os objetivos
7. Saúde	3. Saúde e bem-estar
8. Engajamento cívico	5. Igualdade de gênero
9. Meio ambiente	6. Água potável e saneamento 7. Energia limpa e acessível 12. Consumo e produção responsáveis 13. Ação contra a mudança global do clima 14. Vida na água 15. Vida terrestre
10. Educação	3. Saúde e bem-estar 4. Educação de qualidade 5. Igualdade de gênero
11. Comunidade	11. Cidades e comunidades sustentáveis 17. Parcerias e meios de implementação

Fonte: OECD, 2019, p. 28, tradução nossa.

No Quadro 6, a OECD (2019) explicita o alinhamento dos requisitos para o bem-estar individual e social com os 17 ODS da UNESCO. Dessa maneira, percebe-se que a garantia da educação de qualidade como requisito para o bem-estar também está articulada à concepção de saúde na perspectiva holística, e a igualdade de gênero. Identifica-se, portanto, que a ideia de autossatisfação como requisito para o bem-estar propalada pela OCDE, se relaciona com todos os demais ODS, evidenciando a ideia de que para que o sujeito acesse a uma educação de qualidade, é necessário que todos os âmbitos da vida individual necessitam estar em harmonia.

O objetivo primordial do Projeto Educação 2030 consiste em produzir um consenso a nível global acerca do que se entende por competências, habilidades, valores e atitudes para o século XXI. Apesar de se apresentar como um documento voltado para a educação secundária, equivalente ao Ensino Médio no Brasil, “reconhece a importância de todos os níveis de educação formal e informal, bem como da aprendizagem ao longo da vida, e a aplicabilidade dos princípios do projeto a todos os níveis de aprendizagem” (OECD, 2019, p. 8, tradução nossa).

A primeira fase de estudos do projeto se inicia em 2015, com objetivo de investigar quais competências os estudantes necessitam para moldar um futuro baseado no bem-estar individual e social. Conforme o documento, essa etapa foi desenvolvida pelos pesquisadores, parceiros e decisores políticos das partes interessadas à OCDE. Esta primeira etapa se estendeu até 2019, passando então para o segundo estágio, que representa a efetivação das competências em um modelo de currículo supranacional.

A Fase II explorará os tipos de competências e perfis de professores que podem ajudar todos os alunos a realizar o seu potencial [...] identificar as competências dos professores mais eficazes e bem sucedidos pode ajudar os países a melhorar a qualidade do seu corpo docente. [...] A análise curricular mudará o seu enfoque de "reformulação curricular" para "implementação curricular". Os países participantes concordaram em concentrar-se em: mudança curricular como parte de um sistema amplo de gestão inovadora; alinhamento das mudanças curriculares com as mudanças nos métodos pedagógicos e nas avaliações; alinhamento das mudanças curriculares com as mudanças na formação inicial de professores e no desenvolvimento profissional (incluindo os gestores escolares). Estas áreas serão examinadas através de uma análise dos dados existentes, por um levantamento internacional sobre a implementação do

currículo, por consultas a várias partes interessadas e pela aprendizagem global por pares. (OECD, 2019, p. 17., tradução nossa).

Sendo assim, de 2019 em diante, o projeto vem buscando efetivar tais competências no que o documento denomina de “ambientes de aprendizagem”, focando na implementação curricular. Tais competências estão centralizadas no conceito da educação ao longo da vida, o qual possui como objetivo desenvolver as habilidades necessárias para que os estudantes prosperem no futuro, tomando a educação e o conhecimento como conceitos que devem ser levados para as demais esferas da vida, isto é, para além do ambiente escolar e da mediação docente.

A fim de ilustrar como o projeto compreende e articula os seus conceitos de competências, habilidades, conhecimentos, valores e atitudes, o documento apresenta a bússola de aprendizagem, a qual se apresenta como metáfora, ou seja, um roteiro que orienta os envolvidos na política curricular a superarem os desafios da sociedade até 2030.

Com base no referencial do DeSeCo, o modelo de aprendizagem 2030 da OCDE inclui novas perspectivas e conceitos emergentes que podem não terem sido totalmente investigados ainda. O objetivo é ampliar a sua relevância para os decisores políticos, ligando o referencial da OCDE a questões de estruturação curricular. O modelo foi construído, e concebido pelas partes interessadas, como adaptável e multidisciplinar. É ao mesmo tempo globalmente relevante e atualizado, e suficientemente flexível para a contextualização local. (OECD, 2019, p. 15, tradução nossa).

Conforme nossa interpretação da Figura 2 logo abaixo, as figuras ao lado esquerdo que representam os pares, professores, pais e comunidades, dizem respeito a representação da comunidade escolar e da sociedade interessada (*stakeholders*), engajada em atingir o objetivo máximo do Projeto Educação 2030, o “Bem-estar 2030”, localizado no lado direito da figura. Para tanto, há um caminho desenhado na cor verde, representando o trajeto pelo qual o aluno irá percorrer. Portanto a bússola, para orientar esse caminho, é utilizada pelo estudante, onde possui um balão ao lado esquerdo inferior, que anuncia a “Atuação estudantil”.

Figura 2: Bússola da Aprendizagem da OCDE.



Fonte: OCDE (2019). Tradução nossa.

Visualizando a bússola centralizada na figura, pode-se entender que, as competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores fazem parte do que o documento anuncia como fundamentos básicos. Integrado a esses fundamentos, apresentam-se as competências inovadoras: a criação de novo valor, a reconciliação de tensões e dilemas, e a tomada de responsabilidade. Esses conceitos devem ser colocados em prática de acordo com o Ciclo AAR - Antecipação-Ação-Reflexão, e representariam a sustentabilidade da vida num contexto de instabilidade econômica.

Conforme OECD (2019), o Ciclo AAR refere-se à capacidade de adaptação e reflexão dos sujeitos para executar suas ideias e agir com responsabilidade em prol do bem-estar coletivo, assegurando deste modo, o consenso necessário à sociabilidade do capital. Portanto, a ideia do AAR se sustenta na educação ao longo da vida, isto é, na valorização das competências e habilidades fora da educação formal.

Dessa forma, o AAR funcionaria como um complemento, frente ao processo de aquisição das habilidades socioemocionais, sendo que a primeira etapa

“Antecipação” consiste no sujeito tomando conhecimento em torno das consequências de suas atitudes, ciente de suas intenções, para ampliar as suas perspectivas. A etapa da Ação refere-se a tomada de atitude pelo bem-estar. Conforme se observa no próprio documento, o Ciclo AAR apresenta uma abordagem eclética:

O ciclo AAR incorpora as teorias de desenvolvimento da aprendizagem, por exemplo, Jean Piaget sobre as origens da inteligência, as teorias sociais da aprendizagem, como as de Lev Vygotsky, e as teorias que enfatizam a formação de conceitos através da experiência, como as de Jerome Bruner. Estas teorias do desenvolvimento também encontram expressão em trabalhos importantes, como a teoria da auto-determinação de Ryan e Deci (OECD, 2019, p. 120, tradução nossa).

Ainda na descrição das etapas do ciclo AAR, o momento da Reflexão também anuncia o amparo teórico em John Dewey. Entende-se, dessa forma, que o ecletismo abordado neste conjunto de pressupostos apresentados pela OECD (2019) busca atribuir uma “cientificidade”, isto é, legitimar, por meio de diversas abordagens teóricas, as ideias propaladas pela OCDE. Nesse sentido, a etapa da Reflexão tem como objetivo dar continuidade à aprendizagem, pois para OECD (2019), o ato de refletir possibilita ao sujeito a aquisição de senso de responsabilidade sob as suas ações e guia o sujeito a desenvolver a sua liderança e autonomia.

A reflexão é uma forma de pensar sistemática, rigorosa e disciplinadamente, que tem as suas bases na investigação científica. [...] permite aos estudantes integrar níveis mais elevados de complexidade no seu pensamento e nas suas ações. A reflexão implica a utilização combinada de competências de auto-orientação e de pensamento criativo, e engloba a motivação, a ética e os componentes sociais e comportamentais, para além dos componentes cognitivos. A reflexão resulta também numa maior consciência de si próprio, dos outros e da sociedade em geral (OECD, 2019, p. 122, tradução nossa).

Portanto, as competências transformadoras apresentadas no documento estão alinhadas por uma concepção individualista de aprendizagem. As competências transformadoras consistem em criar novo valor, reconciliar tensões e dilemas, e tomar responsabilidade. Sendo assim, o documento se baseia nessas três competências

para classificar quais tipos de habilidades serão necessárias para o cumprimento dos objetivos que se relacionam com a garantia da qualidade da educação.

As habilidades descritas no documento estão organizadas entre habilidades de alfabetização e letramento numérico, ambas classificações de habilidades mantêm a ênfase nas habilidades com tecnologias, isto é, o aluno deve integrar-se com a cultura digital, cultura de dados, e aprender a ler e agir nas redes sociais. Nesse sentido, a habilidade em alfabetização indica:

a habilidade de ler, escrever, falar e ouvir de forma que permita às pessoas se comunicar efetivamente e dar sentido ao mundo [...] mais especificamente, isso pode ser compreendido como a habilidade de compreender, interpretar, usar e criar informações textuais em variados formatos, contextos e diversos propósitos (que possua base em sistemas de codificação e decodificação de signos) (OECD, 2019, p. 48, tradução nossa).

A habilidade de letramento numérico é entendida como a habilidade de utilizar ferramentas matemáticas para solucionar desafios do cotidiano, incluindo ambientes virtuais, nesse sentido, o documento declara que tais habilidades numéricas e de alfabetização serão essenciais para além de 2030, assim como são essenciais nos dias de hoje. Conforme a OECD (2019), esses conhecimentos precisam combinar com as necessidades práticas e cotidianas dos estudantes, portanto, defende-se que a aprendizagem necessita estar acompanhada de questões que façam os alunos refletirem como o conteúdo será utilizado para a sua vida.

Relacionar o conhecimento às questões da vida real pode levar a uma maior motivação dos alunos. Muitos educadores defendem que, para motivar os alunos, é importante associar o ensino do conhecimento do conteúdo a uma compreensão de como a matéria pode ser aplicada à vida cotidiana dos alunos e ao seu possível trabalho no futuro (OECD, 2019, p. 80, tradução nossa).

Sendo assim, a garantia da qualidade de acordo com o Projeto Educação 2030 da OCDE, se define pela garantia de um padrão de vida pautado no bem-estar de saúde física e mental por meio das habilidades socioemocionais; na educação ao longo da vida; no manejo de conflitos e incertezas que competem a exigências para além da escola, o qual se articula com os conceitos de responsabilidade e co-atuação,

frequentemente enfatizados no documento. Percebe-se, portanto, que este conjunto de concepções se alinham aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para 2030, incluindo os seus valores e atitudes concebidos.

Quadro 7: Valores articulados com organismos e órgãos internacionais

Quadro de Referência das Competências Globais da OCDE	Inclui valores (“valorizar dignidade humana” e “valorizar diversidade cultural”) como princípios orientadores para atitudes como “abertura a pessoas de outras culturas”, “respeito pela diversidade cultural”, “mentalidade global” e “responsabilidade” .
Objetivo 4.7 de Desenvolvimento Sustentável para a Educação	Foco em Educação para a Cidadania Global e Educação para o Desenvolvimento Sustentável; conhecimento das questões globais e valores universais, como “justiça”, “equidade”, “dignidade” e “respeito” , bem como as aptidões para “estabelecer <i>networking</i> e interagir com pessoas de diferentes <i>backgrounds</i> , origens, culturas e perspectivas”, e capacidades comportamentais para “agir em colaboração e responsabilidade para encontrar soluções coletivas para desafios globais”, e “lutar pelo bem coletivo” .
Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática do Conselho Europeu	Inclui valores (“dignidade humana e direitos humanos”, “diversidade cultural”, “democracia, justiça, equidade, igualdade, e Estado de direito”) e atitudes (“abertura a pessoas de outras culturas e outras crenças”, “visões de mundo e práticas”, “respeito”, “civismo”, “responsabilidade”, “auto-eficácia”, e “tolerância de ambiguidade”).
Declaração dos Líderes da Cúpula do G7 - 2016	Reconhece a importância de valores comuns e princípios para toda a humanidade (“liberdade”, “democracia e respeito de privacidade”, “direitos humanos”, “dignidade humana”) em tempos de violência extrema, ataques terroristas e outros desafios .
Órgãos da ONU	Valores articulados com a Declaração Universal de Direitos Humanos, a Carta das Nações Unidas e a Declaração do Milênio, incluem “equidade”, “liberdade”, “justiça”, “dignidade”, “solidariedade”, “tolerância”, “paz e segurança”, e “desenvolvimento sustentável” .

Fonte: OECD, 2019, p. 104, tradução nossa, grifos nossos.

O Quadro de Referência das Competências Globais da OCDE propala valores como a dignidade humana e a diversidade cultural como base para atitudes articuladas à responsabilização dos sujeitos para desafios globais. Essa abordagem pode ser vista como uma extensão das demandas do capital mundial, que visa formar indivíduos preparados para atender às demandas do mercado, propondo a adaptação das escolas e das políticas curriculares sob tais premissas.

Em seguida, ainda observando o Quadro 7, pode-se identificar que o Objetivo 4.7 de Desenvolvimento Sustentável da ONU enfatiza a noção de uma educação centrada na cidadania global e no desenvolvimento sustentável, enfatizando princípios como respeito, justiça e equidade. O discurso do "bem coletivo" perpetua a visão de progresso e desenvolvimento, entretanto, as tensões e as contradições socioeconômicas entre as nações podem ser escamoteadas por esta ênfase em "agir em colaboração" para resolver desafios globais.

Logo em seguida, o Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática do Conselho Europeu enfatiza valores democráticos e direitos humanos, dentre algumas atitudes como civismo e autoeficácia, e a ideia de "tolerância a ambiguidade", referente ao comportamento emocional do sujeito de aceitação frente às incertezas. De modo geral, o que se identifica nas concepções anunciadas no Quadro 7, partilham princípios como liberdade, justiça e dignidade humana.

Esses valores são frequentemente mobilizados em contextos das crises do capital, em resposta a reações iminentes contra tais crises, empregadas pela Cúpula do G7 como "terrorismo" e "violência extrema". Nesse sentido, os discursos que pleiteiam a responsabilidade individual pelo desenvolvimento sustentável são empregados para proteger uma estabilidade geopolítica, ao passo em que se oculta as causas primordiais das crises do capital e as desigualdades estruturais que as mantêm.

Tais perspectivas apresentadas no Quadro 7, bem como a comparação com estes princípios que convergem com os mesmos objetivos, buscam reforçar conceitos que vem sendo aprimorados com o surgimento de novas demandas do capital, buscando também implementar essas ideias na cultura escolar, ou seja, nas políticas formativas. Sendo assim, é possível verificar o alinhamento do currículo nacional a essas perspectivas internacionais, conforme será discutido adiante, ao analisar a BNCC.

Nesse sentido, as habilidades exigidas pelo documento envolvem o resgate do lema "Aprender a aprender"²⁰, de Jacques Delors, entretanto, busca repaginá-lo

²⁰ Os quatro pilares do lema "Aprender a aprender" de Delors são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Disponível em: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 4 abr. 2024.

aos moldes atuais, defendendo que o próprio aluno deve saber alinhar os conteúdos curriculares ao autoconhecimento e adaptá-lo a diferentes contextos. Desse modo, a OECD (2019) propõe que as disciplinas e o currículo deixassem de serem lidos como uma “coleção de fatos”, passando a ser entendido como um sistema inter-relacionado com as competências e habilidades necessárias para promover o bem-estar.

[...] pesquisadores da UNESCO têm enfatizado a importância emergente de estar apto para compreender, interpretar e aplicar conhecimento e habilidades em múltiplas situações. Scott (2015) afirma que aprender a saber não é a única habilidade necessária para os estudantes. Também é importante: aprender a fazer, o que inclui habilidades de solução de problemas, pensamento crítico e colaborativo; aprender a ser, que inclui habilidades social e interculturais, responsabilidade pessoal e auto-regulação; e aprender a viver juntos, o que inclui trabalho em equipe, cidadania cívica e digital, e competência global (OECD, 2019, p. 75, tradução nossa.)

Isto posto, a abordagem ao lema “Aprender a aprender” é descrita como uma estratégia necessária para a educação ao longo da vida, e para adaptar-se a culturas e ambientes diferentes. Sob essa afirmação, o projeto da OCDE se coloca como um conjunto de pressupostos capazes de se adequar ao contexto global, sendo adaptável a realidades distintas, a fim de efetivar a implementação do currículo supranacional, em um futuro próximo.

Enquanto esse modelo global de conhecimentos, habilidades e competências da OCDE não é oficialmente implementado, verifica-se que o projeto é um indicativo de tendências que podem ser observadas ao longo da implementação das políticas formativas no Brasil e nos países que seguem a cartilha da Agenda 2030 devido ao seu alinhamento com aspectos presentes na Declaração de Incheon, além de reforçar características que já são realidade na política curricular, a exemplo da BNCC.

Nessa dinâmica, o documento apresenta as principais orientações no que se refere a garantia da qualidade nesse processo de alinhamento às competências e habilidades propostas pelo Projeto Educação 2030. Conforme o Quadro 8, verifica-se os elementos que são priorizados nestas orientações, e ao lado, como esses elementos devem ser colocados em prática. A designação de “novo normal” diz respeito às projeções para o século XXI e objetivos para 2030.

Quadro 8: “O novo normal na educação”

Elementos	Um sistema educativo que incorpora o "novo normal"
Sistema educacional	O sistema educacional é parte de um ecossistema amplo.
Responsabilização e engajamento de <i>stakeholders</i> ²¹	Tomadas de decisões e responsabilidades compartilhadas entre <i>stakeholders</i> , incluindo pais, empresários, comunidades e estudantes. Responsabilidade compartilhada (todos trabalham juntos e assumem responsabilidades com a educação do aluno, dessa forma, o aluno também aprende a se responsabilizar pelo seu próprio aprendizado).
Abordagem da efetividade e qualidade da experiência escolar	Valorizar não apenas os "resultados", mas também o "processo" (para além do desempenho e dos resultados dos alunos, as experiências de aprendizagem dos estudantes são, por si só, reconhecidas como um valor intrínseco). Foco não apenas na performance acadêmica, mas também no bem-estar holístico do aluno.
Abordagem da concepção curricular e da progressão da aprendizagem	Progressão não-linear (reconhecendo que cada estudante tem seu único caminho de aprendizagem e é equipado com seus conhecimentos prévios, competências e atitudes diferentes quando começa a estudar).
Foco em monitoramento	Sistema de <i>accountability</i>, bem como melhorias do sistema (por exemplo, melhoria contínua através de <i>feedbacks</i> frequentes em todos os níveis).
Avaliação do aluno	Diferentes tipos de avaliações utilizadas para diferentes propósitos.
Papel do aluno	Participação ativa tanto na atuação dos estudantes como na co-atuação em particular, com a atuação do professor.

Fonte: Adaptação de OECD, 2019, p. 14, tradução nossa, grifos do autor.

Nesse sentido, o Quadro 8 indica que os resultados de aprendizagem e resultados acadêmicos devem definir a eficácia e a qualidade da experiência escolar. Verifica-se, no decorrer das orientações, a ênfase na responsabilização docente, ao mesmo tempo em que se valoriza a autonomia e o protagonismo dos estudantes, como responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e aquisição de competências.

No Quadro 8, é possível notar a menção ao bem-estar holístico, conceito estruturado pela OECD (2019), no “Quadro da OCDE para mensuração do Bem-Estar e do progresso”, conforme será exposto na Figura 3. Tal pressuposto indica a busca

²¹ Partes interessadas.

pela qualidade em todas as esferas da vida, podendo ser comparado à proposta de estilo de vida sustentável idealizado pela UNESCO (2016).

O conceito de *co-agency*, adaptado para co-atuação (Silva; Fernandes 2019) indica a proatividade e protagonismo estudantil, mas que interage com a atuação de pais e professores engajados no aprendizado do aluno para além da sala de aula. Tal aprendizado ao longo da vida está associado a alfabetização e letramento numérico como bases sólidas, e em segundo plano, a ênfase na alfabetização em tecnologias de dados como a *big data*, na saúde física e no bem-estar mental.

[...] constata-se um foco no indivíduo, indo ao encontro da ideia de atuação ou *agency* (em inglês), entendida como o grau ou capacidade de indivíduos, jovens e comunidades de serem proativos, inovadores, atentos, responsáveis, detentores de um senso de certo e errado, sensibilidade às reivindicações dos outros indivíduos e boas noções quanto aos limites das ações individuais e coletivas (Silva; Fernandes, 2019, p. 271).

Nesse sentido, na pretensão de propor um “novo olhar” para as concepções curriculares, o documento declara que seu projeto não se trata meramente de estabelecer competências e habilidades a serem mensuradas pelas avaliações em larga escala, mas sim, apresentar a possibilidade de aproveitar habilidades e competências não-mensuráveis, como a criatividade e habilidades socioemocionais.

