

O PROJETO DE EDUCAÇÃO DA OCDE PARA A AGENDA 2030: concepções de qualidade e avaliação e suas implicações na BNCC

Juliana Maria Teixeira Nogueira¹
Isaura Mônica Souza Zanardini²
Márcia Cossetin³

Resumo: O presente artigo analisa as concepções de qualidade e avaliação propostas no documento “*OECD Future of Education and Skills*”, publicado em 2019, realizando um comparativo com as Competências Gerais descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). O documento compreende uma extensa produção da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para Agenda 2030, vinculada, sobretudo, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Após pesquisa qualitativa, com análise documental e bibliográfica, foi possível identificar que as orientações presentes neste Projeto Educação 2030 da OCDE indicam o alinhamento das concepções de qualidade e avaliação nos pressupostos identificados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada no ano de 2017. Nesse sentido, revelam-se as relações de intervenção e consentimento entre a Agenda 2030, estruturada pelos organismos multilaterais, principalmente a UNESCO e a OCDE, para a educação brasileira, articuladas ao objetivo de promover o alívio da pobreza, o desenvolvimento sustentável e a formação para competências socioemocionais.

Palavras-chave: Qualidade e Avaliação da Educação Básica; BNCC; Habilidades e Competências; Aprendizagem ao Longo da Vida; Trabalho Decente.

THE OECD EDUCATION PROJECT FOR THE 2030 AGENDA: the dynamics of intervention and endorsement in the BNCC

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino (Cascavel - PR). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: jmariaped@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5773-2374>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6865866288392746>

² Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - Campus de Cascavel. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: monicazan@uol.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2226-3840>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6456334067333175>

³ Docente Adjunta no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAAACH) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: marcia.cossetin@unila.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5005-7756>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7641442717354036>

Abstract: This article examines the conceptions of quality and assessment outlined in the 2019 document “OECD Future of Education and Skills” by comparing them with the General Competencies described in the theoretical frameworks in Brazil’s National Common Core Curriculum (BNCC, 2017). The OECD document represents a comprehensive initiative aligned with the 2030 Agenda for Sustainable Development, primarily in collaboration with the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Through qualitative research, employing documentary and bibliographic analysis, the findings reveal that the principles articulated in the OECD’s Education 2030 Project align with the conceptual frameworks of quality and assessment embedded in the BNCC, enacted in 2017. This analysis underscores the interplay of intervention and endorsement between the 2030 Agenda, as structured by multilateral organizations, most notably UNESCO and OECD, and the Brazilian educational policies, aimed at advancing poverty alleviation, sustainable development, and socio-emotional competency development.

Keywords: Quality and Assessment of Basic Education; BNCC; Skills and Competencies; Lifelong Learning; Decent Work.

EL PROYECTO DE EDUCACIÓN DE LA OCDE PARA LA AGENDA 2030: la dinámica de intervención y consentimiento en la BNCC

Resumen: Este artículo analiza las concepciones de calidad y evaluación formuladas en el documento de 2019 OECD Future of Education and Skills, estableciendo un análisis comparativo con las Competencias Generales definidas en los fundamentos teóricos de la Base Nacional Común Curricular (BNCC, 2017) de Brasil. El documento de la OCDE se configura como una iniciativa de alcance global, articulada con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y desarrollada en estrecha cooperación con organismos multilaterales, particularmente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). A partir de un enfoque cualitativo, sustentado en el análisis documental y la revisión bibliográfica especializada, los hallazgos indican que los principios orientadores del Proyecto Educación 2030 de la OCDE presentan convergencias significativas con los marcos conceptuales de calidad y evaluación incorporados en la BNCC, oficialmente implementada en 2017. El estudio pone en evidencia los procesos de circulación, apropiación y legitimación de agendas educativas globales en el contexto nacional brasileño, destacando la incidencia de organismos multilaterales —especialmente la UNESCO y la OCDE— en la configuración de políticas educativas orientadas a la superación de la pobreza, la promoción del desarrollo sostenible y el fortalecimiento de competencias socioemocionales.

Palabras clave: Calidad y Evaluación de la Educación Básica; BNCC; Habilidades y Competencias; Aprendizaje a lo largo de la vida; Trabajo Decente.