Essa concepção se apresenta na ideia de “novo valor”, discutido no decorrer do documento. Tal conceito se refere à ideia de explorar novas competências, trazendo como exemplo a linguagem de dados e a programação em Inteligência Artificial (IA), na qual o documento defende que todos devem adaptar-se ao uso desta ferramenta, e saber o básico sobre suas possibilidades e limitações, assim como os valores éticos e jurídicos que rondam esta temática. Nessa orientação, a OCDE justifica que:

À medida em que tendências como a globalização e os avanços na inteligência artificial alteram as exigências do mercado de trabalho e as competências necessárias para que os trabalhadores sejam bem-sucedidos, as pessoas devem confiar ainda mais na sua capacidade de "aprender a aprender" ao longo da vida (OECD, 2019, p. 89, tradução nossa).

Seguindo por esta perspectiva, no documento, a ideia de “criar novo valor” também está associada ao empreendedorismo, indicando que o sujeito deve tomar responsabilidade de suas ações e inovar em meio a situações de incertezas. Sendo assim, a OECD (2019) entende a inovação como “necessária para criar novos empregos, novos negócios, e novos produtos e serviços, particularmente à luz do ritmo acelerado de mudanças do século XXI” (OECD, 2019, p. 63, tradução nossa).

Essas situações de conflitos e incertezas citadas no documento, referem-se a contextos como alterações demográficas, escassez de recursos e mudanças climáticas. Para a OECD (2019), são em situações como essas que os sujeitos devem buscar inovar com sustentabilidade e resiliência, criando para além do valor econômico, mas também social e cultural.

Quando os alunos criam um novo valor, fazem perguntas, colaboram com os outros e tentam pensar "fora da caixa". Ao fazê-lo, podem tornar-se mais preparados e resilientes quando confrontados com a incerteza e a mudança, e podem desenvolver um maior sentido de objetivo e de autoestima. As abordagens pedagógicas que dão aos alunos a oportunidade de aplicar a sua aprendizagem a cenários e desafios da vida real, tais como a segurança alimentar e hídrica, a redução do desemprego entre os jovens ou a adaptação à urbanização, ajudam os alunos a desenvolver um novo pensamento, ideias e percepções (OECD, 2019, p. 63, tradução nossa).

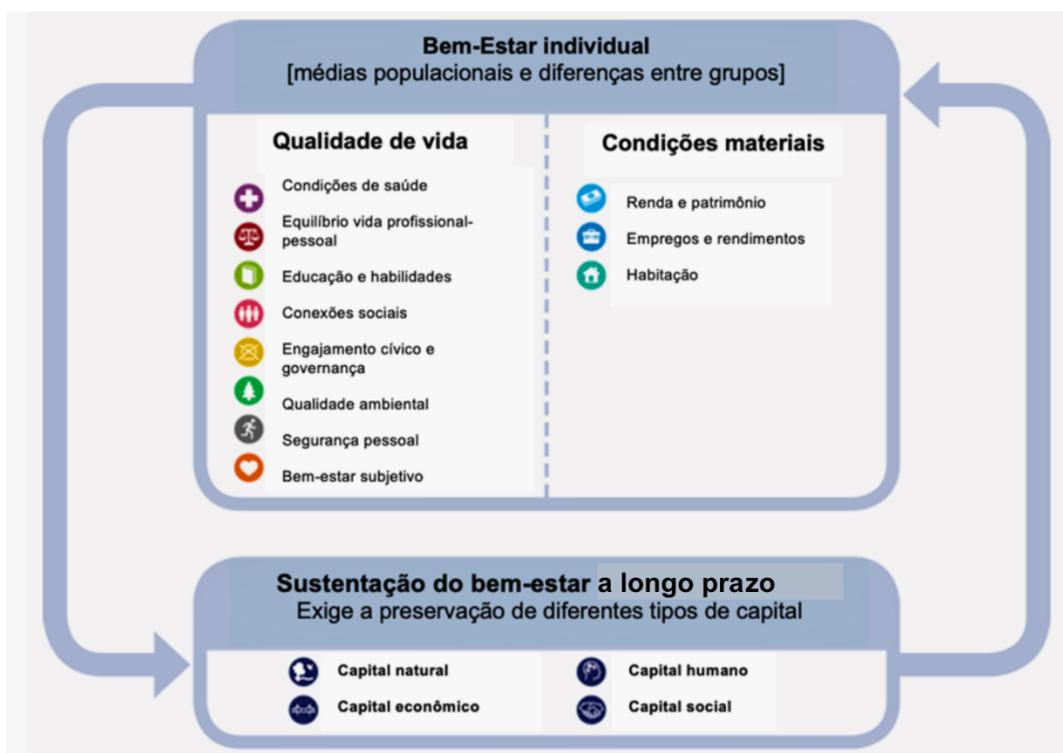
Dessa forma, pressupõe-se que ao desenvolver habilidades socioemocionais que estimulem os sujeitos a “pensarem com propósito” e terem a “mentalidade evoluída” (*growth mindset*) onde eles decidem como e o que estudar, os alunos serão capazes de enfrentar e superar os desafios de suas vidas pessoais, incluindo a sua saúde física e mental.

Estudantes necessitam desenvolver boas condições de bem-estar físico e emocional se quiserem aprender efetivamente [...] Isto promove as suas capacidades, habilidades, conhecimento, motivação e confiança para acessar, entender, apreciar e aplicar informações acerca de sua própria saúde, então eles podem formar julgamentos válidos e tomar decisões responsáveis acerca da saúde e da prevenção de doenças para melhorar a sua qualidade de vida. As perturbações agudas ou crônicas da saúde dos estudantes não só interrompem o seu bem-estar social e emocional, mas pode impedir

as suas oportunidades de aprender e progredir na escola [...] Se os estudantes querem desenvolver suas habilidades cognitivas, [...] eles também necessitam estar em bom estado geral de saúde e estarem capazes de se adaptarem às evoluções dos problemas de saúde (OECD, 2019, p. 50, tradução nossa).

Tendo em vista a ênfase na responsabilização dos sujeitos pela seu próprio bem-estar, assim como a exigência em estar preparado e agir proativamente às mudanças no que concerne aos problemas de saúde pública, o Projeto Educação 2030 da OCDE estende essas orientações para outras esferas da vida, conforme pode se observar na Figura 3, a seguir.

Figura 3: Quadro da OCDE para mensuração do Bem-Estar e do progresso.



Fonte: OECD (2019); Asmussen (2017). Tradução nossa. Disponível em: <https://www.eif.org.uk/blog/language-wellbeing-and-social-mobility>. Acesso em: 14 jan. 2024.

A responsabilização dos sujeitos para promover o bem-estar se refere a utilizar os referenciais de aprendizagem da OCDE para atingir um nível de qualidade de vida, no que compete aspectos como trabalho, segurança, saúde, moradia, dentre outros, conforme Figura 3. Portanto, é frequentemente mencionado a vida para além

da escola e o enfrentamento de conflitos e soluções de problemas na vida pessoal, de maneira que essas habilidades preparem os estudantes para o ambiente de trabalho.

Nesse sentido, percebe-se que a qualidade se ampara na promoção do bem-estar individual, partindo dos diferentes tipos de capitais apresentados no esquema acima, tendo como um deles, a ideia de capital humano como balizadora do bem-estar individual. Portanto, a partir da concepção de qualidade pleiteada pela OCDE, entende-se que essas condições são necessárias para garantir a perspectiva de educação transformadora e superação de conflitos e dilemas, por meio da responsabilização individual.

No tocante às concepções de avaliação identificadas no documento, a garantia da equidade apresenta-se como aspecto crucial para o alcance de resultados satisfatórios, mantendo como parâmetro os resultados do PISA. Sendo assim, a OECD (2019) argumenta que para se atingir resultados equitativos, de forma que supere o baixo desempenho dos alunos menos favorecidos, o professor necessita buscar estratégias e metodologias que estimulem o protagonismo dos estudantes, na expectativa de que eles superem as suas próprias adversidades que impedem o alcance de resultados considerados satisfatórios.

Ao final do documento, é exibido uma lista de colaboradores do projeto, apresentada como uma “lista informal” de cada país relacionado à OCDE, estando enumerados os países-membro, e parceiros-chave. Nessa lista, constam dois membros que representam as partes interessadas do Brasil nas seguintes categorias: “coordenadores nacionais e interlocutores para o questionário sobre a política de reformulação curricular”, isto é, contribuem por meio de pesquisas, para a ressignificação do currículo em seus países; “colaboradores das redes escolares, peritos acadêmicos e parceiros sociais”; e na categoria “atitudes e valores” (OECD, 2019).

Dessa forma, pode-se identificar os seguintes membros como representantes da intelectualidade orgânica que compõe o Projeto Educação 2030 da OCDE, os membros coordenadores e interlocutores mencionados no documento da OECD (2019) se trata de Cláudia Costin e Allan Coutinho, do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Claudia Costin atua como Diretora Sênior para a Educação Global do Banco Mundial, e seu nome também consta na lista de pessoas físicas que participam do Movimento Pela Base²².

A partir desta análise, é possível interpretar o Projeto Educação 2030 da OCDE como um indicativo de tendências de concepções de qualidade e avaliação, que podem vir a orientar o conjunto das próximas políticas formativas e avaliativas no Brasil, no que concerne ao cumprimento da Agenda 2030. Para compreender melhor tais aproximações, os próximos documentos a serem analisados se tratam de produções oficiosas, isto é, produzidas informalmente sem o reconhecimento oficial de órgãos responsáveis vinculados ao Estado. No entanto, mesmo não estando munidas de formalidades, as produções de documentos e relatórios oficiosos possuem relevância para o estudo de concepções e tendências para a política educacional, tendo em vista que foram elaborados em parceria com as representações da sociedade civil brasileira.

2.4 OCDE E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: DOCUMENTOS OFICIOSOS DA AGENDA 2030

Durante o processo de levantamento dos dados para subsidiar a pesquisa documental, foi possível localizar algumas produções oficiosas, oriundas das parcerias entre as organizações da sociedade civil brasileira e a OCDE. Para tanto, foram selecionados os seguintes documentos: Educação em Quatro Dimensões, com prólogo da OCDE e tradução pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e Instituto Península; o relatório Educação no Brasil: uma perspectiva internacional, produzido pelo Todos Pela Educação (TPE); e o relatório *Education Policy Outlook Brasil*, elaborado em parceria com o Itaú Social, ambos publicados em 2021.

Iniciaremos esta subseção pelo documento de 2015, intitulado “Educação em Quatro Dimensões: as competências que os estudantes devem ter para atingir o

²² Fontes: <https://www.linkedin.com/in/claudia-costin-809122a3/>; <https://www.linkedin.com/in/allan-coutinho/>; <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 19 mai. 2024.

sucesso”. Tal documento foi escrito por Charles Fadel²³, Maya Bialik²⁴, Bernie Trilling²⁵, e publicado pelo *Center of Curriculum Redesign* (CCR), uma organização sem fins lucrativos, sediada nos Estados Unidos. Conforme o site²⁶ oficial da organização, o CCR se preocupa em “tornar a educação mais relevante” e responder: “o que os alunos devem aprender para o século 21?”.

Entendemos que o documento planeja a reestruturação curricular, agora com ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências para o século XXI. O documento se baseia em quatro dimensões para orientar tais competências: Conhecimento, Habilidades, Caráter e Meta-Aprendizado, sob a defesa de que tais elementos irão inovar a educação, e dessa maneira, a escola estaria apta para capacitar os alunos a enfrentarem os desafios globais.

A contribuição de representantes de entidades da sociedade civil brasileira se expressa no prefácio à edição brasileira, redigido por Viviane Senna, do Instituto Ayrton Senna (IAS) e Ana Maria Diniz, do Instituto Península²⁷. Conforme Peroni (2017), o IAS, uma das organizações do Terceiro Setor, tem se empenhado desde meados da década de 1990 em produzir diagnósticos da educação brasileira, apresentando um cenário catastrófico em que os alunos não conseguem atingir o sucesso escolar devido a incompetência dos professores. Dessa forma, o IAS se propõe como uma organização capacitada para salvar a educação pública.

²³Charles Fadel é professor na Universidade de Harvard, fundador e presidente do CCR. Dentre as suas publicações de destaque, encontram-se o best-seller “21st Century Skills”, publicado em 2009; “*Artificial Intelligence*”, de 2018, e seu lançamento mais recente “*Education for the Age of AI*”, de 2024. Fadel também atua como presidente da Comissão de Educação do Comitê Consultivo das Empresas e Indústria - BIAC/OCDE. É possível identificar diversas ligações de Fadel com projetos ligados a educação e organismos multilaterais, tais como na OCDE, no projeto **OECD Future of Education and Skills 2030**, o **PISA**, o CERI, e projetos relacionados ao uso de IA na educação. As ligações do autor também se estendem à **UNESCO**, Banco Mundial, Google, Fundação Bill & Melinda Gates etc. Fonte: <https://curriculumredesign.org/about/our-team>. Acesso em: 19 mai. 2024.

²⁴ Maya Bialik é consultora educacional e neurocientista pela Universidade de Harvard. Atua como conselheira do CCR. A autora também é mundialmente conhecida devido as suas atividades no ramo do entretenimento, atuando em séries de comédia da televisão norte americana. Fontes: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mayim_Bialik ; <https://www.mayabialik.com/>. Acesso em: 19 mai. 2024.

²⁵ Graduado em Educação e Estudos Ambientais na Universidade de Stanford. Atua como consultor educacional de habilidades para o século 21 em diversos projetos. Fonte: <https://www.linkedin.com/in/bernie-trilling-b75a95/>. Acesso em: 19 mai. 2024.

²⁶ Fonte: <https://curriculumredesign.org/about/>. Acesso em: 19 mai. 2024.

²⁷ O Grupo Península, fundado pelo empresário brasileiro Abílio Diniz, também atua no financiamento de pesquisas para a formulação de políticas educacionais, com ênfase na formação de professores, conforme analisado por Cossetin (2017) e Silva; Hypolito (2022).

Em seu prefácio, elaborado em colaboração com o Instituto Península, as autoras anunciam que:

[...] a escola assume um novo papel que não o de ensinar conteúdos estanques e organizados em disciplinas que não dialogam entre si. A escola do século 21 deve priorizar e estimular ligações sociais e experimentações, permitindo que todos os indivíduos se engajem com o aprendizado e encontrem suas paixões e papéis mais amplos na sociedade e no mundo. Mais do que ensinar, deve apoiar os alunos na construção de uma bússola confiável e no desenvolvimento de habilidades para que eles possam identificar caminhos possíveis, promissores e aprazíveis neste mundo incerto e imprevisível, em profunda e constante transformação (Diniz; Senna, 2015, p. 9).

Nesse sentido, as competências socioemocionais e habilidades anunciadas no livro possuem uma tônica em comum, a de guiar o currículo das escolas para se adaptar ao cenário de imprevisibilidade das mudanças do século XXI. A mesma premissa materializa-se na política curricular da BNCC, visto que, conforme Carvalho; Silva (2017), a ideia de atualizar o currículo com ênfase em aspectos cognitivos fazem parte do mesmo conjunto de vocabulários que envolvem as proposições do IAS para a educação do século XXI. Sendo assim, de acordo com o prefácio do documento, pode-se verificar o prenúncio de tais tendências, materializadas nas políticas educacionais:

No Instituto Ayrton Senna, há mais de 20 anos essa perspectiva tem sido aprimorada com a produção e **disseminação de conhecimentos com base em evidências visando a educação do século 21**, que são **referências em ações de formação de professores, gestores e equipes escolares**, e que apoiam o desenho de políticas públicas e a formulação de práticas pedagógicas voltadas para o **desenvolvimento integral de estudantes, articulando aspectos cognitivos e socioemocionais**. Trabalhamos em conjunto com pesquisadores, educadores, gestores e formuladores de políticas públicas para **desenvolver o aluno por inteiro, promovendo habilidades essenciais na escola e na vida** (Diniz; Senna, 2015, p. 9, grifos nossos).

Percebe-se, tanto neste prefácio quanto em todo o documento, a presença do paradigma holístico para guiar a concepção de qualidade. A holística se alinha ao

conceito de vida plena, encontrado no ODS 3 - Saúde e Bem-estar, uma vez que os autores trazem tal concepção para sustentar essas recomendações, sugerindo que o enfoque seja direcionado ao bem-estar do sujeito e às suas oportunidades de aprendizagem que surgem ao decorrer de sua vida.

Conforme consta nos objetivos de aprendizagem socioemocional dos ODS 3, “o educando é capaz de criar uma compreensão holística de uma vida saudável e de bem-estar, assim como esclarecer valores, crenças e atitudes relacionadas” (UNESCO, 2017, p. 16). A noção de holística também está enquadrada no ODS 4 - Educação de qualidade: “o educando é capaz de aumentar a conscientização sobre a importância da educação de qualidade para todas e todos, de uma abordagem humanística e holística à educação, da EDS e abordagens afins” (idem, p. 22).

Seguindo com a análise do documento, há um segundo prefácio, elaborado pela OCDE, a qual faz a defesa da reformulação dos padrões e das avaliações da educação em escala global. Fazendo uma alusão ao que irá se desenvolver como bússola de aprendizagem no Projeto Educação 2030 da OCDE, o autor afirma que a educação “[...] hoje, significa certificar-se de que as pessoas irão desenvolver uma bússola confiável e habilidades de navegação para se encontrarem em um mundo cada vez mais incerto, volátil e ambíguo.” (Schleicher, 2015, p. 12).

Conforme já analisado, o Projeto Educação 2030 da OCDE foi designado como um modelo global de competências a serem consideradas para as reformas curriculares dos países que aderem ao ODS-4 da UNESCO. Sendo assim, no prefácio do documento “Educação em quatro dimensões”, a OCDE já anunciava o desenvolvimento do Projeto Educação 2030:

O projeto Educação 2030 da OCDE irá se basear neste trabalho do CCR de forma colaborativa, e a OCDE está atualmente desenvolvendo uma estrutura de competências, por meio de uma análise comparativa das estruturas de currículos internacionais. Contando com o poder de convocação da OCDE, a estrutura será testada, aperfeiçoada e validada de forma interativa com as partes interessadas de múltiplos níveis da comunidade global (Schleicher, 2015, p. 14).

Sendo assim, no decorrer do texto encontram-se, principalmente, orientações baseadas na formação de habilidades e competências úteis e relevantes que estejam

alinhadas às exigências do século XXI. Uma educação de qualidade, para os autores, está intrinsecamente ligada à adaptação de sujeitos resilientes para um período de mudanças imediatas e de incertezas quanto a eventos futuros, que envolvem desde alterações climáticas a decisões políticas.

Nessa perspectiva, uma educação de qualidade está relacionada a eficácia do ensino e na garantia do bem-estar, uma vez que o currículo deve ser remodelado para acompanhar o progresso da tecnologia, a fim de proporcionar uma formação apta e qualificada para o mercado de trabalho, e conseqüentemente, ao pleno emprego que proporcionará uma vida digna. A educação de má qualidade, portanto, está diretamente ligada ao “desemprego, subemprego, distribuição desigual de renda, estresse pessoal e inquietação social” (CCR, 2015, p. 34).

Os autores abordam que a educação de qualidade também se relaciona com a promoção do aprendizado ao longo da vida. Para tanto, o currículo ideal deve ser flexível aos novos avanços, ao mesmo tempo em que deve ser capaz de se adaptar à diferentes espaços e modalidades de educação, e aberto a oportunidades de aprendizagem. O ensino para além da sala de aula é um indicativo presente nos documentos oficiais analisados, no entanto, não se especificava em quais espaços esses aprendizados poderiam ocorrer. Desta vez, os autores explicitam:

Para alguns importantes objetivos de aprendizagem, **a sala de aula não é o ambiente de aprendizado ideal**, e existem agora muitas oportunidades de aprendizado profundo e rico além das paredes da sala de aula. Essas oportunidades informais incluem uma ampla variedade de programas extracurriculares **(como clubes, escoteirismo, etc.)**, **museus, viagens virtuais, programas de aprendizado online, microcertificações e emblemas (badges) de aprendizagem, estágios, treinamento, aprendizado em serviço comunitário**, e muito mais (CCR, 2015, p. 48, grifos nossos).

Assim, o documento passa a defender que qualquer ambiente pode se tornar adequado para cumprir com objetivos de aprendizagem. Tal pressuposto tem relação com a concepção de aprendizagem ao longo da vida trazida no documento, podendo ser identificada a tendência de afastar a escola como espaço para o processo de ensino aprendizagem, e estendendo a apropriação do conhecimento para outras esferas da vida individual e subjetiva.

Laval (2019), ao avaliar a perspectiva da educação ao longo da vida no âmbito das políticas formativas em voga, identifica a preposição uma “autoformação” do aluno, isto é, propõe-se que a escola deva direcionar o aluno preparado para a empregabilidade, por meio de competências que permitam a adaptação do sujeito às transformações e necessidades do mercado de trabalho.

Portanto, o trabalhador deve aprender a se reinventar em meio as situações de incertezas, situações estas que podem aqui ser compreendidas como as crises cíclicas de desemprego. Nessa direção, “[...] a escola deve abandonar tudo o que se assemelhe a uma “acumulação” de saberes supérfluos, impositivos, maçantes” (Laval, 2019, local. 1311), se referindo ao modo em que os saberes ensinados pela escola são abordados pelos organismos multilaterais como desinteressante pelos alunos, pois não possuem serventia às atuais demandas da sociedade do século XXI.

Sob a defesa de que a educação também é responsável pela formação de sujeitos responsáveis, o documento do CCR (2015) também aborda a concepção de desenvolvimento de qualidades do caráter por meio de virtudes e valores, como meio para lidar com questões como “problemas ambientais, corrupção, terrorismo, desigualdade de renda” (CCR, 2015, p. 115), desafios estes nos quais os sujeitos devem aprender a manejar por meio da aquisição da responsabilidade pessoal e ética.

Para sustentar esse pressuposto, o CCR (2015) indica que, embora a perspectiva religiosa não seja necessária para construir o caráter do sujeito, algumas contribuições do Zen Budismo devem ser consideradas para apoiar a formação de valores e virtudes que permitam que o sujeito se responsabilize pela sua participação sustentável em um mundo globalizado, pois de acordo com o documento, “de fato, o bem-estar coletivo está baseado em nossa conscientização individual” (CCR, 2015, p. 117).

Para reafirmar tal perspectiva, o CCR (2015) faz menção ao seguinte trecho, do Relatório Jacques Delors:

Somos levados, portanto, a revalorizar as dimensões ética e cultural da educação e, nesse sentido, a fornecer os recursos para que cada um venha a compreender o outro em sua especificidade, além de compreender o mundo em sua busca caótica de certa unidade; mas, previamente, **convém começar pela compreensão de si mesmo em uma espécie de viagem interior, permeada pela aquisição de**

conhecimentos, pela meditação e pelo exercício da autocrítica (UNESCO, 2010, p. 10, grifos nossos).

Dessa maneira, a ideia de formação do caráter do sujeito envolve valores, crenças, habilidades socioemocionais, habilidades não cognitivas e as habilidades pessoais, as denominadas pelo CCR (2015) como *soft skills*. O conceito de *soft* e *hard skills* também se encontram no Projeto Educação 2030 da OECD (2019), e no documento “Educação para a cidadania global: a abordagem da UNESCO”, publicado em 2015, onde pode-se identificar as seguintes conceituações:

Habilidades cognitivas [*hard skills*]: os alunos adquirem conhecimentos, compreensão e raciocínio crítico sobre questões globais e sobre a interconectividade/interdependência entre países e entre diferentes populações. Habilidades socioemocionais [*soft skills*]: os alunos têm o sentimento de pertencer a uma humanidade comum, ao compartilhar valores e responsabilidades e possuir direitos; os alunos demonstram empatia, solidariedade e respeito por diferenças e diversidade. Habilidades comportamentais: os alunos agem de forma efetiva e responsável nos contextos local, nacional e global, em prol de um mundo mais pacífico e sustentável (UNESCO, 2016, p. 3).

Conforme apontado por Gonçalves; Deitos (2020), os pressupostos teóricos e ideológicos identificados nesse modelo de habilidades e competências categorizadas no âmbito do desenvolvimento técnico e socioemocional foram fundamentais para conceituar a organização das Competências Gerais da BNCC. Isto indica a articulação das concepções de qualidade e avaliação anunciadas nestes documentos oficiosos da OCDE, que tem como signatários os representantes da sociedade civil brasileira, com as noções de competências que vigoram nas políticas formativas.

Partindo da neuropsicologia para defender tais aspectos, o documento observa o caráter e a aprendizagem como adaptáveis ao longo da vida, tendo o conhecimento e as habilidades como elementos insuficientes para preparar os alunos para a vida, sendo assim, a formação dessa concepção de caráter proporcionaria sucesso no aprendizado, na produtividade, na carreira e na responsabilidade cívica.

As qualidades essenciais que os alunos devem aprender envolvem a ideia de *mindfulness*, curiosidade, coragem, resiliência, ética e liderança. Essa estrutura de

formação do caráter, ou qualidades do caráter, como é denominada, também se fundamenta nas filosofias de “líderes da inovação” (CCR, 2015), tais como os psicólogos estadunidenses Howard Gardner e Robert Stenberg; e Edgar Morin, filósofo francês e autor da Teoria da Complexidade²⁸.

Conforme Gama (2014), Howard Gardner sustenta a Teoria das Inteligências Múltiplas, sendo a inteligência cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal, linguística, lógico matemática, musical e naturalista, entendendo que o desenvolvimento dessas inteligências parte do individual para a interação com o meio. Nessa perspectiva de desenvolvimento de múltiplas habilidades, destaca-se a resolução de problemas.

Gardner dá grande importância a diferentes atuações valorizadas em culturas variadas e define inteligência como a **habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais [...]** ele propõe **redefinir a inteligência à luz das origens biológicas** da habilidade para resolver problemas (Gama, 2014, p. 667, grifos nossos).

Seguindo pela mesma linha de pensamento, a Teoria Triárquica da Inteligência, de Robert Stenberg, entende que os tipos de inteligência se categorizam pelo aspecto prático, analítico, criativo e sensato; formando os elementos da dimensão caráter, proposto pelo CCR (2015). Dessa forma, tal teoria parte do pressuposto de que a inteligência se desenvolve por três componentes:

[...] os de aquisição de conhecimento são processos usados na aprendizagem de coisas novas; os de desempenho são processos de execução de uma tarefa; e os metacomponentes são processos elevados, usados em planejamento, monitoramento e decisão no desempenho de tarefas (Gama, 2014, p. 670).

Nessa direção em que as teorias construtivistas do processo de aquisição do conhecimento são o mote das concepções de qualidade no que compete a formação

²⁸ Para Alves; Bianchi (2021), Edgar Morin entende que o problema da fragmentação dos saberes em disciplinas isoladas reside no enfraquecimento do senso de responsabilidade e solidariedade dos sujeitos. O filósofo propõe que os professores resgatem a fé no espírito humano e no amor para formar cidadãos para o terceiro milênio. Para tanto, a Teoria da Complexidade propõe a transdisciplinaridade, em que os professores devem estar abertos para desempenhar o planejamento de suas aulas em conjunto com os alunos e buscar abordar temas que os interessem.

humana, identifica-se a ênfase nos processos práticos e individualizados, interessando apenas o aprender a aprender e o aprender a fazer, buscando enquadrar os conteúdos curriculares no campo das experiências individuais e subjetivas, pois aqui, o aluno é o protagonista do seu processo de aprendizagem.

Nessa miscelânea articulada de concepções pautadas na neurociência e na epistemologia piagetiana, também se abre o espaço para o campo das filosofias religiosas e para o desenvolvimento de habilidades por meio da meditação, descrita no documento do CCR (2015) como *mindfulness*, também sendo possível encontrar no documento do Projeto Educação 2030 da OECD (2019), algumas considerações a respeito da prática.

Relacionado à perspectiva de desenvolvimento do bem-estar, a tendência para o campo da espiritualidade também se encontra justificada pela ideia das realizações pessoais e da plenitude, isto é, o sujeito, para atingir uma capacidade satisfatória de aprendizagem, precisa alinhar todas as esferas de sua vida para o bem-estar, incluindo a esfera espiritual.

O CCR (2015) alega que, por meio das práticas introspectivas do *mindfulness*, assim como tem demonstrado sucesso no campo da saúde física e mental, contribuiria para a redução do estresse dos alunos, melhorar a memória e conseqüentemente, a sua qualidade de vida. Portanto, o CCR (2015) indica que a prática do *mindfulness* na educação a tornaria mais eficaz e relevante, pois “pode aumentar a atenção e o foco e melhorar a memória, a autoaceitação, as habilidades de autogestão e autocompreensão, embora o efeito ainda seja muitas vezes discutido” (CCR, 2015).

Partindo de uma ideia redentora da educação, para o CCR (2015), a aplicação do *mindfulness* em sala de aula teria como objetivo oferecer ferramentas para que os alunos sejam capazes de:

[...] combater a opressão, crises globais e a incapacidade de agir frente aos problemas causados pela falta de formas fáceis de traduzir conhecimento em ações pessoais e coletivas. Até mesmo treinamentos curtos de *mindfulness* mostraram redução de fadiga e ansiedade, além de melhorarem o processamento visual-espacial, a memória de trabalho e a função executiva (CCR, 2015, p. 123, grifos nossos).

Ao sustentar este receituário, o CCR (2015) também recorre a teoria psicológica da Pirâmide de Maslow²⁹, em que as necessidades fisiológicas e socioemocionais do ser humano se encontram categorizadas, de maneira que a realização pessoal, ou transcendência, encontra-se no topo da pirâmide. O CCR parte dessa organização hierárquica das necessidades para defender a ideia de que, o sujeito, ao atingir a plenitude de sua vida por meio da educação, terá a oportunidade de se aliar a um objetivo maior, podendo ser a dedicação às práticas espirituais.

No cenário ideal, todos os indivíduos de cada sociedade (e da sociedade global) têm suas necessidades psicológicas, de segurança, de relacionamento, de autoestima, de realização pessoal e de transcendência atendidas, e a sociedade prospera e atende a todas as suas necessidades, com cada nível intensificando os demais. **Essa situação ideal é, na verdade, o mais abrangente propósito da educação na sociedade** (CCR, 2015, p. 42, grifos nossos).

Conforme observado por Gonçalves; Deitos (2020), a Pirâmide de Maslow compreende a organização das necessidades humanas em hierarquia partindo da autorrealização por meio do desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para finalidades mercadológicas. Gonçalves; Deitos (2020) também demonstram que o pressuposto de Competências Gerais na BNCC utilizado como meio para que os alunos atinjam o sucesso possui suas raízes ideológicas na teoria de Maslow, conforme o documento³⁰ publicado pelo Movimento pela Base Nacional Comum, em parceria com o CCR.

Esse conjunto de pressupostos e práticas pautadas no Meta-Aprendizado, que incorpora o tripé Conhecimento-Caráter-Habilidades, está inserido numa concepção holística, indicando que a avaliação também está submetida a tais concepções alinhadas com a formação do sujeito adaptável e versátil para o século

²⁹ Assim se organiza a Pirâmide das Necessidades, desenvolvida pelo psicólogo estadunidense Abraham Maslow e adaptada na visão do CCR. Da base até o topo da pirâmide, respectivamente: Fisiologia: ar, água, alimentos, roupa, abrigo; Segurança: segurança pessoal, segurança financeira, saúde e bem-estar, segurança contra acidentes/doenças etc.; Amor e relacionamento: amor, amizade, intimidade, aceitação em grupos sociais grandes ou pequenos; Estima: respeito aos outros, respeito a si próprio, sentimento de contribuição ou valor; Realização pessoal: atingir seu potencial total; Transcendência: alinhar-se a um objetivo maior. Fonte: CCR, 2015.

³⁰ O documento mencionado por Gonçalves; Deitos (2020) refere-se ao “Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC”, elaborado pelo Movimento Pela Base Nacional Comum, em parceria com o CCR. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/competencias-gerais-da-bncc/>. Acesso em: 9 jun. 2024.

XXI. O objetivo do CCR (2015) ao apresentar suas perspectivas de qualidade e avaliação, expressa-se em “1. Aumentar as chances de sucesso e realização pessoal e profissional de um indivíduo. 2. Fornecer uma base comum de compreensão e a capacidade de participar na sociedade, colaborando para a humanidade sustentável” (CCR 2015).

A avaliação para o CCR (2015), portanto, envolve a mensuração de experiências de aprendizado, de forma que se pretende atestar a qualidade do ensino e o nível de conhecimento curricular do aluno. Para tanto, a avaliação precisa estar alinhada às mais recentes proposições de mudanças na política curricular, isto é, as mudanças nos programas de avaliação em larga escala devem estar pautadas nos objetivos da Agenda 2030. Propõe-se que:

Com a criação de uma estrutura de objetivos educacionais, podemos influenciar a discussão sobre padrões da educação, e como eles abrirão o caminho **para uma reformulação profunda nas avaliações e torná-las mais holísticas e relevantes**. Quando as avaliações refletirem visões atualizadas do que é importante aprender, será necessário **reformular o currículo, para que se alinhe às novas abordagens da avaliação** e, simultaneamente, o desenvolvimento profissional, para que os educadores estejam preparados para ajudar os estudantes a aprenderem os currículos atualizados (CCR, 2015, p. 58, grifos nossos).

Percebe-se que a proposta de uma avaliação holística e relevante se relaciona com a concepção de avaliação como um mecanismo de regulação e padronização tanto do currículo, quanto da gestão da escola. A intencionalidade mediante a holística que permeia as recomendações da OCDE, reside no controle da escola pública e na consolidação da agenda globalmente estruturada para a educação, tendo em vista que os pressupostos ideológicos propostos por meio do PISA “demonstra como as influências trazidas pelos organismos internacionais estão a serviço de produzir um espaço comum, tanto no sentido da comparabilidade e concorrência, quanto no sentido de integração e convergência a um projeto em escala internacional” (Hypolito; Jorge, 2020).

Com a finalidade de sistematizar suas recomendações para as mudanças na avaliação em larga escala, o CCR (2015) indica um Consórcio de Avaliação, por meio da convocação das partes interessadas em financiar e supervisionar pesquisas de

monitoramento do progresso de aprendizado dos alunos. Anuncia, portanto, o convite às organizações do setor privado, organizações sem fins lucrativos, acadêmicos e líderes de governo para contribuírem como membros deste consórcio.

Para tanto, o CCR (2015) indica as suas recomendações para o modelo de avaliação ideal, conforme descrito na Figura 4, exibida abaixo. O documento reitera a necessidade urgente de alinhar os objetivos da educação ao século XXI, indicando que a adoção dos seguintes modelos de avaliação de acordo com o receituário de competências baseadas no tripé Habilidades-Conhecimento-Caráter deve entrar em rigor no período de três a cinco anos, a contar a partir do ano de publicação do documento.

Figura 4: Consórcio de avaliação do CCR

AVALIAÇÕES DO APRENDIZADO	AVALIAÇÕES PARA O APRENDIZADO	AVALIAÇÕES COMO APRENDIZADO
<p>Testes ou ferramentas padronizados e psicometricamente sensatos para medir se os estudantes desenvolveram conhecimento, habilidades e outras competências em comparação aos padrões e referências estabelecidos e objetivos do aprendizado para fins de prestação de contas, avaliação do programa ou pesquisa.</p> <p>* Exemplo: <i>US NAEP Test</i></p>	<p>Métodos de avaliação formativa e alguns métodos de avaliação somativa para identificar: o progresso do aprendizado do estudante em tarefas de desempenho e trabalho contínuos; novas necessidades do aprendizado no momento em que surgirem; e oportunidades para revisar o trabalho e melhorar as competências.</p> <p>* Exemplo: <i>Tarefa de desempenho</i></p>	<p>Tarefas de aprendizado significativas, em sua maior parte formativas, com avaliações integradas que fornecem feedback imediato como parte da experiência de aprendizado contínuo, com uma progressão dos desafios para aumentar o domínio, com uma ampla variedade de feedbacks.</p> <p>* Exemplo: <i>Jogos de aprendizado online</i></p>

Fonte: CCR, 2015, p. 156.

A partir da Figura 4, é possível identificar a exigência do alinhamento das avaliações para monitorar o desenvolvimento das habilidades e competências anunciadas pelo CCR (2015). Dessa forma, os processos avaliativos devem ser submetidos a *feedbacks*, a fim de acompanhar o aprendizado dos alunos de acordo com o conjunto de conhecimentos e valores propalados pelo CCR, isto é, a avaliação

é tomada, nessa perspectiva, como uma ferramenta de controle da padronização dos conteúdos.

A Figura 4 também revela a tendência da mensuração psicométrica da aquisição de habilidades e competências, tendo como objetivo final as práticas de *accountability*, expressas no discurso da responsabilização de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. De acordo com Oliveira (2023), tal tendência se encontra concretizada no Brasil, considerando a implantação do Estado Avaliador nos países periféricos como norteador das políticas de avaliação em larga escala.

Pereira (2016), ao analisar a política responsabilizadora da OCDE por meio do PISA, considera o controle do trabalho docente como uma das principais implicações. A prática dos organismos multilaterais e das organizações da sociedade civil, por meio do ideário de competências e habilidades instruídas pela lógica do mercado, é utilizar os ranqueamentos produzidos pelo PISA a fim de divulgar experiências exitosas em países com bom desempenho, sob a intenção de legitimar o consenso e impor a cultura da avaliação. Tal processo vêm resultando na desqualificação e constrangimento do trabalho docente de escolas públicas, quando não conseguem atingir métricas satisfatórias de desempenho, determinadas pelas políticas de avaliação em larga escala.

2.4.1 Education Policy Outlook: Brasil.

O seguinte relatório, publicado em junho de 2021 e intitulado *Education Policy Outlook*, trata-se de uma produção técnica e esporádica da OCDE, direcionada aos países-membros e parceiros-chave. O objetivo do relatório é oferecer um estudo comparativo e orientações gerais acerca do desempenho e da implementação das políticas e reformas nacionais e subnacionais para a educação, sendo uma atualização do primeiro estudo comparativo da OCDE com foco nas políticas educacionais do Brasil, realizada em 2015.

Os tópicos abordados neste documento relativos à avaliação das políticas educacionais envolvem os pontos positivos e negativos do desempenho das políticas em relação ao cumprimento de aspectos como a equidade e qualidade; melhoria

escolar; formação docente; avaliação; governança e financiamento. Dessa maneira, o relatório trata-se de um balanço para os legisladores e reformadores educacionais, buscando abordar os desafios e prioridades a serem alcançados no contexto, durante e pós-pandemia da Covid-19.

O relatório é fomentado com apoio do Itaú Social e contém informações obtidas por meio do Governo Federal e do Ministério da Educação (MEC). Tais dados empregados para a realização do relatório baseiam-se nos indicadores do PISA, na Pesquisa de Competências de Adultos (PIAAC), no TALIS e em outro documento da OCDE intitulado “*Education at Glance*”³¹. Dessa forma, o relatório discute dados quantitativos provenientes de informações coletadas em avaliações de políticas educacionais, e a partir disso, realiza diagnósticos e propõe melhorias.

Importa, na análise deste relatório, identificar o que se compreende por qualidade e por avaliação, bem como identificar quais as suas orientações para o alcance satisfatório da qualidade. Percebe-se a ênfase do relatório na análise da política curricular da BNCC, e as orientações para a sua total implementação e avaliação de desempenho. A BNCC, portanto, aparece como a principal política balizadora em relação as demais políticas educacionais, pois tal política curricular encontra-se neste relatório como um parâmetro central para a OCDE avaliar a qualidade de outras políticas envolvidas.

Dessa forma, a OCDE (2021a) cobra que, para a melhora da qualidade, as políticas de formação de professores devam estar alinhadas às orientações da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), de modo que os professores da Educação Básica ajustada à BNCC estejam aptos a desenvolver as competências do professor, sendo:

[...] três domínios interdependentes: conhecimento — domínio do conteúdo; prática — gerenciamento das salas de aula; e engajamento — interação com as partes interessadas. [...] Os documentos também estabelecem princípios norteadores: para a formação inicial dos professores, enfatiza a necessidade de experiência profissional, inovação e prática baseada em evidências (OCDE, 2021a, p. 24).

³¹ “Panorama da educação”, na versão oficial traduzida para a língua portuguesa.

A OCDE (2021a) recomenda, portanto, regulamentações que reforcem o monitoramento do trabalho docente, de modo que esclareça funções e responsabilidades dos professores, envolvendo a participação de instituições do Ensino Superior nesse processo. Indica também, que a formação docente deva ser fundamentada no aperfeiçoamento pela prática, por observação de aula de outros professores a fim de fornecer *feedbacks*. A finalidade é, portanto, direcionada a estabelecer critérios de qualidade que permitam a progressão da carreira docente.

Ainda no tocante ao controle da carreira docente, a OCDE (2021a) sugere, por meio de estudos comparativos, a adoção de práticas de avaliação do profissionalismo e desempenho docente por meio dos resultados das avaliações em larga escala. Dessa forma, é sugerido que o enfoque nas avaliações em larga escala seja mais consistente, devendo avaliar, além do desempenho dos alunos, a frequência dos professores.

A OCDE (2021a) aponta heterogeneidade das práticas de administração escolar, referente a capacidade, tamanho e recursos. Para resolver o problema das desigualdades entre os sistemas subnacionais, sugere a implementação de processos seletivos mais competitivos para os funcionários da escola. Entendendo que apesar das escolas possuírem autonomia pedagógica, a OCDE sugere que os problemas da disciplina e admissão dos alunos, organização das aulas e do conteúdo estão associados a uma gestão ineficaz. Para tanto, indica que a BNCC cumpra o papel de uma reforma curricular ideal para manter a coerência em um sistema educacional descentralizado.