INTRODUÇÃO

Este artigo se trata de um recorte da dissertação intitulada “A implicações das concepções de qualidade e avaliação na Agenda 2030 da UNESCO e da OCDE: intervenção e consentimento na Base Nacional Comum Curricular”. O objetivo geral da pesquisa concentrou-se em investigar as implicações das concepções de qualidade e avaliação da educação presentes na Agenda 2030 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e como elas são interpretadas e incorporadas na Educação Básica brasileira, de modo particular na BNCC, por meio da comparação dos pressupostos descritos no Projeto Educação 2030 da OCDE com as Dez Competências Gerais, descritas na BNCC e destinada a todos as etapas da Educação Básica.

Para tanto, o critério de seleção dos documentos levou em consideração as publicações mais recentes após 2015, ano em que se consolidam as metas para o futuro da educação em 2030, o que indica uma articulação entre os organismos multilaterais acerca das produções engajadas na Agenda 2030⁴.

Por meio do levantamento de documentos da UNESCO e da OCDE, verificou-se uma significativa ocorrência de recomendações relacionadas às temáticas que envolvem qualidade e avaliação da educação. A partir desta constatação, observou-se a necessidade de pesquisar as concepções destes critérios nestes documentos.

⁴ Durante o desenvolvimento da dissertação, foram selecionados três documentos oficiais publicados pela UNESCO: “Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem” (2017); “Declaração de Incheon e Marco de Ação” (2016); e “E2030: Educación y habilidades para el siglo XXI” (2017). Para a análise a partir da OCDE, foi selecionado o principal documento oficial “OECD Learning Compass 2030 - A serie of concept notes”, 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”, lançado em parceria com o Itaú Social. Por fim, foi selecionado o relatório oficioso da OCDE elaborado em conjunto com o Todos Pela Educação: “A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional” publicado em 2021.

Para tanto, a delimitação dos objetivos nesta pesquisa se realiza pelo conjunto de produções anteriores que partem da mesma perspectiva, decorrentes dos estudos⁵ conduzidos pelos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPEs) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), os quais investigam as concepções de qualidade e avaliação de outros organismos multilaterais, dentre outras categorias que envolvem o campo da política educacional.

Como recorte de análise para o artigo ora apresentado, o documento selecionado compreende o projeto da OCDE intitulado “*OECD Learning Compass 2030 - A serie of concept notes*”, rebatizado por Silva e Fernandes (2019) e Silva, Silva e Ferreira (2022) como “Projeto Educação 2030”. O documento em questão revela orientações gerais que compõem o conjunto das publicações que norteiam a Agenda 2030 para a educação, em particular no que se refere ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2017, p. 18).

Sob a coordenação de Andreas Schleicher⁶, o documento da OCDE organiza-se como um compilado que sistematiza concepções e objetivos relacionados a temas centrais da educação global. Nele, delineiam-se perspectivas de competências, habilidades, valores e atitudes a serem desenvolvidas ao longo de todos os níveis da educação básica, com ênfase na aprendizagem ao longo da vida, orientada ao preparo para o mercado de trabalho e para os desafios do século XXI.

Conforme será analisado a seguir, a educação de qualidade é entendida pela Agenda 2030 como o principal meio para a garantia do trabalho decente e

⁵ Assis; Deitos; Dolla (2021). Cossetin; Domiciano; Figueiredo (2021). Gonçalves (2021; 2024); Guerra (2020; Lima (2020); Oliveira (2023); Santana (2023).

⁶ 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: 13 dez. 2025.

do pleno emprego. A partir destes pressupostos, a OCDE propõe que o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais dos sujeitos por uma educação de qualidade pode ser fundamental para a superação de problemas universais, além de abordar o conceito de educação ao longo da vida como um instrumento de superação da desigualdade e da pobreza.

A PRESENÇA DA OCDE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A articulação da Organização pela Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com as políticas educacionais no Brasil data a partir da implementação do Programa de Avaliação Internacional (PISA). O Brasil é o único país sul-americano a participar desde a primeira edição do PISA, a partir de 2000 (Hypolito; Jorge, 2020), com o interesse em definir parâmetros quantitativos de eficiência e qualidade das instituições escolares, expressando, dessa maneira, a concepção da OCDE acerca da educação de qualidade.