Tal situação, juntamente com os desafios relacionados ao gestor escolar, à capacidade do professor e às condições de trabalho [...] pode limitar a capacidade das escolas de melhorar a qualidade, ao mesmo tempo em que torna mais difícil superar as inconsistências entre as administrações. Nesse sentido, a BNCC pode desempenhar um papel importante, ajudando a orientar a prática pedagógica de qualidade e reduzir as diferenças de qualidade entre as escolas (OCDE, 2021a, p. 32).

Percebe-se, portanto, que o relatório enfatiza constantemente a importância da centralidade da BNCC como parâmetro e como garantia da equidade, pois “a

análise internacional da implementação curricular mostra que o alinhamento com outras áreas das políticas educacionais é imprescindível para assegurar a adesão das partes interessadas, o desenvolvimento de capacidades e o engajamento” (OCDE, 2021a, p. 35), dessa forma, a fim de destacar a participação de “partes interessadas”, a OCDE (2021a) também traz como exemplo a atuação do terceiro setor e de organizações fundadas pelo Movimento Pela Base, para “preencher as lacunas” da desaceleração da BNCC no momento da pandemia. Portanto:

Embora o fechamento das escolas tenha complicado a implementação, e o prolongamento da pandemia pressione os recursos, a experiência da COVID-19 também pode ser uma oportunidade para retomar o impulso da implementação. Com a reabertura das escolas, a BNCC precisa ser a referência de quais são os requisitos mínimos para orientar a recuperação da aprendizagem. [...] As evidências internacionais indicam o impacto positivo que isso pode ter para a implementação bem-sucedida do currículo, inclusive para aumentar a confiança dos professores para a aplicação dos novos currículos (OCDE, 2021a, p. 35).

Dessa forma, a OCDE revela a preocupação com a plena efetivação da BNCC no contexto da pandemia, ainda que esse período tenha sido marcado por uma série de retrocessos, tais como o acesso e democratização do ensino, e o crescimento da “apropriação do fundo público pelo setor privado, intensificado no período de pandemia” (Dourado; Oliveira, 2021, p. 186). Sendo assim, esses retrocessos foram provocados tanto pela conjuntura política, quanto pela crise do capital, de modo que, os professores, alunos e a comunidade escolar se depararam com um colapso sem precedentes, que escancarou o recrudescimento do desemprego estrutural e das desigualdades socioeconômicas.

Hypólito (2021) observa que, a pandemia da Covid-19, colocou a educação brasileira em um horizonte de oportunidades e perspectivas lucrativas, a exemplo da expansão de produtos tecnológicos que se vendiam como a solução para superar as desigualdades sociais que se aprofundaram durante a crise sanitária. Sendo assim, o relatório da OCDE (2021a) também sugere que o contexto é propício para o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, para melhorar os resultados e para o desenvolvimento das habilidades digitais.

Nesse sentido, ao passo em que o período da pandemia é visto pelos organismos multilaterais e entidades da sociedade civil como um momento de oportunidades na perspectiva do capital para implementar seus projetos, não se pode perder de vista que algumas medidas adotadas na pandemia colocaram em risco a democratização do ensino e a qualidade social da educação (Dourado; Oliveira, 2021), a exemplo das aulas remotas ofertadas em regime de excepcionalidade, dentre outros caminhos que devem ser problematizados, considerando os impactos deste período para as especificidades de cada etapa da educação.

As orientações da OCDE (2021a) para as avaliações, implicam em buscar a melhora dos índices das disciplinas básicas do PISA, sendo Matemática, Leitura e Ciência, além do desenvolvimento de um marco nacional e coerente de avaliação que combine diagnósticos que abranjam todo o sistema educacional, isto é, incluindo as avaliações docentes e institucionais. A OCDE, portanto, observa a finalidade da avaliação como ferramenta de monitoramento da qualidade, no entanto, cobra pela sua expansão: “a avaliação poderia ser reforçada para endereçar mais plenamente os principais desafios do sistema, como a equidade, além de um uso equilibrado em relação a políticas de responsabilização (OCDE, 2021a, p. 28)”.

A fim de concatenar com os objetivos de qualidade, equidade e excelência, a OCDE (2021a) indica a ênfase nas políticas de educação e cuidado na primeira infância, a partir da perspectiva de que a expansão dessa etapa pode trazer impactos positivos no futuro, de modo que beneficie famílias em situação de pobreza por meio de medidas municipais, tais como as políticas focalizadas em renda, saúde e alimentação.

O interesse na Educação Básica como principal etapa para assegurar as suas concepções de qualidade também se expressam nas recomendações para o financiamento, anunciando que o Brasil dispõe de gastos excessivos no Ensino Superior em detrimento à Educação Básica, enfatizando a priorização das etapas e a necessidade de mecanismos mais robustos de monitoramento de *accountability*.

[...] em 2017, os gastos por aluno no ensino fundamental, médio e superior no Brasil estavam bem abaixo da média da OCDE [...]. Em contrapartida, os gastos por aluno no ensino superior estavam acima da média da OCDE e mais de quatro vezes maior do que o dos alunos do ensino básico. A diferença média da OCDE era de 1,4 vez maior.

[...]. A pesquisa também indica que, historicamente, a parcela do financiamento para a Educação Infantil tem sido baixa [...]. À medida que a economia parece tender a se contrair ainda mais após a pandemia da COVID-19, uma certa repriorização nos níveis de ensino poderia beneficiar o país (OCDE, 2021a, p. 37).

A proposta da ampliação da Educação Integral também é abordada como uma das principais metas que o Brasil deve considerar para garantir a qualidade. Nesse sentido, o Novo Ensino Médio (NEM) é a aposta da OCDE (2021a) para universalizar a educação em tempo integral, baseando-se em resultados fornecidos pelo Instituto Natura³², que divulgam as experiências exitosas no estado de Pernambuco, para assim propor na política do NEM, o aumento do dia letivo médio de quatro para sete horas. Os objetivos da OCDE ao propor a etapa do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como medida para atingir indicadores satisfatórios de qualidade, são:

tornar a escola mais envolvente e relevante, com o aumento de opções de matérias. [...] fortalecimento dos vínculos entre as escolas e o mercado de trabalho, com a ampliação dos programas de educação profissional e técnica e dos acessos à aprendizagem voltada a questões do mundo do trabalho – além do aumento de programas e empregos para jovens (OCDE, 2021a, p. 10).

É possível reconhecer que as propostas da OCDE para a melhoria da qualidade da educação envolvem o alinhamento dos itinerários formativos do Ensino Médio com as exigências atuais do mercado de trabalho, tornando a educação “mais relevante”, isto é, mais atrativa e personalizada de acordo com as necessidades e interesses particulares dos estudantes. Em relação a essa concepção de qualidade por meio da priorização da formação individual do sujeito, Estormovski; Silva (2024), ao analisarem acerca da concepção dos processos formativos da OCDE, problematizam que:

Tal entendimento parece reafirmar a educação escolar como formação de capital humano – mas em um viés ressignificado, como uma coleção de competências acumuladas que podem ser disponibilizadas futuramente não ao mercado, mas a si mesmo em sua busca de

³² Relatórios do Instituto Natura acerca da implementação do EMTI no Estado de Pernambuco disponíveis em: <https://www.institutonatura.org/ensino-medio/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

adaptabilidade incessante ao instável contexto social (Estormovski; Silva, 2024).

Nesse sentido, embora a OCDE anuncie a necessidade dos reformadores educacionais implementarem um itinerário formativo “de acordo com os interesses dos estudantes”, premissa bastante utilizada para propagandear positivamente o Novo Ensino Médio como uma etapa em que os alunos poderão optar pela sua formação, na prática, observa-se que a nova carga horária destes alunos é ocupada pelo predomínio da formação utilitária para o mercado de trabalho e imediatista, sobrando pouco espaço para a apropriação crítica dos saberes científicos.

Tendo esses pontos em vista, os principais desafios anunciados pela OCDE (2021a) que o Brasil precisa cumprir para a garantia da qualidade e equidade são:

Quadro 9: Orientações da OCDE para as políticas de avaliação e financiamento da educação.

Avaliação	Qualidade e financiamento
Aumentar a proporção de alunos que alcançam proficiência mínima nas disciplinas básicas do PISA.	Reorientar os gastos para fortalecer a oferta de atividades educacionais na Educação Infantil, nos quais as desigualdades se enraízam e os retornos são os mais altos.
Melhorar a qualidade da Educação Infantil e da equidade de acesso para aumentar o impacto positivo nos resultados futuros.	Promover mais práticas de gastos eficientes combinando indicadores de resultados, metas e melhor monitoramento.
Analisar a interseccionalidade das desigualdades para desenvolver apoio àqueles com várias vulnerabilidades.	Comprometer-se com abordagens baseadas em evidências no que tange às reformas de financiamento para aumentar a equidade e a eficiência no ensino superior.

Fonte: OCDE, 2021a. Elaboração da autora, 2024.

Tais desafios, extraídos do documento, chamam atenção por delimitarem bem a concepção de qualidade presente no relatório, que perpassam desde a valorização da etapa da Educação Infantil, até a orientação da redução de gastos, ao mesmo tempo que se mantém a eficiência. Para superar os desafios postos durante esse período, a OCDE (2021a) propõe o envolvimento de parcerias com as escolas por meio da criação de programas de monitoramento do desenvolvimento infantil e da

alfabetização, a fim de reduzir a desigualdade social e manter a educação resiliente em contextos instáveis. Conforme será observado no próximo documento, tal premissa se expressa novamente, também no contexto da pandemia.

2.4.2. A Educação no Brasil: Uma perspectiva internacional

Também no ano de 2021, a OCDE anuncia o lançamento do relatório “A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional” por meio de uma conferência remota e aberta apresentada pelo coordenador geral da OCDE e do PISA, Andreas Schleicher, contando com a representação de entidades da sociedade civil e órgãos do governo, tais como Priscila Cruz, presidente e co-fundadora do Todos Pela Educação (TPE); Ângela Dannemann, superintendente do Itaú Social; e Maria Helena Guimarães de Castro do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O relatório se trata de uma produção da OCDE apoiada e encomendada pelo TPE no contexto da crise sanitária da Covid-19, a fim de oferecer soluções para a educação durante e depois da pandemia. Trata-se, a partir das pesquisas empenhadas neste documento, de comparar resultados quantitativos relativos à educação brasileira com a educação dos países signatários da OCDE, de modo que se possa projetar objetivos para o futuro. Dessa forma, a perspectiva da OCDE alega que houve sim, avanços no cumprimento dessa agenda, tendo em vista a implementação da BNCC, a expansão da Educação Tecnológica e Profissional para o Novo Ensino Médio, e o Novo Fundeb. No entanto, a OCDE indica que ainda há “muito o que avançar”.

A reunião de lançamento do relatório apresentou uma síntese, na qual exibe uma extensa produção de pesquisas quantitativas que comparam os índices de desempenho da educação brasileira com os países da OCDE, analisando indicadores relativos à eficiência da educação e ao bem-estar, tais como: níveis de disparidade de renda; mercado de trabalho formal e informal; formação e atendimento escolar; matrículas; comparações dos resultados do IDEB e PISA relativos ao desempenho em leitura, matemática e ciências; obesidade em crianças e evasão escolar.

Citando algumas passagens do Banco Mundial como referência, o relatório da OCDE busca se legitimar por meio dos baixos índices de desempenho para oferecer soluções com ênfase nos primeiros anos de escolaridade. Isso indica que, a responsabilidade do fracasso do desempenho nas avaliações em larga escala, tais como os resultados do PISA, está na falta de aquisição de competências e habilidades desde a etapa da Educação Infantil, conforme explicita o documento:

Em primeiro lugar, os resultados relativamente baixos da população de 15 anos no Pisa refletem uma trajetória escolar em que os alunos estão progressivamente ficando para trás. **Os resultados das avaliações nacionais e internacionais mostram que o baixo desempenho tem suas raízes nos primeiros anos de escolaridade.** Sem dominar as habilidades básicas, os alunos são incapazes de progredir e acumular competências mais avançadas, ficando cada vez mais aquém das expectativas. As crianças de contextos socioeconomicamente mais baixos são mais vulneráveis a esse ciclo vicioso, tendo, muitas vezes, entrando na escola mal preparadas para as exigências da Educação formal (OCDE, 2021b, p. 144, grifos nossos).

Revela-se aqui a concepção redentora da educação, tendo em vista que o relatório defende a aquisição de competências e habilidades desde os primeiros anos de escolaridade, sob a justificativa de que tal formação precoce contribuiria para promover a equidade, isto é, partindo do pressuposto de que os resultados satisfatórios de desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala colocaria a educação em um nível de qualidade ideal e ofereceria oportunidades de bem-estar para os alunos, melhorando o desenvolvimento econômico do país.

No intuito de oferecer soluções, as orientações do relatório da OCDE estão sintetizadas em 10 passos que poderiam ser cumpridos pelos reformadores da política educacional brasileira, com a finalidade de atingir a qualidade e equidade, bem como adequar o Brasil a resultados satisfatórios nas avaliações em larga escala nacionais e externas. Para se atingir estas recomendações, a qualidade encontra-se como aspecto central, vinculado à busca pela garantia da equidade, enquanto as avaliações devem ter como principal objetivo alimentar estes indicadores de qualidade e desempenho.

Dessa maneira, para a OCDE (2021b), os 10 passos para um sistema de educação mais sólido consistem em: 1) proteger os gastos com Educação e vinculá-

los aos resultados; 2) reavaliar as prioridades de gastos com a Educação; 3) oferecer apoio imediato para mitigar o impacto da crise da Covid-19; 4) desenvolver a profissão docente; 5) aprimorar as práticas de ensino; 6) superar os desafios no clima escolar; 7) desenvolver uma gestão escolar profissional; 8) aumentar a relevância da Educação para os alunos; 9) intervir desde cedo para apoiar alunos em risco; 10) direcionar recursos para onde eles são mais necessários.

Ao analisar tais etapas, é possível identificar a ênfase no controle de gastos e na prestação de contas por meio dos resultados, a fim de estimular a melhora da qualidade. A política de *accountability* mediada pela finalidade de comprovar resultados que contribuam para a garantia da qualidade, já era proposta nos documentos anteriores, e agora aparece em 2021 ainda mais ampla. Sugere, portanto, que:

Os Estados, os Municípios e as escolas devem ser capazes de usar os orçamentos de maneiras não convencionais se puderem justificá-los com resultados – por exemplo, **empregando um menor número de professores, mas que sejam profissionais mais qualificados e mais bem pagos**; ou dando aos gestores escolares mais liberdade sobre parte de seu orçamento, **ao mesmo tempo em que esses gestores prestem contas pelos resultados que alcançam com esses recursos** (OCDE, 2021b, p. 315, grifos nossos).

A perspectiva de *accountability* pautada na descentralização e responsabilização encontra-se baseada em uma perspectiva produtivista, considerando que o mercado se configura o consumidor final desse modelo de educação. Revela-se, conforme observado por Afonso (2012), a prática da remuneração do trabalho docente com base no mérito, tendência que é realidade na educação dos Estados Unidos, um dos países do capitalismo central que tem experienciado a consolidação da cultura da *accountability* na educação pública por meio da lei *No Child Left Behind*³³. Nesse sentido, apesar da OCDE anunciar que as

³³ Traduzida para o português: “Nenhuma Criança Será Deixada Para Trás”. Oficialmente implementada em 2002, a legislação é apontada por Ravitch (2011) como um dos projetos mais emblemáticos do governo de George Bush para a educação pública estadunidense, que marca a consolidação da cultura avaliativa e da *accountability* por meio de sistemas de punição e recompensa, dentre uma série de implicações. À época de sua elaboração, os princípios anunciados por Bush consistiam em: testar todas as crianças do oitavo ao terceiro ano; descentralização das reformas administrativas, conferindo-as aos estados; melhorar as escolas com baixo desempenho por meio de ajuda financeira; e a transferência de alunos inseridos em escolas com altos índices de violência ou baixo desempenho para outras escolas.

suas orientações possuem um caráter inovador para adaptar a educação para as exigências do século XXI, Afonso (2012) pontua que:

[...] não apenas estas agendas não foram ultrapassadas como, no que diz respeito mais especificamente à *accountability*, em educação, elas continuam a estruturar-se (também em muitos outros contextos, hoje em dia), com os mesmos ou idênticos dispositivos de há mais de quatro décadas, quer nos EUA, quer noutros países (avaliação externa baseada em testes standardizados estaduais e/ou nacionais, explicações privadas para superar défices da escola pública, publicitação dos resultados e rankings escolares, responsabilização das escolas e dos gestores, avaliação e responsabilização de professores fortemente conectadas com os resultados académicos dos alunos, entre outros) (Afonso, 2012, p. 473).

Com isso, a perspectiva de que a garantia da qualidade se orienta pela capacidade de garantir o bom desempenho com poucos recursos, e sob a alegação de que tais medidas de flexibilização dos gastos ofereceriam mais liberdade aos gestores, demonstra que a OCDE repagina as suas concepções, em busca da construção de um consenso que à primeira vista possa parecer democrático por reivindicar a participação de partes interessadas, quando na prática, legitima o Estado avaliador e a intervenção do setor privado e das organizações sem fins lucrativos.

Tendo em vista o debate em torno da criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE), o TPE busca propor a criação de uma lei específica que altere algumas propostas para o SNE, tais como a diminuição do papel do Governo Federal como executor das políticas públicas, ressaltando a descentralização; a adoção do Índice Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) com o apoio dos conselhos nacionais ou órgãos governamentais, bem como a fiscalização dos governos estaduais pelas suas políticas locais, tais como currículo, avaliação, matrículas, material didático, seleção e formação docente.

Estabelecer, de forma mais clara, as competências e atribuições de cada ente, com ênfase no fortalecimento do papel do Governo Federal de coordenar a Educação nacional, ao mesmo tempo em que diminui seu papel de executor de políticas;

Estabelecer referenciais nacionais para a oferta de Educação de qualidade, por meio da adoção do índice Custo Aluno-Qualidade e

com o apoio de um conselho ou órgão tripartite [...] (OCDE, 2021b, p. 44).

O TPE também recomenda, como proposta ao SNE, a focalização na oferta da Educação Básica em regiões economicamente desiguais, como o Norte e Nordeste do Brasil. Dessa forma, percebe-se a ênfase em políticas compensatórias de descentralização e focalização para a população empobrecida, sob o uso da qualidade da educação como uma ferramenta de redução de desigualdades e promoção da equidade. A respeito das recomendações da OCDE (2021b) para as políticas focalizadas, há a indicação do Bolsa Família como exemplo de política para o combate à pobreza, tendo em vista que o programa auxiliou a reduzir a evasão escolar entre as populações empobrecidas e vulneráveis.

O País lançou várias iniciativas destinadas a reduzir a desigualdade, inclusive algumas com vistas a ajudar as comunidades mais pobres no acesso à Educação. O Bolsa Família, uma importante iniciativa voltada a combater a desigualdade e a pobreza, ajudou a aumentar a participação escolar entre os grupos mais vulneráveis. O programa, que foi introduzido pela primeira vez em 2001 e depois expandido em 2003, oferece um pagamento mensal para famílias de baixa renda se, entre outras coisas, seus filhos estiverem matriculados e frequentarem a escola regularmente. As avaliações encontraram efeitos positivos nas taxas de matrícula, frequência, progressão de ano escolar e reprovação (OCDE, 2021b, p. 62).

Dessa forma, a OCDE (2021b) enfatiza que é necessário que os Estados e Municípios tenham autonomia nas políticas públicas, pois o Governo ainda se ancora muito na implementação de políticas centralizadas e verticais, o que de acordo com o relatório, tende a ser um obstáculo para a garantia da qualidade. A OCDE (2021b) também alega que a educação brasileira carece de políticas horizontais no sentido de que os Estados e Municípios possuem autarquia administrativa insuficiente sobre as suas escolas, sendo necessário que as organizações que realizam a mediação entre Governo e outras esferas saiam da posição de entidades não governamentais, tais como a Undime e o Consed, e se tornem órgãos oficiais. Para a OCDE (2021b), esse tipo de participação “não oficial” de tais entidades geram ineficiências e lacunas na oferta educacional, sendo recomendado que o Governo Federal as incorpore em suas práticas administrativas.

Isto posto, ao anunciar a ênfase em programas focalizados e práticas descentralizadoras na intenção de contribuir na redução das desigualdades sociais, a OCDE (2021b) entende que a educação possui o potencial de melhorar a qualidade do mercado de trabalho. Para tanto, importa observar o que a OCDE (2021b) recomenda para a implementação de reformas para o Ensino Médio, visto que em sua concepção, a estrutura curricular para esta etapa deve se preocupar em ser relevante para demonstrar o nível de produtividade do sujeito, isto é, ao passo em que se alega que a reforma do Ensino Médio, agora expressa no Novo Ensino Médio, será mais atrativa para os alunos, na realidade é relevante na perspectiva do capital.

A reforma tem como objetivo melhorar a qualidade, alinhar o currículo e os métodos de ensino **com as necessidades dos alunos**, oferecer mais opções e **tornar o Ensino Médio mais atrativo e engajador** – um requisito fundamental, dadas as altas taxas de evasão nessa etapa da escolarização. As redes de ensino, em conjunto com as escolas, **terão flexibilidade para desenvolver seus currículos e oferta de itinerários** (OCDE, 2021b, p. 50).

Nesse sentido, a OCDE (2021b) pretende antecipar que a implementação do Novo Ensino Médio, se implementada de acordo com a sua perspectiva de qualidade, tornaria o currículo mais relevante, levando à diminuição das taxas de evasão e reprovação escolar. Aliado a isso, a expectativa da OCDE (2021b) se expressa na ideia do currículo flexibilizado: “de forma que os alunos possam aliar a formação profissional e técnica aos estudos acadêmicos. Isso também deve ajudar a garantir que mais alunos se formem com as habilidades técnicas e os conhecimentos exigidos pelo mercado de trabalho.” (OCDE, 2021b, p. 71).

A respeito do currículo na etapa dos primeiros anos do Ensino Fundamental, se destaca, no decorrer do relatório, a ênfase na alfabetização, no letramento matemático e as habilidades de letramento digital. Para mensurar o desempenho destas habilidades por meio das avaliações, os alunos devem adquirir esses conhecimentos desde os primeiros anos de escolaridade na etapa da Educação Infantil, a fim de garantir o bom desempenho no decorrer da vida escolar, pois segundo o relatório, as crianças não estão entrando preparadas para a escola. Essa medida, conforme a OCDE (2021b), deve ser focalizada para as populações mais vulneráveis,

visto que a educação de qualidade proporcionaria maiores oportunidades de emprego e promoção da equidade.

Os esforços contínuos para expandir a Educação Infantil devem estar vinculados a medidas destinadas a combater a pobreza extrema e a apoiar a saúde e a nutrição das crianças muito pequenas [...]. Especificamente, um Ensino Infantil apoiado pelo governo pode ser direcionado a famílias de baixa renda e a famílias monoparentais, a fim de preencher lacunas no acesso e promover a presença feminina no mercado de trabalho (OCDE, 2021b, p. 66).

Observa-se, portanto, uma priorização da Educação Básica, enfatizada na introdução precoce na alfabetização e o letramento numérico, sob a justificativa de reduzir os impactos da desigualdade social e as disparidades de gênero e raça, quando o que se revela é o interesse em investir em capital humano e aumento do contingente industrial de reserva, ou seja, a qualidade tem sido voltada ao ensino de competências e habilidades básicas necessárias para o mercado de trabalho.

O relatório também propõe que é necessário que as políticas educacionais passem da fase da expansão do acesso às escolas, para a elevação das escolas, a fim de promover a inclusão e a equidade no desempenho acadêmico. Revela que, apesar da ampliação do acesso às escolas públicas, não significa necessariamente que as crianças estejam aprendendo o que é preciso para adquirir competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho e a vida no século XXI. Dessa maneira, defende que introduzir as habilidades básicas em alfabetização e letramento numérico implicaria na redução dos impactos negativos sobre o desempenho acadêmico dos alunos ao longo de sua formação.

Para fins de mensuração de tais aspectos, a OCDE (2021b) enfatiza a importância da mensuração da qualidade educacional por meio das avaliações dos alunos, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual poderá, nos próximos anos, aumentar a sua abrangência para captar habilidades alinhadas com as avaliações internacionais. A concepção de avaliação, sendo orientada pela OCDE (2021b) nos âmbitos da avaliação dos alunos, do funcionamento institucional das escolas, do desempenho do trabalho docente e das políticas educacionais, é abordada, primordialmente, como um mecanismo para alimentar

indicadores de qualidade e desempenho, e a partir disto, tomar as medidas necessárias e cobrar os responsáveis pelos resultados.

Para Fontoura; Corsetti (2021), as avaliações em larga escala têm determinado a gestão e o financiamento da educação, revelando a disputa de interesses e prioridades em torno da formação humana, a qual deve estar alinhada a concepções de qualidade que priorizam as estatísticas, em benefício da formação de capital humano. Tal concepção tende a aprofundar as desigualdades e o cerceamento do trabalho dos docentes, os quais têm vivenciado o aumento da carga de trabalho, agora dedicada para o alcance de resultados satisfatórios nestas avaliações.

Nesse sentido, os gráficos apresentados no relatório buscam apresentar um cenário trágico, comparando os índices nacionais com os resultados obtidos das avaliações em larga em países desenvolvidos. Assis; Deitos; Dolla (2020), ao analisarem as avaliações em larga escala no Brasil, observam essa dinâmica comparativa como um dos meios para convencer os reformadores acerca da introdução da cultura da avaliação regulada pelo Estado, considerando que os comparativos com os indicadores nacionais são utilizados para orientar as políticas educacionais, bem como o seu financiamento.

A qualidade anunciada na perspectiva da OCDE revela o interesse dos organismos multilaterais, bem como da sociedade civil, na formação de capital humano, revelando o papel do Estado educador em alinhar as políticas de acordo com esses interesses apresentados. Conforme observado por Gonçalves *et al.* (2020), apesar de reconhecermos a importância de se desenvolver as habilidades sociais e psicológicas, tais perspectivas acabam por reduzir a política formativa apenas com o objetivo de ajustar os comportamentos sociais dos sujeitos às exigências do mercado.

Dessa forma, o investimento focalizado na Educação Infantil é concebido como um dos meios para combater as disparidades sociais e garantir a qualidade e bem-estar. A exigência desta concepção de qualidade também se expressa na formação de competências essenciais tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para a promoção do bem-estar individual e coletivo. A concepção de qualidade também envolve ações para mitigar os impactos da pandemia da Covid-19, seguindo a recomendação de garantir a resiliência da educação em contextos de calamidade pública.

Tendo em vista as concepções de qualidade e avaliação identificadas neste processo da pesquisa documental, entende-se que os ODS da Agenda 2030 possuem centralidade no que corresponde à produção de relatórios que discutem e orientam as políticas educacionais para a América Latina. A OCDE possui relevância em meio a tais orientações, não somente pela sua influência mediante o PISA, que fundamenta o teor das avaliações externas e nacionais, mas pelo fato de que seus pressupostos estão em sintonia, e possivelmente orientem junto aos demais organismos multilaterais interessados na educação, no caso da UNESCO. Na próxima seção, buscaremos investigar as implicações destas concepções de qualidade e avaliação educacional incorporadas no documento da BNCC.

3. INTERVENÇÃO, CONSENTIMENTO E IMPLICAÇÕES NA BNCC

“E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, [...] os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os seus nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar, nessa linguagem emprestada, a nova cena da história universal.”

(Karl Marx)

Nesta seção, nos preocuparemos em analisar as implicações das concepções de qualidade e avaliação levantadas na pesquisa e organizadas no Apêndice B, e como elas são interpretadas e incorporadas na Educação Básica brasileira, de modo particular na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dado que objetivo geral da pesquisa consiste em investigar as implicações das concepções de qualidade e avaliação da educação presentes na Agenda 2030 na OCDE e na UNESCO, a seguir buscaremos sistematizar algumas problemáticas que antecedem as implicações das concepções de qualidade e avaliação provenientes da Agenda 2030.

Antes de seguirmos com a análise de tais implicações, importa considerar que as recomendações dos organismos multilaterais, tais como a UNESCO e OCDE, são parte de uma dinâmica na política educacional brasileira que passa por relações de intervenção e consentimento. Tal análise pertence aos estudos de Silva (2002), a qual compreende que, historicamente, as políticas de intervenção do Banco Mundial e de outras instituições financeiras da ordem capitalista atuam como órgãos reguladores da economia nacional, de modo que os ajustes estruturais direcionados ao conjunto das políticas da Educação Básica são orientados pela justificativa de estabelecer o seu projeto de desenvolvimento econômico, direcionado para os países periféricos da América Latina.

Por outro lado, Silva (2002) pondera que persiste também a dinâmica do consentimento por parte das elites nacionais e do Governo Federal, ao acatar essas medidas externas que carregam consigo uma perspectiva de homem e de sociedade. Sobre essa relação que se estabelece por uma via de mão dupla, a autora entende que a formação das elites dirigentes ao longo dos séculos, desde a colônia até a atual

organização da burguesia nacional no bojo da sociedade brasileira, foi construída sobre dois princípios:

Um, o da dominação, estabelecido pelas práticas derivadas do modo de produção e de apropriação capitalista, em que prevaleceram os interesses externos sobre os nacionais, e também pela utilização do aparato estatal através da identificação dos interesses particulares aos gerais; outro, o do **corporativismo político-partidário, expresso no desempenho das funções vicárias e compensatórias do Estado nacional-desenvolvimentista**, absorvendo, para o seu interior e para as instituições administrativas estatais, parte da população sem emprego (Silva, 2002, p. 117, grifos nossos).

Nessa direção, é possível entender tal dinâmica de intervenção e consentimento no processo de implementação da BNCC como política formativa para legitimar as concepções de qualidade e avaliação da Agenda 2030. A partir de Zanardini (2008), ao comparar as políticas educacionais anteriores à BNCC, podemos entender o caráter controlador do conjunto dessas políticas, que buscam manter a coerência entre currículo e as medidas de avaliação em larga escala, de acordo com as prescrições do âmbito global, ou seja:

[...] esse quadro de relações entre as componentes da reforma demonstra não haver contradição entre a “ampla” reforma curricular pretendida [...] e a instauração dos mecanismos avaliativos em larga escala [...]. Representam, sim, o recrudescimento da função de controle por parte do Estado (Zanardini, 2008, p. 190).

Tal característica corresponde, não somente ao caráter da sociedade civil em sua intencionalidade de reproduzir um modelo de formação para manter a hegemonia política e ideológica, mas também pela configuração do Estado avaliador, que para Afonso (2003), ao mesmo tempo que se aumenta o controle do Estado, se submete às instituições à autorregulação e a educação pública a critérios de qualidade e excelência fundamentadas na perspectiva do mercado.

Tendo em vista essas condições, para analisar como se constitui tal dinâmica de intervenção e consentimento na BNCC, importa retomar de forma breve os aspectos conjunturais e históricos que conduziram a discussão e a implementação

desta política formativa. A implementação da BNCC envolve, portanto, disputas entre setores da sociedade civil, intelectuais orgânicos e movimentos democráticos pela educação, a fim de estabelecer consensos em torno de sua efetivação.

Para melhor entendimento, importa lembrar o período da década de 1980 a 1990, sucedente à ditadura cívico-militar (1964-1985), que marcou o momento de reabertura política no país, implicando uma mobilização da sociedade que provocou a esperança nos processos democráticos. Para Gonçalves (2021), as lutas e demandas dos movimentos sociais pelas políticas universais, representavam reivindicações que não iam para além do âmbito permitido pelas leis do Estado, isto é, o momento histórico exigia pleitear a garantia de direitos básicos como moradia, saúde e alimentação.

Pode-se dizer que, em consideração às articulações políticas dos movimentos sociais pela educação, datadas em meio à ditadura cívico-militar, a luta por uma base nacional comum partiu, de acordo com Saviani (2016), de uma composição democrática por parte de fóruns e comissões de educadores que buscavam debater a reformulação dos cursos de formação de professores. A proposição de base nacional comum por parte desse setor não se materializou no documento da BNCC aprovado e implementado em nosso tempo.

A concepção de base nacional comum defendida pela Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), não partia da ideia de um documento normativo e obrigatório implementado pelo governo, mas sim da concepção de que tal base deveria “fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação” (Saviani, 2016, p. 74).

Em relação às tramitações que antecedem a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Saviani (2016) entende que:

Ao que parece, o encaminhamento da base comum nacional curricular, nos termos da LDB, foi equacionado por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas aos vários níveis e modalidades de ensino. É isso, com efeito, que flui do disposto no Inciso IV do Art. 9º que atribui à União o encargo de estabelecer

“competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. E o próprio documento elaborado pelo MEC sobre a “base nacional comum curricular” se reporta às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação [...] (Saviani, 2016, p. 75).

As DCNs, aprovadas em 2013, percorreram o conjunto das políticas curriculares do governo de Dilma Rousseff (PT) (2011-2016), considerando que a proposta de seu primeiro mandato se baseou no lema “educação de qualidade, ciência e tecnologia para construir uma sociedade do conhecimento” (Gonçalves, 2021). Nessa direção, o documento das DCNs apontava para a necessidade da construção de uma base nacional comum, que tivesse como objetivo a padronização das avaliações em larga escala das políticas dos livros didáticos. Isto posto, a BNCC pode ser interpretada como a consolidação da política formativa em caráter de obrigatoriedade, que se estabelece como medida para garantir o cerceamento e o controle do desempenho da educação e da mensuração de critérios de qualidade por resultados.

Conforme observado por Gonçalves (2021), ao analisar a transição das políticas curriculares que compreendem desde os PCNs no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) durante a década de 1990, e as DCNs no governo Dilma Rousseff (PT), pode-se afirmar que “o PT se lança no país manifestando a expectativa de transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro, no entanto, seus governos caracterizaram-se pela conciliação de frações, prevalecendo a ordem do grande capital” (Gonçalves, 2018, p. 36).

Essa mediação auxilia a compreender que, apesar dos avanços estruturais na ampliação do acesso à educação pública por meio da oferta de creches e pré-escolas, do aumento dos recursos para a educação (Libâneo, 2012), o que se observa, por outro lado, é a preservação da política macroeconômica alinhada aos interesses das organizações “sem fins lucrativos” sobre a educação pública como expressão do afastamento do Estado provedor das políticas sociais. Essa lógica manifesta a dinâmica de consentimento da conservação dos privilégios das elites dirigentes, sendo assim, o período que compreende os governos petistas caracteriza-se como

uma continuação do neoliberalismo por meio da pretensa política de conciliação de classes.

Portanto, com estes indicativos desde o governo Dilma, a BNCC é aprovada em 2017, sob o mandato de Michel Temer (MDB), à gerência do ministro da educação Mendonça Filho e da secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães Castro. Conforme Tarlau; Moeller (2020), a cerimônia contou com a participação de “um grupo multipartidário de políticos, altos funcionários do Ministério da Educação (MEC) e representantes do setor privado. A homologação da BNCC foi saudada pelo Movimento Pela Base como ‘um avanço importante para a equidade e a qualidade da educação brasileira’” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 554).

Tarlau; Moeller (2020) buscam explicitar por quais circunstâncias o governo de Michel Temer, ao substituir o mandato de Dilma Rousseff (PT), destituída pelo processo de *impeachment*, resultou na descontinuidade de outras políticas educacionais em curso, no entanto, manteve e acelerou a aprovação e a homologação da BNCC. A hipótese defendida pelas autoras consiste na afirmação do consenso por filantropia, caracterizado pela mobilização dos aparelhos da burguesia para o exercício da hegemonia (Fontes, 2018). Conforme Tarlau; Moeller (2020), esse fenômeno se expressa por meio de:

[...] recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita (Tarlau; Moeller, 2020, p. 554).

Essa hipótese se confirma quando observamos que o conjunto de pesquisas sobre o setor privado e das parcerias público-privadas para a educação brasileira revelam o engajamento deste setor na formulação de políticas ao colocarem-se como instituições capazes de solucionar as questões que envolvem a escola pública, principalmente em relação à qualidade. Portanto, na perspectiva do setor privado, a educação é tomada como uma oportunidade de investimento social, considerando a intensa participação de grupos como a Fundação Lemann, o grupo Itaú Social, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, etc.

Para Neves; Piccinini (2018), a intervenção do setor privado na educação pública brasileira se intensificou a partir da criação do movimento Todos Pela Educação (TPE) em 2006, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT), entendido como um período crucial para a articulação mais alinhada da grande burguesia brasileira em relação às reformas educacionais.

Já em 2007, alcançou o feito de cravar seu nome num Plano de Metas, decretado por Lula da Silva, que expressou objetivos do grupo dedicado a reformar a educação básica e a escola pública nacional. Até hoje, o TPE, associação de grupos empresariais, não interrompeu sua mobilização para a educação pública (Neves; Piccinini, 2018, p. 189).

Observa-se, dentro desta dinâmica, a organização destas fundações em redes³⁴ (Fiera, 2019), nos indica que, ao observarmos o conjunto de empresas e institutos que abrangem o Movimento Pela Base³⁵ e o Todos Pela Educação (TPE)³⁶, é possível visualizar a articulação do setor empresarial pela educação em uma rede complexa a nível internacional, as quais configuram-se como uma nova forma de governança (Ball, 2014). No entanto, conforme Tarlau; Moeller (2020), no caso da BNCC, a Fundação Lemann, por meio do Movimento pela Base e da fomentação do

³⁴ O conjunto de pesquisas em educação que discutem a organização filantrópica em redes, revelam como se organiza essa dinâmica entre os oligopólios educacionais, por meio de alianças que as articulam a mesmo conjunto de interesses comuns. Como exemplo de articulação da filantropia em rede, Fiera (2019) cita a Rede Latinoamericana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação - REDUCA.

³⁵ Entidades que integram a organização sem fins lucrativos Movimento Pela Base como parte do conselho deliberativo, doadores e parceiros: Abave; B3 Social; Cedac; Cieb; Consed; FGV - CEIPE; Fundação Lemann; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Iede; Instituto Alana; Instituto Avisa Lá; Instituto Ayrton Senna; Instituto Iungo; Instituto Machado Meyer; Instituto Natura; Instituto Reúna; Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Singularidades; Instituto Sonho Grande; Instituto Unibanco; Itaú Educação e Trabalho; Itaú Social; LEPES/USP; Movimento Bem Maior; Movimento Colabora; Oi Futuro; Todos Pela Educação; Uncme; Undime; Vivo; Vozes da Educação. Fonte: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

³⁶ Instituições mantenedoras do Todos Pela Educação: Adegas Alentejana; Alvaro de Souza; B3 Social; Eduardo Vassimon; Família Hallack; Família Kishimoto; Fundação Bracell; Fundação Bradesco; Fundação Educar; Fundação Lemann; Fundação Lúcia & Pelerson Penido; Fundação Maria Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Fundação Vale; Grupo Volkswagen; iFood; Imaginable Futures; Instituto Ambikira; Instituto Gol; Instituto João Maria Backheuser; Instituto Natura; Instituto Orizon; Instituto Península; Instituto Unibanco; Instituto Votorantim; Itaú Educação e Trabalho; Itaú Social; Limmat Stiftung; Luis Terepíns; Marina Arnhold; Milú Villela; Movimento Arredondar; Movimento Bem Maior; Parceiros da Educação; Prisma Capital; Roberto Bielawski; Suzano Papel e Celulose; Vivo. Fonte: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/#>. Acesso em: 15 jun. 2024.

TPE, estabeleceu-se como a organização mais influente pela articulação e construção deste consenso.

O modelo de política curricular defendida pelas organizações ditas filantrópicas baseia-se no desempenho por resultados, por meio da produção de padrões de aprendizagem. Nesse sentido, é pertinente analisar os pressupostos ideológicos que compõem as dez Competências Gerais da BNCC, bem como o direcionamento desta política para as avaliações em larga escala, sendo assim, é necessário o questionamento a respeito de quais objetivos se avalia a Educação Básica, por meio dessas concepções.

Portanto, o documento da BNCC define o conceito de competência a partir do seguinte:

Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, **os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes**. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência (BRASIL, 2017, p. 15, grifos nossos).

A partir de então, pode-se compreender que a concepção de aprendizagem a partir das premissas da BNCC se alinha às mesmas concepções postuladas nos documentos da OCDE, pois partem do pressuposto de que o aprendiz deve levar o sujeito à capacidade de solucionar problemas, isto é, a abordagem do desenvolvimento das competências socioemocionais tem como finalidade saber lidar com questões pragmáticas do cotidiano. Dessa forma, é possível traçar um comparativo, conforme Apêndice A, entre as dez Competências Gerais da BNCC e os pressupostos que incorporam o Projeto Educação 2030 da OECD (2019), sendo que tal projeto é o documento norteador da Agenda 2030, pela perspectiva da OCDE.

Silva; Silva; Ferreira (2021) corroboram com este alinhamento da BNCC com os pressupostos no Projeto Educação 2030 da OCDE, visto que o conjunto das habilidades previstas e as Competências Transformadoras da OCDE estão de acordo com a aprendizagem centrada no sujeito. De acordo com o Apêndice A, é possível identificar concepções de aprendizagem equiparadas com as Competências Gerais da BNCC.

As competências transformadoras ensinam 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 (Silva; Silva; Ferreira, 2022, p. 14).

Nesse sentido, ao realizar o comparativo das competências transformadoras da OCDE com a BNCC, as concepções em comum partem do uso do “pensamento crítico” e das tecnologias digitais como ferramentas para solução de problemas. Essa concepção de pensamento crítico se expressa em saber manejar os conhecimentos aos sentimentos e emoções individuais a fim de solucionar conflitos.

Percebe-se que as diversas formas de conhecimento mencionadas nestas proposições também se concentram na consciência socioambiental e no desenvolvimento do bem-estar, para alinhar-se à missão do desenvolvimento sustentável delineado na Agenda 2030. A ideia de bem-estar presente na BNCC se expressa no foco em saber cuidar da saúde física e emocional de si mesmo e dos outros, para desenvolver a empatia e a reconciliação de conflitos. Dessa maneira, tais conhecimentos são mobilizados para auxiliar o aluno a saber refletir sobre o seu emprego futuro, o que significa que o sujeito deve se preparar para os desafios e atributos do mercado de trabalho.

Em relação às concepções de qualidade e avaliação presentes na BNCC, primeiramente há que se considerar que o documento é concebido como balizador da qualidade da educação. Isto porque, as concepções de qualidade imbuídas na Agenda 2030 indicam a normatização e padronização da aprendizagem, tendo a avaliação em larga escala como meio para mensurar a qualidade da apropriação desses conhecimentos. A ideia de ineficiência, portanto, reside no descumprimento da padronização entre currículo, formação docente e avaliação, ou quando esse ajuste não está de acordo com as expectativas previstas. De acordo com essa perspectiva, o documento da BNCC afirma:

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a **superar a fragmentação das políticas educacionais**, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja **balizadora da qualidade da educação**. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas **garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes**, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017, p. 8, grifos nossos).

Mais à frente, o documento delimita que:

[...] consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o **foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades** (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2019, p. 12, grifos nossos)

Percebe-se que o direito à aprendizagem é um dos aspectos centrais que constam na BNCC, portanto, é a garantia desse direito que corresponderia a uma formação de qualidade. No entanto, a concepção de aprendizagem proposta pela BNCC, parte de um receituário de competências e habilidades que prioriza a relação empírica do sujeito com a realidade e coloca em segundo plano, ou suprime de vez, a apropriação dos conteúdos científicos e historicamente acumulados pela humanidade, bem como encoraja a secundarização do papel docente nesse processo. A aprendizagem, de acordo com a BNCC, parte do engajamento individual do sujeito e de seus interesses particulares, de modo que os conteúdos apreendidos se articulem com os seus objetivos futuros no mercado de trabalho. Em relação a essa concepção de aprendizagem, Aguiar (2018), problematiza que:

[...] à BNCC não cabe fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito a educação e, ao mesmo tempo, a aprendizagem. É importante considerar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, **a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas** (Aguiar, 2018, p. 19, grifos nossos).

Dessa forma, a ideia de aprendizagem defendida no documento da BNCC nos indica a sua concepção salvacionista, visto que é atribuído à educação a responsabilização das desigualdades sociais e econômicas enfrentadas por um país de condições periféricas. A qualidade da educação, apesar de pouco especificada no texto da BNCC, é tomada pela perspectiva da aprendizagem e da adaptação de métodos pedagógicos com ênfase nos resultados, ou seja, na padronização, a fim de comprometer-se de que todos os alunos, independente de suas realidades culturais, sociais e econômicas, terão condições equitativas para aprender a aprender, a ser, a fazer e a conviver em sociedade.

3.1 IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE E AVALIAÇÃO NA AGENDA 2030.

Considerando a análise documental realizada nos relatórios da UNESCO e da OCDE correspondentes à Agenda 2030, algumas concepções ideológicas se destacam em meio às recomendações destes organismos, a fim de sustentar o que se defende como educação de qualidade. Para tanto, podemos destacar as concepções encontradas nos documentos: educação holística; aprendizagem ao longo da vida ou *lifelong learning*; perspectiva de trabalho decente alinhada ao ODS-8³⁷; responsabilização e *accountability*; e retorno dos 4 pilares da educação do relatório de Jacques Delors. Dentro desse conjunto, tais pressupostos correspondem a slogans bastante difundidos nesse contexto da educação para o século XXI, como a sociedade do conhecimento; cidadania; globalização; sustentabilidade; e transdisciplinaridade.

Ao investigar as implicações destas concepções, o nosso entendimento é, que do ponto de vista do senso comum, tais concepções parecem ideais para solucionar os problemas na educação, diagnosticados pelos organismos multilaterais, pelas organizações da sociedade civil e pelo Estado brasileiro. Quando se identifica as implicações desses pressupostos, é possível compreender para quais finalidades se aplicam, isto é, nos propomos a questionar a qual conjunto de ideologias servem,

³⁷ Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 8: Trabalho Decente e Crescimento Econômico - Promover o crescimento econômico sustentável, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos. Fonte: <https://odsbrasil.gov.br/objetivo/objetivo?n=8>. Acesso em: 7 ago. 2024.

portanto, no âmbito da luta de classes, a qual classe social esse conjunto de ideologias se direciona, tendo em vista a disputa pelo consenso de ideias nessa relação de intervenção e consentimento.

A perspectiva da holística, ou “paradigma holístico” ao qual já nos referimos neste texto, consta nos ODS-4 da UNESCO, sendo mais aprofundada no Projeto Educação 2030 da OECD (2019). Tal paradigma se expressa tanto pela perspectiva da sustentabilidade e responsabilidade global, quanto pela garantia do bem-estar, isto é, pela ideia de que os sujeitos, para alcançarem sucesso na aprendizagem e nos resultados, precisam estar com todas as esferas de sua vida em plena harmonia, como a saúde física e emocional, a segurança pessoal e financeira, a garantia de emprego, renda e moradia, dentre outros.

Essa perspectiva, do ponto de vista da educação, se relaciona às discussões em torno das teorias do currículo e das metodologias de ensino. Dessa maneira, a holística possui aproximações com a Pedagogia da Complexidade, a qual parte do ideário pós-moderno de Michel Foucault (1926-1984) para conceituar sua visão de sujeito e de sociedade. Petraglia (2008), ao discutir a importância da Pedagogia da Complexidade para a valorização do sujeito, dos outros, e da diversidade, anuncia que essa perspectiva de aprendizagem complexa consiste em:

[...] aprender a condição humana por meio das articulações entre unidade e diversidade intrínsecas aos seres, considerando as inter-relações dos conhecimentos dispersos em disciplinas ou áreas estanques como ciências naturais, humanas, filosofia, arte, religião. Tais conhecimentos serão pertinentes se puderem constituir-se a partir de relações mútuas e influências recíprocas e complementares entre as partes e o todo complexo. O pensamento complexo nos possibilita questionar e conhecer os próprios modos de conhecer, como também nos permite melhor situá-los nas instituições educacionais (Petraglia, 2008, p. 36).

Outro pressuposto que converge com a perspectiva holística é a Pedagogia Sistêmica, a qual segundo Cherulli (2021), tem seus pressupostos fundamentados nas ideias do psicólogo alemão Bert Hellinger, criador da Constelação Familiar no bojo das terapias alternativas, representando uma das abordagens mais populares no campo da psicologia alternativa, isto é, a Constelação Familiar se insere no conjunto

das práticas da medicina alternativa, tais como homeopatia, reiki, etc., que visam oferecer a cura por meio da melhora da saúde física, mental e espiritual.

A controvérsia que envolve a seara das psicologias alternativas-sistêmicas-holísticas na área da saúde reside na discussão relativa ao respaldo científico e da conduta dos profissionais que adotam tais métodos, considerando seus aspectos metodológicos e as possíveis implicações, devido a sua associação com o campo da espiritualidade. No entanto, tais terapias, apesar de não reconhecidas, até o momento, pelo Conselho Federal de Medicina (CFM) e pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), são amplamente utilizadas para finalidades terapêuticas e em cuidados paliativos, incluindo as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS), pelo Sistema Único de Saúde (SUS) desde o ano de 2018³⁸.

Entendendo que não é nosso objetivo discutir o rigor científico de tais abordagens, o que nos interessa aqui é questionar por que a abordagem holística consta na Agenda 2030 como pressuposto para o alcance do bem-estar dos estudantes, dado que, nessa perspectiva, o bem-estar é um dos requisitos da educação de qualidade.

Implica, portanto, o uso de abordagens que, ao subverter a ciência no processo de formação do sujeito, relativiza a apropriação do conhecimento científico e a origem dos problemas sociais, transformando-os em questões individuais que devem ser solucionadas internamente. Isto posto, na perspectiva da OCDE, aproxima-se de uma concepção espiritual, visto que a construção de um Caráter de Qualidade proposto pelo CCR (2015) parte, como já indicamos, do Zen-budismo para sugerir a prática do *mindfulness* em sala de aula, a fim de solucionar problemas e mediar conflitos imediatistas. Esta mesma perspectiva é resgatada pela OECD (2019), acerca do desenvolvimento de Habilidades Metacognitivas.

Os componentes da metacognição tem sido cada vez mais importantes à medida em que as crianças ingressam na escola secundária, quando o raciocínio, a regulação e a reflexão se tornam mais integrantes no currículo. A difusão das intervenções baseadas em *mindfulness* nas escolas visam especificamente essas habilidades. Pesquisas preliminares demonstram que essas

³⁸Fonte: <https://g1.globo.com/saude/noticia/2023/01/22/acupuntura-homeopatia-reiki-constelacao-familiar-no-sus-como-e-o-atendimento-e-por-que-as-terapias-alternativas-causam-controversia.ghtml>. Acesso em: 22 jun. 2024.

intervenções podem reduzir estresse e ansiedade, aumento do otimismo, ajuda a melhorar habilidades sociais e cognitivas e eleva o desempenho acadêmico (OECD, 2019, p. 89, tradução nossa).

Nessa lógica, Albuquerque; Ferreira; Brites (2016) defendem que a concepção holística é um aporte fundamental para formar sujeitos empreendedores, pelo entendimento de que a abordagem holística permite uma subversão do campo da pedagogia tradicional, em que se prioriza as funcionalidades do aluno em um processo de ensino-aprendizagem que o professor é a figura central. Dessa forma, por meio da educação holística e empreendedora, os alunos tendem a vencer a sua situação de pobreza, por se tratar, nessa perspectiva, de uma abordagem capaz de desenvolver as capacidades que constituem a qualidade de vida desses sujeitos. Parte-se dos pressupostos do economista indiano Amartya Sen³⁹, para defender que:

A resposta à pobreza não pode, pois, passar por medidas paliativas e remediativas (associadas a maioria das vezes ao aumento, via subsídios, dos rendimentos), mas exige que se tenham em consideração as falhas de capacidades e oportunidades das populações vulneráveis, nomeadamente questionando e transformando as dinâmicas atuais do mercado de trabalho, bem como outras fontes dessa concretização (Albuquerque; Ferreira; Brites, 2016).

Nesse sentido, o que se preconiza é que as situações de incertezas relacionadas à miséria e ao desemprego se atribuem à falta de oportunidades e escassez de capacidades, ocasionadas pela própria situação de pobreza. Portanto, percebe-se que há uma explicação tautológica em torno das desigualdades sociais, que delega às condições socioeconômicas particulares do sujeito, condições estas que são ocasionadas pela própria falta de oportunidades, de engajamento e desenvolvimento de habilidades e competências.

Aliada a esse conjunto de ideias, a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, também muito presente dos documentos da UNESCO e da OCDE, contribui

³⁹ Amartya Sen é professor de filosofia e economia na Universidade de Harvard e vencedor do Prêmio Nobel de Economia em 1998. A centralidade de seus pressupostos, inspirados em teóricos liberais como Adam Smith pela defesa da escolha social; bem como a teoria de John Rawls da justiça social; levaram Amartya a propor políticas para a garantia do bem-estar e da equidade, focadas na educação e saúde, para que os sujeitos prosperem e a sociedade progrida com o crescimento econômico. Fontes: https://pt.wikipedia.org/wiki/Amartya_Sen#cite_note-6; <https://www.wider.unu.edu/video/equality-and-growth-%E2%80%93-interview-amartya-sen>. Acesso em: 23 jun. 2024.

para a formação de um currículo pautado na criação de oportunidades de aprendizado. O conceito de Aprendizagem ao longo da vida vem sido ressignificado pela UNESCO, no entanto, permanece a perspectiva que contempla a formação do sujeito de forma que ele se adapte constantemente às transformações da sociedade, mantendo-se resiliente e criativo para lidar com as imprevisibilidades.

Dessa forma, Gadotti (2016) compreende que, uma das primeiras aparições nos relatórios da UNESCO acerca da Aprendizagem ao Longo da Vida, encontra-se no relatório “Aprender a Ser”, escrito pelo primeiro-ministro da França, Edgar Faure. Nessa produção, Faure (1972), apresenta quatro postulados a respeito da educação em um mundo de constantes transformações: a solidariedade das nações; o pleno exercício da democracia; a cidadania; e aprender a ser um indivíduo completo ao longo da vida.

No tópico “para uma cidade educativa”, Faure (1972) propõe que as políticas educativas devem ter como aspecto central a ideia de que “todo o indivíduo deve ter a possibilidade de aprender durante a vida inteira. A ideia de educação permanente é a pedra angular da Cidade Educativa” (p. 271). Para exemplificar a perspectiva de Educação Permanente na prática, o autor traz o exemplo de uma reforma educativa elaborada no Peru:

Ao mesmo tempo que afirma o direito à educação de todo o povo, garante a cada um escolher livremente a forma da sua educação; vai assim além das noções de monopólio escolar e do monopólio estatal [...] trata-se de ‘romper definitivamente com dois vícios igualmente perniciosos da educação tradicional: o estatismo autoritário e o privatismo discriminatório’, substituindo-os por ‘uma educação comunitária, baseada numa comunidade educativa para o diálogo e a participação responsável’ (Faure, 1972, p. 272).

Dessa forma, Gadotti (2016) pontua que a perspectiva da Educação Permanente respondia as demandas do então crescente movimento de 1968, entendido por Harvey (2013) como o período que marca a “virada neoliberal”, nos países centrais, em que se negava quaisquer manifestações de autoritarismo por parte do Estado e de resquícios da educação tradicional, a qual já era considerada obsoleta para a época.

Nesse sentido, a ideia da educação como instituição capaz de realizar transformações radicais no mundo pela solidariedade, democracia e cidadania, tanto na época do relatório de Edgar Faure, quanto na retomada de Jacques Delors, é apropriada pelos organismos multilaterais pela perspectiva da educação para o desenvolvimento, para assegurar a formação pela empregabilidade e adaptação dos sujeitos à competitividade.

Por outro lado, para Gadotti (2016), os quatro pilares no relatório Jacques Delors “aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser”, não estão totalmente de acordo com a ideia original desenvolvida por Faure (1972). O autor entende que os quatro pilares do relatório de Jacques Delors demarcam o alinhamento da Educação ao longo da vida com objetivos alinhados à lógica do mercado.

Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse *ethos* mercantil deslocou a educação para a formação e para a aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações contrárias (Gadotti, 2016, p. 54).

Em nossa perspectiva, os quatro pilares da UNESCO (2010) tratam-se de uma repaginação de postulados anteriores já prenunciados, entendendo que ambas perspectivas de Aprendizado e Educação ao Longo da Vida, seja no tocante aos pressupostos de Faure (1972), ou de Jacques Delors no documento da UNESCO (2010), possuem em sua essência, a finalidade de reafirmar-se como uma “nova ideologia” para acompanhar as designações da reestruturação produtiva do capital, isto é, realinhar a ideologia neoliberal de acordo com as exigências do século XXI.

Nesse sentido, Zanardini (2019), ao analisar os quatro pilares de Jacques Delors, pontua a reafirmação do neoliberalismo como ideologia dominante, pois em momentos de crise, em que a ideologia do capital é questionada, o ideário neoliberal tende a resgatar e ressignificar conceitos antes anunciados. Nesse sentido, revela-se nos pressupostos da UNESCO e da OCDE, as tendências do ideário pós-moderno, pelo desapego à teoria, pela negação ou relativização da história e dos pressupostos do conhecimento científico.

Dessa forma, ao passo em que as teorias ditas inovadoras, postuladas pelos organismos multilaterais pareçam criticar os mecanismos que provocam as desigualdades sociais ao demonstrarem inquietação com a pobreza, racismo, violência de gênero, violência nas escolas, etc., na realidade, seus pressupostos, por não revelarem a origem de tais questões, acabam por reforçar esses mecanismos.

Ideologicamente, o que faz é propor a educação como ferramenta para melhorar o quadro irreversível e definitivo da globalização, através de uma prática de solidariedade, de compreensão e de respeito à diversidade, que possibilite a inserção, a “inclusão” de diferentes indivíduos e países, e deste modo garanta uma convivência harmoniosa no reino do capital globalizado (Zanardini, 2019, p.20).

Tendo em vista o predomínio da abordagem da Aprendizagem ao Longo da Vida nos documentos da UNESCO, o que se percebe é um rompimento com as teorias da pedagogia tradicional e o direcionamento da educação e da aprendizagem para além da escola, pela ideia de que a vida, dentro dos padrões de bem-estar e sustentabilidade, poderá oferecer oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de competências e habilidades não-mensuráveis fora da escola, podendo ser em quaisquer outros espaços de formação. As competências não-mensuráveis são explicadas pela OECD (2019) como o desenvolvimento de capacidades emocionais e cognitivas, tais como a criatividade e a responsabilidade.

Acerca das perspectivas sobre avaliação em larga escala, encontradas na análise documental, encontra-se a ênfase na responsabilidade individual e coletiva, no tocante à gestão da escola e à melhora dos resultados das avaliações em larga escala. Dessa forma, Afonso (2012) observa que os pilares da avaliação e da responsabilização sustentam os processos de *accountability*, no tocante à avaliação da qualidade da escola pública.

A OCDE esclarece em seus relatórios analíticos em torno das políticas educacionais, em especial na série de relatórios “*Education Policy Outlook*”, a concretização da avaliação em larga escala sob a visão da padronização curricular e do sistema educacional, a fim de garantir a regulação dos resultados. Nesse sentido, Nardi (2023) pontua que, ao passo em que a qualidade se torna aspecto central das políticas públicas, as avaliações de desempenho por números e ranqueamentos

tomam o lugar do que é proposto pelo debate democrático em torno da qualidade social da educação.

Importa assinalar que, a concepção de qualidade da educação proposta pelos organismos multilaterais, em especial a UNESCO e a OCDE, trazem como objetivo a garantia da equidade de oportunidades e o combate às desigualdades. Entretanto, tendo em vista que a centralidade das recomendações em torno das avaliações e mensuração das competências e habilidades tem como fundamento os resultados do PISA, o que se percebe é o revigoramento da cultura da competitividade no bojo dos sistemas educacionais, partindo da ideia de que o ranqueamento das avaliações estimularia a melhora dos resultados.

Ao aprofundar a análise sobre as múltiplas determinações que permeiam as relações entre o Brasil e OCDE/Pisa, constatou-se que, subjacente às formas de atuação ideológica, veem-se o formato e a aderência que as proposições supranacionais adquirem nos governos brasileiros que as tomam como suas. Forjam um livre comércio na Educação Básica, exaltam o individualismo, a competitividade, as competências e habilidades a qualquer preço. Esses “homens de negócios” (Frigotto, 1995), sem alarde, atuam por meio dos testes e exames externos como se fossem a medida capaz de traduzir a essência, o processo, e os significados presentes na cultura de um povo (Pereira, 2016, p. 218).

Dessa forma, concordamos com a perspectiva de que o modelo de avaliação em larga escala proposto pelos organismos multilaterais corrobora com as medidas “direcionadas para o controle político, ideológico e financeiro das instituições” (Zanardini, 2006, p. 109). Isto indica, ao mesmo tempo, o consentimento e a colaboração do aparelho do Estado para monitorar os padrões de eficiência das políticas públicas, prática que vem se expressando na racionalização dos financiamentos para as políticas sociais.

Portanto, o problema das políticas de avaliação e da prestação de contas na educação se expressa nas suas finalidades, que podem implicar em práticas autoritárias, resultantes do controle do trabalho docente e da gestão escolar. A esse propósito, ao observarmos as relações diretas entre mensuração da qualidade por meio da avaliação, responsabilização e meritocracia, pode-se apreender que:

No caso do PISA, este processo tem início com a construção de testes de mensuração das aptidões dos alunos e a publicitação dos resultados por meio da imprensa e de seminários e congressos, nos quais a apresentação dos resultados estatísticos ignora o caráter científico, com os dados convertidos em tabelas classificadoras dos países, com base nos níveis médios alcançados e gerando, assim, definições de bons e maus sistemas educativos (Hypólito; Jorge 2020, p. 18).

Dessa forma, entende-se que as implicações aqui suscitadas não consistem fazer juízo de valor no ato de avaliar, mas discutir as suas intencionalidades, as quais estão ancoradas no princípio da Nova Gestão Pública, “[...] como referência para reforma do aparelho de estado, estimulando o avanço nas privatizações na educação e a adoção do gerencialismo como modelo de gestão por parte do poder público” (Fonseca *et al*, 2023).

Portanto, a introdução desse modelo de cultura avaliativa implica na robustez dos resultados, em que a qualidade é resumida a resultados quantitativos. As implicações se expressam frente à elaboração de uma política formativa padronizada, em detrimento das possibilidades de construção democrática do currículo. Isto se expressa no engessamento dos saberes transmitidos pela escola, a fim de cumprir com as metas competitivas das políticas de avaliação externa, as quais têm como base os resultados do PISA. Conforme Hypólito; Jorge (2020):

Uma vez que as práticas pedagógicas são direcionadas para a busca por melhores resultados nos exames e melhores classificações nos rankings das escolas, a tendência é que os currículos passem a se moldar de acordo com as matrizes de avaliação dos sistemas de avaliação, no caso o IDEB e o PISA. Sendo assim, as disciplinas com seus conteúdos ligados à leitura e à escrita, bem como à matemática, passam a ter um papel central na escola, com uma carga horária maior e utilização de outras estratégias, como aulas de reforço para estudantes com desempenho abaixo do esperado como forma de não prejudicar o resultado da escola (p. 22).

Tal lógica, quando colocada em prática nas escolas, contradiz com o discurso da redução das desigualdades e promoção da equidade e bem-estar, proferidas pela OCDE. Nesse sentido, as políticas de avaliação alicerçadas na lógica da responsabilização e *accountability*, reforçam as desigualdades pela subalternização dos alunos e das escolas que não alcançam os padrões de desempenho projetados.

Dessa maneira, tal concepção de avaliação, ao invés de garantir a qualidade pela padronização, legitima o caráter coercitivo das políticas do Estado sobre as escolas públicas.

A noção de qualidade também aparece nos documentos da UNESCO e da OCDE aliada à ideia de garantia do trabalho decente, como meio para redução das desigualdades, o que corresponde ao ODS-8 na Agenda 2030: “Trabalho decente e crescimento econômico - Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos” (UNESCO, 2017). Nessa perspectiva, considerando as atribuições salvacionistas à educação, a aprendizagem é um meio para que o sujeito aperfeiçoe as suas competências técnicas e socioemocionais, e dessa forma, alcance a habilidade de adaptação às oscilações do mercado de trabalho.

Se para Frigotto; Ciavatta (2003), há por um lado, a reivindicação do acesso ao trabalho decente no sentido da estabilidade econômica, da permanência e garantia de emprego sob os direitos trabalhistas; historicamente, algumas destas bandeiras de luta da classe trabalhadora são apropriadas pela ideologia neoliberal, a fim da sua reafirmação como único modelo econômico possível para a garantia de tais direitos.

Dessa forma, a concepção de trabalho e empregabilidade abordada nos documentos da UNESCO e da OCDE, ocultam a “primazia do mercado aberto ao capitalismo internacional, à privatização dos serviços básicos e à redução do papel do Estado, transferindo à sociedade civil a responsabilidade pelo bem-estar social sem a transferência devida dos recursos financeiros” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 52).

Assim, a concepção de trabalho decente anunciada pelo ODS-8 está intrinsecamente relacionada à teoria do capital humano, noção esta que reproduz a ideia de ser humano, sociedade, trabalho e educação como investimentos rentáveis, isto é, reduzidos a mercadorias. Tal discurso, consolidado no senso comum e nas políticas educacionais, abre alas para as tendências privatistas na educação pública, enfatizadas na Educação Infantil (Cossetin, 2017), e para a lógica de superexploração do trabalho, em meio à ideia de que a educação de qualidade tem como finalidade a redução da pobreza por meio da formação dos sujeitos para o enfrentamento das crises do capital.

Gonçalves (2019) aponta as contradições que envolvem a meta da superação da pobreza, dadas as condições socioeconômicas do Brasil como país de capitalismo dependente, isto é, tendo em vista a sua posição na divisão internacional do trabalho, a autora questiona os limites da concepção redentora da educação como mitigadora da pobreza e da desigualdade.

[...] é colocado em perspectiva o fragmento relativo aos condicionamentos para ser um trabalho decente, a saber: [...] **liberdade, igualdade, segurança, dignidade e livre de qualquer forma de discriminação** [...]. Estes condicionamentos são, em sua essência, características centrais do trabalho em sua dimensão ontológica. Entretanto, quando praticadas num ambiente de precariedade são substituídas por opressão, exploração e inibição do desenvolvimento das capacidades humanas ferindo a natureza do trabalho (Gonçalves, 2019, p. 75, grifos do autor).

Dessa forma, o que fica subjacente no conjunto das manifestações ideológicas da concepção de trabalho decente e o enfrentamento das incertezas, é a substituição do trabalho humano pelas tecnologias, a precarização do trabalho e dos direitos trabalhistas. Frigotto (2015) pondera que tal perspectiva de educação não garante o emprego decente, mas educa para a empregabilidade, a qual será delegada de acordo com a individualidade de cada sujeito. Em momentos em que a empregabilidade não é alcançada, o sujeito precisa ser educado para o empreendedorismo, o que confere às suas competências não-mensuráveis: capacidade de criar e de educar-se em contextos não-escolares para o mercado.

Sendo assim, a ideologia do capital humano presente nas recomendações da UNESCO e da OCDE acentuam a perspectiva da meritocracia e do produtivismo, como é esperado, se considerarmos a posição dos organismos multilaterais na organização do capital. No entanto, ao trazer tais concepções para a escola pública, implicam no aprofundamento das desigualdades sociais, visto que as suas causas não residem em questões meramente individuais, e sim na própria natureza sociometabólica do capital (Mészáros, 2011).

À guisa de conclusão desta seção, convém destacar a importância de discutir esses aspectos no bojo das pesquisas em educação, considerando a amplitude do

debate em torno da qualidade e avaliação, em que as concepções e terminologias envolvidas no campo das políticas educacionais se encontram dissimuladas e revelam as intencionalidades de determinados grupos e classes sociais dominantes acerca da escola pública e da formação da classe trabalhadora.

Dessa forma, as concepções de qualidade e avaliação que convergem entre organismos multilaterais e BNCC, ao passo em que anunciam uma educação inovadora para as demandas do século XXI, resgatam e disseminam um conjunto neoconservador de ideias repaginadas, a fim de manter ocultas as origens históricas e materiais das desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o nosso objetivo geral, buscamos responder à questão que norteia esta pesquisa: quais as implicações das concepções de qualidade e avaliação da UNESCO e da OCDE na Agenda 2030 e como elas são interpretadas e incorporadas na Educação Básica brasileira, de modo particular na BNCC? Para tanto, buscou-se compreender o caráter ideológico de tais concepções, por meio da análise de documentos oficiais e oficiosos publicados de 2015 a 2021.

A gama de concepções identificadas no documento possibilitou uma análise das intencionalidades dos organismos multilaterais, bem como a evidenciação da articulação entre organismos multilaterais e os setores da sociedade civil ou parcerias público-privadas, no tocante às recomendações abordadas nos documentos, as quais carregam concepções de avaliação e qualidade.

Nesse sentido, seguindo as contribuições de Silva (2002), a investigação revela um movimento, em certa medida, intervencionista da UNESCO e da OCDE, junto ao consentimento do Estado brasileiro e da sociedade civil, considerando a sua participação no lançamento dos relatórios oficiosos, encomendados como forma de pesquisa realizada pela OCDE, a fim de apresentar índices comparativos entre a educação brasileira e a educação dos países da OCDE.

As implicações levantadas se expressam na legitimação das teorias neoliberais, como forma de se reafirmar no contexto das crises cíclicas do capital, o que nos indica que a Agenda 2030 possui orientações direcionadas de forma que garantam a adaptabilidade dos sujeitos às situações no contexto do capital do século XXI, isto é, as situações de desemprego, redução de direitos trabalhistas, crises políticas, violência, guerras, epidemias, cataclismos etc., de maneira que a formação de competências e habilidades direcionadas para o bem-estar individual dos sujeitos garantam a conciliação de conflitos e a garantia da equidade, sendo assim, por meio desse modelo de sociabilidade, os sujeitos podem se capacitar para criar soluções imediatistas para o enfrentamento dessas adversidades.

Por meio da definição dos objetivos específicos para auxiliar a responder o objetivo geral, importa resgatar que nos interessou: contextualizar a produção da Agenda 2030 como resultado das relações econômicas e sociais que constituem o

capitalismo mundial; historicizar as relações da OCDE e da UNESCO com o Brasil na formulação das políticas educacionais; investigar as categorias de avaliação educacional presentes na Agenda 2030 a partir dos documentos da OCDE e da UNESCO, e como elas são interpretadas e incorporadas na Educação Básica brasileira, de modo particular na BNCC, sendo assim, esperamos que o trabalho tenha contribuído para responder a estes objetivos, tendo em vista que:

As discussões tecidas na primeira sessão possibilitaram-nos a compreensão da consolidação do Estado neoliberal, compreendendo os efeitos dessa relação na implementação das políticas focalizadas em detrimento das políticas universais, pelo afastamento do Estado provedor das políticas sociais para as políticas do Estado avaliador, que expressam o controle por meio das práticas gerencialistas de responsabilização e *accountability*.

A relação entre OCDE, UNESCO e Brasil, no que compete à elaboração das políticas educacionais, delineiam as expectativas dos organismos multilaterais, no tocante aos ajustes à educação. Tal movimento expressa a disputa pelo consenso já consolidado, de que por meio da educação, seria possível alcançar o desenvolvimento econômico e o bem-estar e individual.

Portanto, se reafirma, por meio destas concepções, que a pobreza e a produção da riqueza, a prosperidade e a desigualdade social são de responsabilidade individual dos sujeitos, ocultando a percepção de que tais contradições são germinadas pelas próprias relações subalternas do capital. Dessa forma, as relações de intervenção entre os organismos multilaterais e a complacência do governo brasileiro diante de tais recomendações nos revela o que já vem sendo discutido no âmbito das políticas educacionais, considerando que, conforme Silva (2002), a intervenção e o consentimento, são dois elementos centrais das mediações que se entrelaçam, e revelam a diferença em relação às formas de dominação política dos países periféricos pelos países capitalistas desenvolvidos. Portanto, é essencial, nessa dinâmica, que exista a concordância e a cooperação dos governos. A implementação de medidas jurídico-constitucionais que reorganizam o controle sobre o financiamento da educação e os processos de avaliação desvelam as mediações entre a intervenção e o consentimento.

Portanto, concordamos que o estudo da dinâmica de intervenção e consentimento contribui para a compreensão das intencionalidades dos organismos multilaterais e da natureza das políticas sociais, em relação às recomendações que norteiam a política educacional brasileira. Conforme Silva (2002), o discurso de uma aparente democracia pela disputa do consenso, na essência, faz parte da estratégia de ocultamento dos dissensos, das contradições, e da pluralidade de perspectivas que compõem a arena política de decisões.

Nessa direção, as concepções de qualidade e avaliação explicitadas na segunda sessão, implicam na conservação da ordem social imposta, isto é, o que se entende como democracia e cidadania, defendidas pelos organismos multilaterais, é tomada pela perspectiva do envolvimento das partes interessadas, no âmbito da correlação de forças entre Estado e sociedade civil, minando os espaços que possibilitem a disputa pela qualidade social e emancipatória.

Identificamos o uso da avaliação como mecanismo para garantir o controle do Estado sobre a educação pública, tendo em vista as concepções de qualidade que indicam o engessamento dos conteúdos curriculares, do trabalho docente e da gestão escolar, voltados para o cumprimento de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (Dale, 2004), tendo em vista o cumprimento das metas estabelecidas pelo ODS-4.

Dentre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que compõem a Agenda 2030, destacamos o ODS 8 – "Trabalho decente e desenvolvimento sustentável" – como um objetivo central, tendo em vista que, ao abordar o conceito de trabalho decente e crescimento econômico, o ODS 8 estabelece diretrizes que se conectam diretamente com os caminhos educacionais delineados no ODS 4 – "Educação de qualidade". A educação, portanto, é propalada pela Agenda 2030 como fundamental para promover tanto o crescimento econômico quanto o trabalho decente.

A partir dessa concepção redentora da educação, foi possível identificar que os documentos da UNESCO e da OCDE acerca da Agenda 2030 propõem o ajuste das políticas sociais em direção ao cumprimento dos demais objetivos propostos, principalmente os ODS 1 – "Erradicação da pobreza"; ODS 3 – "Boa saúde e bem-estar"; ODS 5 – "Igualdade de gênero"; e o ODS 10 – "Redução das desigualdades".

Dessa forma, os documentos da Agenda 2030 para a educação de qualidade revelam a necessidade da reprodução do capital, apresentada sob o slogan da

sustentabilidade. Tal processo busca adaptar os sujeitos ao desenvolvimento sustentável, que, na essência, visa a manutenção do capital. Para os países que se encontram na periferia da divisão internacional do trabalho, como é o caso do Brasil, isso implica em uma educação alinhada com o desenvolvimento de competências e habilidades para a empregabilidade e o empreendedorismo, deixando o sujeito à mercê das imprevisibilidades das crises estruturais do capitalismo, sem promover uma saída para além da lógica do trabalho alienante.

A função da escola, nesse contexto, é moldada pelas relações de intervenção e consentimento entre o Estado e a sociedade civil, no cumprimento da Agenda 2030. A escola é tomada como um espaço de formação utilitarista, onde os parâmetros curriculares e a cultura avaliativa são usados como mecanismos de controle, responsabilização dos sujeitos e regulação da educação pública. Tais condições resultam no cerceamento da formação e trabalho docente, e nas políticas de financiamento da educação.

A fim de sustentar tais pressupostos, os documentos da OCDE se apropriam de diferentes perspectivas teóricas em torno da pedagogia, psicologia e neurociência, como estratégia para validar seus pressupostos como científicos, bem como busca abordar premissas holísticas e espirituais para legitimar a sociabilidade do capital. Nesse sentido, a garantia da qualidade, ao substituir o discurso da universalização da educação, implica na responsabilização individual em aprender e desenvolver competências socioemocionais para a solução de conflitos.

Nessa direção, a concepção de aprendizado para a UNESCO e a OCDE reside na relação pragmática do sujeito com o cotidiano e o mundo do trabalho, ao passo em que, para garantir a harmonia entre os sujeitos, é proposto o desenvolvimento de habilidades como a resiliência, a empatia, o empoderamento, dentre outros. Propõe, dessa forma, que as oportunidades de aprendizagem estão sujeitas a quaisquer experiências transformadoras de caráter que o sujeito vivenciar para além da escola, a corresponde à concepção da “Aprendizagem ao longo da vida”, recorrente nos documentos da Agenda 2030.

Tendo em vista estes aspectos, na terceira sessão foi possível identificar convergências entre as dez Competências Gerais da BNCC com os pressupostos pedagógicos e ideológicos presentes nas Competências Transformadoras do Projeto 2030 da OCDE, sendo possível estabelecer a correlação entre BNCC e os demais

documentos analisados referentes à Agenda 2030, no que compreende às recomendações dos organismos multilaterais, expressas nesta Agenda.

A intencionalidade em oferecer perspectivas e soluções inovadoras por meio destas concepções é constante nos relatórios, no entanto, após aprofundar a análise, entendemos que se trata de uma repaginação da ideologia neoliberal, tendo em vista o retorno de tais pressupostos aos quatro pilares da educação de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Entendemos que as lacunas identificadas nesta pesquisa se expressam nas especificidades da Educação Básica, que poderiam ter sido melhor definidas tendo como base empírica a investigação das políticas avaliativas direcionadas para as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No caso da BNCC, que compreende as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, não há concepções de avaliação e qualidade especificadas para estas etapas, no entanto, os seus fundamentos e as dez Competências Gerais indicam sim, sobre quais concepções de qualidade e para quais objetivos se deve avaliar a Educação Básica, conformando assim, uma política normativa e direcionada para o desempenho nas avaliações em larga escala.

Entendendo que não há intenção em esgotar o objeto de pesquisa aqui discutido, consideramos que futuras pesquisas em política educacional, quando voltadas para o mesmo escopo, poderão contribuir para o conjunto de estudos na temática da Agenda 2030 para a educação, avaliação e qualidade da educação; a saber, a investigação de políticas nacionais de avaliação e de formação de professores, alinhadas às concepções e objetivos da Agenda 2030; a investigação mais aprofundada da concepção de trabalho decente e pleno emprego do ODS-8, tendo em vista a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho; bem como problematizar por outros enfoques o paradigma holístico e a aprendizagem ao longo da vida, concepções subjacentes nos pressupostos que envolvem a discussão da qualidade no cerne da Agenda 2030.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma práticas avaliativa menos regulatória. *In*: COSTA, J.A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. (org.) **Avaliação de Organizações Educativas**. Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55454/1/Pol%C3%ADticas%20educativas%20e%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20escolas.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, jan./abr, 2003, p. 35-46. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3xVxPmHdXXYZZBszq8Tc3Sv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2024.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 33., n. 119, abr./jun, 2012, p. 471-484. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=87323122007>. Acesso em: 14. jun. 2024.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 53 abr./jun. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jtTrbmqnxmRcJrQkpqj/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2024.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos.

In: AGUIAR, M.A. da S.; DOURADO, L.F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-23. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

ALBUQUERQUE, Cristina Pinto; FERREIRA, José Soares; BRITES, Graça. Educação holística para o empreendedorismo: uma estratégia de desenvolvimento integral, de cidadania e cooperação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, out./dez. 2016, p. 1033-1056. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/96SgcmJNRm7JTPFwx96kchB/?lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2024.

ALVES, Eliana Aparecida; BIANCHI, Cintia. O pensamento complexo de Edgar Morin e a religação dos saberes. **Ponto-e-Vírgula**, [s. l.], n. 29, p. 80–96, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/55676>. Acesso em: 17 jun. 2024.

ASSIS, Lídia Maria Lopes.; DEITOS, Roberto Antonio.; DOLLA, Margarete Chimiloski. A qualidade da educação versus resultados das avaliações em larga escala: uma breve reflexão. *In*: ZANARDINI, J. B.; ZANARDINI, I. M. S.; PESCE, M. A.; DEITOS, R. A. (org.) **Políticas e práticas em avaliação educacional na América Latina**. Uberlândia: Navegando, 2021, p. 114-129.

BALL, Stephen. **Educação global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social:** fundamentos e história. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTÍN, Carmen Maestro. La evaluación del sistema educativo. **Revista de Educación**, n. extraordinário, 2006, p. 315-336. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRETTAS, Tatiana. Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil. **Temporalis**, Brasília, ano 17, n. 34, p. 11-29, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17702>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Aurora**, Marília, ano 4, n. 6, ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1226>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Formas, conteúdo e causa: uma proposta de interpretação marxista do fenômeno crise. **Leituras de Economia Política**, Campinas, vol. 5, 15-31 dez. 2017. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/LEP/L5/2-Carcanholo.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de.; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44451>. Acesso em: 25 mai. 2024.

CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. **Educação em Quatro Dimensões**: as competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015. ISBN: 978-85-623228-37-4. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHERULLI, Eulice Jaqueline da Costa Silva. Filosofia hellingeriana aplicada: educação sistêmica. **RELVA**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 71–82, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/5722>. Acesso em: 3 jul. 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996, p. 75-124.

COSSETIN, Márcia. **As políticas educacionais no Brasil e o Movimento Todos Pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - UEM. Maringá, 2017.

COSSETIN, Márcia; DOMICIANO, Cassia Alessandra; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. UNESCO e a Declaração de Incheon: o protagonismo do setor privado na Agenda Mundial para a educação 2030. **Educere et Educare**, [s.l.], v. 15, n. 37, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24389>. Acesso em: 20 out. 2023.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação?". **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2024.

DALE, Roger. The state and education policy. Open University Press, Milton Keynes, 1989. In: RAAB, C. D.; DAVID, M.; LEVITAS, R. **British Journal of Sociology Education**, [s.l.], vol. 11, no. 1, 1990, p. 87–96. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1392914>. Acesso em: 27 nov. 2023.

DINIZ, Ana Maria. SENNA, Vivianne. Prefácio à edição brasileira. In: CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. **Educação em Quatro Dimensões**: as competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015. ISBN: 978-85-623228-37-4. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. ISSN 1414-0604. Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Educação de qualidade: entrevista com Luiz Fernandes Dourado. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 181-189, jan. 2021. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4524>. Acesso em: 24 fev. 2024.

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais e o neoliberalismo: Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, [s.l.], n. 17, p. 86-101, 1993. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i17p86-101. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959>. Acesso em: 14 jan. 2023.

ENGUIA, Mariano Fernández. **Juntos pero no revueltos**: ensayos em torno a la reforma de la educación. Madrid: Visor, 1990. Disponível em: https://www.academia.edu/852055/Juntos_pero_no_revueltos?auto=download. Acesso em: 24 jun. 2024.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T.T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 93-110.

ESTORMOVSKI, Renata Cecília; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais e liderança: da mobilização coletiva à motivação do eu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202450269220. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/222342>. Acesso em: 3 jul. 2024.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. Disponível em: https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc. Acesso em: 3 jun. 2024.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. 3. ed. Tradução: Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. Lisboa: Livraria Bertrand, 1972.

FERREIRA, Diana Lemes. **A Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Política de Formação Docente no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – UFPA, Belém, 2011.

FIERA, Letícia. As teias de interesses e influências nas redes de políticas educativas na América Latina e Caribe. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20932>. Acesso em: 3 jul. 2024.

FIORI, José Luis. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FONSECA, Ana Paula Araujo *et al.* Introdução. *In*: FONSECA, A. P. A.; PASINI, J. F. S.; FRANZI, J.; COSSETIN, M (org.). **Políticas Educacionais e Currículo: construindo redes latino-americanas**. Foz do Iguaçu: CLAEAC, 2023, p. 6-14. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/88>. Acesso em: 13 jun. 2024.

FONTES, Virgínia. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes?. **Outubro**, [s.l.] n. 31, 2018. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/01/09_Virginia-Fontes.pdf. Acesso em: 1 jun. 2024.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila; CORSETTI, Berenice. A centralidade no debate sobre a qualidade social da educação: a produção do conhecimento (2009-2019). **Educere et Educare**, [s.l.], v. 16, n. 40, set./dez. 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23849>. Acesso em: 23 abr. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador produtivo ou o ser humano emancipado?. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1953>. Acesso em: 3 jul. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, [s.l.], ano 13, n. 20, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 3 jul. 2024.

FREITAS, Rogério Gonçalves de.; COELHO, Higson Rodrigues. Futuro antecipado na Educação: OCDE e controle do Conhecimento Global. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21401>. Acesso em: 27 nov. 2023.

GAMA, Maria Clara Sodré Salgado. As teorias de Gardner e de Sternberg na Educa o de Superdotados. **Revista Educa o Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 665 – 674, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313132120009>. Acesso em: 5 jun. 2024.

GADOTTI, Moacir. Educa o Popular e Educa o ao Longo da Vida. *In*: BRASIL. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672>. Acesso em: 2 jun. 2024.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educa o**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-19, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10678>. Acesso em: 15 jun. 2024.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti *et al.* Competências socioemocionais nas políticas de avaliação em larga escala e curriculares: uma ajuste à formação humana voltada para o mercado de trabalho precário. **Educere et Educare**, [s.l.], v. 15, n. 25, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23933>. Acesso em: 3 jul. 2024.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC):** Aspectos teóricos e ideológicos. Curitiba: CRV, 2021.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **A ideologia do capital humano nas proposições para as políticas curriculares oficiais brasileiras do Ensino Fundamental e Médio (1990-2018).** Tese (Doutorado em Educação) – UNIOESTE. Cascavel, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6843>. Acesso em: 1 jun. 2024.

GONÇALVES, Wagna Maquis Cardoso de Melo. **As políticas de mercado de trabalho para a juventude na “agenda de trabalho decente” dos países BRICS.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – UFRN, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28622>. Acesso em: 3 jun. 2024.

GUERRA, Dhyovana. **Contenção e liberação na política educacional brasileira: tendências predominantes na política de Educação Infantil e do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIOESTE, Cascavel, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4852>. Acesso em: 1 jun. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, vol 2:** Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017a. [recurso eletrônico].

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, vol. 3:** Maquiavel, notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017b. 1 Ed. [recurso eletrônico].

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira.; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil. **Sisyphus**, Lisboa, vol. 8, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/18980>. Acesso em: 12 jun. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-18, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 12 jun. 2024.

KRAWCZYK, Nora Rut. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. **RELEC**, [s.l.], ano 1, n. 1, p. 10-17, 2010. Disponível em: <https://www.saece.com.ar/relec/numero1.php>. Acesso em: 30 mar. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>. Acesso em: 9 jan. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019 [recurso eletrônico].

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 1998.

LENIN, Vladimir Ilyich. **O Imperialismo: etapa superior do capitalismo**. Campinas: Navegando, 2011. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/imperialismo-fase-superior>. Acesso em: 13 jan. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi (Orgs.). 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, 1995. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/textos#Sociologia>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. **Germinal**. Salvador, v. 9, n. 3, p. 325-356, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24648>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **O Capital**: O Processo Global da Produção Capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

MASCARO, Alysso Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTEIRO, Tiago Francisco. Facções políticas civis nas ditaduras militares no Brasil e Chile: os homens do IPES e dos “Chicago Boys” (1955-1990). *Ars Historica*, n. 8, **Anais da VIII Jornada Discente do PPGHIS/UFRJ**, p. 60-80, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ars/article/view/45370>. Acesso em 22 fev. 2024.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora Senac, 2001.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para Educação Infantil e a Agenda 2030 no Brasil. **FAEEBA**, Salvador, v. 28, ed. 54, p. 77-96, jan/abr 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333475021> Políticas para educação infantil e a Agenda E2030 no Brasil. Acesso em: 3 jul. 2024.

MOROSINI, Marília Costa.; MENTGES, Manuir José. Organismos Internacionais e Educação Superior: proposições da Agenda 2030. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 632-650. jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659308>. Acesso em: 3 jul. 2024.

NARDI, Elton Luiz. Uma qualidade para a escola pública: entre o socialmente referenciado e a lógica da regulação por resultados. **CEDES**, Campinas 2023, v. 43, n. 121, p.34-43, set./dez. 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/L4fyjy8qdmj8bZKQSdRy9P/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2024.

NEVES, Rosa Maria Corrêa; PICCININI, Cláudia Lino. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da Educação Básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n.1, p. 184-206, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26008>. Acesso em: 13 ago. 2024.

OLIVEIRA, Janete Nunes Martins de. **Accountability nas políticas educacionais a partir dos anos de 1990**: controle e regulação da educação no contexto do Estado avaliador. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

OLIVEIRA, Nina Rosa Teixeira. **A UNESCO, o UNICEF e as políticas de Educação Infantil no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFBA, Salvador, 2011.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **OECD Future of Education and Skills 2030**: OECD Learning Compass 2030. [s.l.], 2019. 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: 3 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Educação para todos: o compromisso de Dakar. Brasília, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 27 nov 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Paris, 2017a. ISBN: 978-85-7652-218-8. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 3 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educación y habilidades para el siglo XXI**: Reunión regional de ministros de educación de América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Argentina. 2017b. OREALC/UNESCO, Santiago. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117?posInSet=1&queryId=5a31772f-070e-47ef-b720-834634e99981>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon**: Educação 2030: Rumo a uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e à aprendizagem ao longo da vida para todos. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>. Acesso em: 03 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Educação: um tesouro a descobrir. Brasília, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 7 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Trabalhando com o Brasil**. [s.l.], 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/Active-with-Brazil-Port.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education Policy Outlook**: Brasil – com foco em políticas Nacionais e Subnacionais. [s.l.], 2021a. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-PT.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **A Educação no Brasil**: uma perspectiva internacional. [s.l.] 2021b. DOI: <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/ocde-com-apoio-do-todos-pela-educacao-lanca-relatorio-inedito-sobre-a-educacao-brasileira/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

PALAVEZZINI, Juliana.; ALVES, Jolinda Moraes. Indicadores da OCDE e suas implicações para a política de educação superior no Brasil. **Argumentum**, Vitória, v. 12, n. 3, p. 256-269, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/27007>. Acesso em: 3 jul. 2024.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *In*: LIMA, J.C.F.; NEVES, L. W. (org). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 67-107. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-04.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. **Brasil e Argentina: um estudo comparado das reformas educacionais a partir do PISA 2000**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR. Curitiba, 2011.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. OCDE, PISA e Política Educacional. In: XII Encontro de Pesquisa em educação - ANPED Centro Oeste, 2014, Goiânia. **Anais**, 2014. v. 1. p. 1-1. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Rodrigo-da-Silva-Pereira.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2024.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na Educação Básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. Tese (Doutorado em Educação) – UnB, Brasília, 2016.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1., p. 107-127, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10799>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Proposições da OCDE e sua materialização na política educacional brasileira. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21401>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado na Educação Básica: a democratização da educação?. **Movimento**, [s.l.], ano 3, n. 5, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32611>. Acesso em: 13 jun. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal, *et al.* Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil. **Educação: teoria e prática**, [s.l.], v. 19, n. 32, p. 17-35, jan/jun. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2642>. Acesso em: 22 fev. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal.; SILVA, Maria Vieira. Estado, Terceira Via, Terceiro Setor e o Instituto Ayrton Senna. In: PERONI, V.; ADRIÃO, T. (org). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Brasília: Anpae, 2019. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/GESTAO-MUNICIPAL-AYRTON-SENA.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

PETRAGLIA, Izabel. Educação complexa para uma nova política de civilização. *Educar em Revista*, [s.l.], n. 32, p. 29-41, 2008. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602008000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 3 jul. 2024.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011. 1. ed.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 393–414, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.810. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SANTANA, Vanessa Aparecida Maldonado. **Uma agenda globalmente estruturada para a educação, a Educação Infantil e as concepções de avaliação e qualidade da educação defendidas pela Unesco**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIOESTE. Cascavel, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento*, [s.l.], n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SCHLEICHER, Andreas. Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. **Revista de Educación**, n. extraordinário, 2006, p. 21-43. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SCHLEICHER, Andreas. Prefácio. *In*: CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. **Educação em Quatro Dimensões**: as competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015. ISBN: 978-85-623228-37-4. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Maria Abádia da.; FERNANDES, Edison Flávio. O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Exitus**, Santarém, 2019, vol. 9, n. 5, p. 271-300. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2237-94602019000500271&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 nov. 2023.

SILVA, Maria Abádia da.; SILVA, Maicon Donizete Andrade.; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. Governar por números: política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília. v. 27, 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 4. ed.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **RPGE**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 693-714, ago. 2020.

SOLIGO, Valdecir. A qualidade da educação: conceitos e debates acadêmicos. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 7, n. 13, 2013. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/205>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SOUZA, Ângelo R. de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE**, [s.l.], v. 32, n. 2, p. 463-485, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/63947>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SZECZEPANIK, Dayanne Marciane Gonçalves; STEFANI, Silvio Roberto, BERNARDIM, Márcio. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 8: Trabalho Decente e Pleno Emprego. **Revista de Carreiras e Pessoas**, [s.l.], v. 13, n. 2, mai./ago. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374035264_Objetoivo_de_Developmento_Sustentavel_8_Trabalho_Decente_e_Pleno_Emprego. Acesso em: 14 jul. 2024.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 20, n. 2., p. 553-603, mai./ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2024.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2006.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. A ideologia da pós-modernidade e a política educacional brasileira. **Educere et educare**, [s.l.] v. 14, n. 32. DOI: 10.17648/educare.v14i32.22798. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/22798>. Acesso em: 3 jul. 2024.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza; SHIROMA, Eneida Oto. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 693–714, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13785. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13785>. Acesso em: 3 jul. 2024.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ZANARDINI, João Batista; DEITOS, Roberto Antonio. Do Estado de Bem-Estar Social ao neodesenvolvimentismo: considerações sobre o papel do Estado sob o capital. **Linhas**, Florianópolis, v. 21, ed. 46, p. 72-90, mai./ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723821462020072>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723821462020072>. Acesso em: 3 jul. 2024.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2008.

ZOTTI, Solange Aparecida; VIZZOTTO, Liane; CORSETTI, Berenice. Educação e desenvolvimento sustentável na agenda internacional: de Jomtien (1990) a Incheon (2015). **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, vol. 12, n. 1, p. 114-138, jan./abr. 2017.

APÊNDICE A – Comparativo entre os pressupostos das 10 Competências Gerais da BNCC e as Habilidades e Competências do Projeto Educação 2030 da OCDE

Competências Gerais na BNCC (BRASIL, p. 10)	Habilidades e Competências Transformadoras para 2030 (OECD, 2019)
<p>1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.</p>	<p>Atitudes e valores: os alunos podem aprender a relacionar diferentes disciplinas através da aprendizagem por diferentes temáticas. Para evitar a sobrecarga curricular, alguns países oferecem oportunidades aos alunos para explorarem questões/fenômenos/temas interdisciplinares, integrando-os nos currículos, ao invés de criar novas disciplinas (p. 77).</p>
<p>2) 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 inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>	<p>Atitudes e valores: [...] o desenvolvimento cognitivo, a autoconsciência, atitudes, crenças e a capacidade de se adaptar e transferir a aprendizagem em diferentes contextos podem reforçar-se mutuamente, apoiando tanto níveis mais profundos de compreensão, quanto níveis mais elevados de competências entre os alunos (p. 75).</p>
<p>3) Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>	<p>Habilidades metacognitivas: Dada a hiperconectividade do mundo atual - e do futuro -, outra área fundamental do desenvolvimento cognitivo é o conhecimento e a compreensão de outras culturas. Alguns cientistas do desenvolvimento [...] identificam o conhecimento aprofundado de mais de uma cultura como crucial para o desenvolvimento cognitivo, particularmente à medida que os jovens amadurecem (p. 89).</p>
<p>4) Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>	<p>Construir competências transformadoras por meio da aprendizagem prática: Através de uma pedagogia prática e imersiva, os alunos têm a oportunidade de se envolverem numa aprendizagem prática que reflete os seus interesses, satisfaz as expectativas curriculares de uma forma mais significativa e relevante e permite que os alunos transfiram os seus conhecimentos e competências para contextos do mundo real (p. 75).</p>
<p>5) Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir</p>	<p>Construir competências transformadoras por meio da aprendizagem prática: [...] as pessoas devem compreender os conceitos básicos de IA, ter literacia digital, ter literacia de dados, conhecer a segurança em linha, compreender a programação básica de IA, compreender a ética da IA e, para algumas</p>

conhecimentos e resolver problemas.	pessoas, saber como construir sistemas de IA [...], a fim de explorar o potencial de sua capacidade de aprender (p. 77).
<p>6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>Criação de novo valor: relacionar o conhecimento a questões da vida real pode levar a mais motivação entre os alunos. Muitos educadores defendem que, para motivar os alunos, é importante associar o ensino do conhecimento do conteúdo a uma compreensão de como a disciplina pode ser aplicada à vida cotidiana dos alunos e ao possível emprego no futuro (p. 79).</p>
<p>7) 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 e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>	<p>Criação de novo valor: Encontrar soluções para os desafios globais exige a capacidade de lidar com tensões, dilemas e compromissos - por exemplo, entre equidade e liberdade; autonomia e solidariedade; eficiência e processos democráticos; ecologia e modelos econômicos limitados; diversidade e universalidade; inovação e continuidade. Isto requer a capacidade de equilibrar exigências aparentemente contraditórias ou incompatíveis (p. 63).</p>
<p>8) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.</p>	<p>Capacidade de se adaptar, aprender novas competências e trabalhar com os outros: para que as crianças e jovens possam orientar-se através de uma série de situações sociais e emocionais, tomar boas decisões pessoais e evitar comportamentos de risco, proteger a sua própria saúde e o bem-estar dos outros, terão que desenvolver e interiorizar princípios morais e pró-sociais e competências e comportamentos de autorregulação, tais como a empatia, agir com honestidade e tratar os outros com justiça (p. 51).</p>
<p>9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.</p>	<p>Atitudes e valores: [...] aprender a conhecer não é a única competência necessária para os estudantes. Também são importantes: aprender a fazer, que inclui competências de resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração; aprender a ser, que inclui competências sociais e interculturais, responsabilidade pessoal e autorregulação; e aprender a viver juntos, que inclui trabalho em equipe, cidadania cívica e digital e competência global. (p. 75)</p>
<p>10) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos</p>	<p>Reconciliar tensões e dilemas: [...] os alunos precisam, em primeiro lugar, ter flexibilidade cognitiva e competências de desenvolvimento de suas próprias</p>

<p>construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>perspectivas, para que possam ver uma questão de diferentes pontos de vista e compreender como tais pontos de vista resultam em tensões e dilemas. Os alunos também precisam saber demonstrar empatia e respeito pelas opiniões diferentes. Podem também necessitar de criatividade e de capacidades de resolução de problemas para criar soluções para diferentes problemas aparentemente inconciliáveis, em especial as competências na resolução de conflitos. [...] por conseguinte, os alunos precisam desenvolver um sentido de resiliência, tolerância à complexidade e à ambiguidade de forma que se sinta responsável pelos outros (p. 64).</p>
--	---

Fonte: Brasil, 2017; OECD, 2019. Elaborado pela autora, 2024, tradução nossa.

APÊNDICE B – Síntese das concepções de qualidade e avaliação na Agenda 2030 encontradas nos documentos da UNESCO e da OCDE.

UNESCO			
Ano de publicação	Documento	Concepções centrais de qualidade	Concepções centrais de avaliação
2016	Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação	Alcance dos ODS como parâmetro de qualidade; abordagens pedagógicas centradas no empoderamento do educando, por métodos participativos de aprendizagem.	Avaliação deve estar alinhada com a produção de evidências que validem o alcance dos 17 ODS; orientar políticas e gestão dos sistemas educacionais; assegurar as práticas de <i>accountability</i> .
2017	Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)	Qualidade centrada na garantia da educação sustentável; na promoção da igualdade e inclusão. Essa qualidade requer: capacidade de resposta a desafios globais; sistemas de gerenciamento de professores; governança; mecanismos de responsabilização; gerenciamento financeiro público consistente.	Pautada na EDS, a avaliação parte do pressuposto da equidade de oportunidades e superação das desigualdades, deve-se avaliar as habilidades socioemocionais dos alunos e na responsabilidade global (compromisso com os ODS).
2017	<i>E2030: Educación y Habilidades para el siglo XXI</i>	A educação precisa ser pertinente e relevante: alinhar-se aos conteúdos com as aspirações, desejos e necessidades dos jovens e com o mundo do trabalho. Ensino permanente em diferentes espaços e formas (educação formal e informal ao longo da vida).	A avaliação precisa refletir os valores da equidade e redução das desigualdades sociais por meio da adaptação do ensino de acordo com as necessidades de cada aluno.
OCDE			
2019	<i>OECD Future of Education and Skills</i>	Promoção do bem-estar holístico; responsabilização de todos os envolvidos no processo educativo (<i>accountability</i>); capital humano como um dos investimentos necessários para a garantia do bem-estar coletivo.	Concepção de avaliação centrada na equidade. O bom desempenho nas avaliações em larga escala pode ser alcançado quando o professor adequa as suas estratégias de ensino ao protagonismo dos alunos, reconhecendo que cada um tem o seu próprio percurso de aprendizagem e possui

			seu repertório cultural com diferentes conhecimentos prévios, competências e atitudes.
2015	Educação em Quatro Dimensões	Predomínio da perspectiva holística; a educação de qualidade precisa estar alinhada com a perspectiva das competências e habilidades necessárias para o enfrentamento das dificuldades e incertezas do século XXI. Assim, a qualidade do ensino se expressa na abordagem de todas as esferas da vida do sujeito, fazendo alusão à perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, pois a educação é responsável pela qualidade de vida no âmbito individual e global, inclusive espiritual.	A avaliação necessita ser holística e relevante, alinhada às mudanças curriculares necessárias para o século XXI.
2021	<i>Education Policy Outlook Brasil</i>	Recomenda que a qualidade deve ser mensurada a partir do alinhamento das políticas avaliativas e de formação de professores à BNCC.	Desenvolvimento de um marco nacional e coerente de avaliação que combine diagnósticos que abranjam todo o sistema educacional, isto é, incluindo as avaliações docentes e institucionais.
2021	A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional	O investimento na Educação Infantil é concebido como um dos meios para combater as disparidades sociais e garantir a qualidade; Formação de competências essenciais tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para a promoção do bem-estar individual e coletivo. A concepção de qualidade também envolve ações para mitigar os impactos da pandemia de covid-19, seguindo a ideia de manter a educação resiliente em contextos de calamidades públicas.	Alimentar os indicadores de qualidade e desempenho, isto é, garantindo a mensuração da aquisição de competências e habilidades, bem como mensurar as práticas de mensuração da gestão escolar e da <i>accountability</i> .

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

APÊNDICE C

UNESCO			
Ano de publicação	Documento	Nº de ocorrências do termo “qualidade”	Nº de ocorrências do termo “avaliação”
2016	Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação	114	25
2017	Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)	48	35
2017	<i>E2030: Educación y Habilidades para el siglo XXI</i>	<i>Calidad: 38</i>	<i>Evaluación: 14</i>
OCDE			
2019	<i>OECD Future of Education and Skills</i>	<i>Quality: 23</i>	<i>Evaluation: 21 Assessment: 26</i>
2015	Educação em Quatro Dimensões	19	23
2021	<i>Education Policy Outlook Brasil</i>	87	74
2021	A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional	135	116

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.