Desse modo, a OCDE, por meio de seu Comitê de Políticas Educacionais, do PISA e do Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI), formula e define metas para a implementação de políticas educacionais no Brasil, valendo-se de indicadores voltados à avaliação do desempenho dessas políticas.

Anterior ao PISA, a OCDE contava com outro mecanismo de administração das estatísticas educacionais dos seus países membros: o Programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES), o qual, segundo Schleicher (2006), teve início em 1988, a fim de construir uma base de dados mais desenvolvida para nortear os países acerca das disparidades e das estatísticas mais relevantes para a educação.

De acordo com Pereira (2011), a OCDE compreendia, no entanto, que era necessário estabelecer uma base de dados que contemplasse a mensuração dos dados de aprendizagem a nível internacional. Se conforma, assim, a criação do PISA em 1997, com o objetivo de atender uma demanda dos países membros da OCDE, indicando “novos contornos às políticas internacionais de avaliação” (Pereira, 2011). Para tanto, o PISA passou a executar a coleta desses dados por

meio da aplicação de avaliações externas a cada três anos. Tais avaliações passam a ter como objetivo a mensuração dos níveis de rendimento, conhecimento e competências dos estudantes.

Para além da comparação de resultados e da supervisão dos níveis de aprendizagem, o PISA é concebido com a finalidade de legitimar o uso de estatísticas orientadas à obtenção de resultados considerados satisfatórios e ao desempenho escolar. Nessa perspectiva, a avaliação em larga escala passa a ser entendida como um instrumento de monitoramento tanto dos êxitos quanto das orientações das políticas educacionais. Para esse fim, o PISA estrutura-se em quatro campos temáticos:

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).

Após a criação do PISA, destaca-se, entre as estratégias de coleta de dados educacionais da OCDE, o desenvolvimento do projeto Definição e Seleção de Competências (DeSeCo). Tal projeto foi desenvolvido entre 1997 e 2003, sendo oficialmente lançado com o objetivo de alinhar-se às proposições da Pedagogia das Competências. Dessa forma, o projeto DeSeCo consistia em demarcar as seguintes habilidades:

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

Utilização de ferramentas interativas (ex.: linguagens, tecnologias).	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: Adaptado de OECD (2019).

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

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 Ministério da Educação (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 e o INEP, dentre outras instituições -, em estabelecer como referência a Agenda 2030 para definir suas metas de avaliação e qualidade da educação, evidencia a anuência do governo brasileiro às orientações dos organismos multilaterais.

Concomitante à posição do Brasil na vice-presidência do Conselho de Administração do PISA⁷, o país passa a participar da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), com enfoque na avaliação docente. Ou seja, embora pretenda 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-membro⁸ e 5 parceiros-chave, sendo eles: Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul. De acordo com Palavezzini e Alves (2020), os 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 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, a OCDE estima que as gerações do

⁷ 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).

⁸ Países-membro da OCDE: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Checa, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Japão, Coreia do Sul, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Países Baixos, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos. Fonte: <https://www.oecd.org/en/about/members-partners>. Acesso em: 9 abr. 2025.

presente se preocupem em planejar as condições de trabalho das próximas gerações.

A partir destas considerações, trataremos, na próxima seção, do documento “*Future of Education and Skills*”, elaborado pela OCDE como uma síntese do projeto deste organismo internacional para a educação, o qual possui como alicerce os mesmos pressupostos da Agenda 2030 elaborada pela UNESCO.

“FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS”: O PROJETO DA OCDE PARA A EDUCAÇÃO

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

O Projeto Educação 2030 da OCDE, elaborado em parceria com a UNESCO, indica a sua articulação com o cumprimento dos 17 ODSs, conforme é explicitado no próprio documento. 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 2 - 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
	3. Saúde e bem-estar 5. Igualdade de gênero

4. Equilíbrio entre vida pessoal e trabalho	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 2, 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 da 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 concepção de que para que o sujeito acesse a uma educação de qualidade, é necessário que todos os âmbitos da vida individual estejam em plena 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 iniciou-se em 2015, com o 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 melhorarem 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 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.

Imagem 1 - Bússola da aprendizagem do Projeto Educação 2030 da OCDE



Fonte: OCDE (2019), tradução nossa.

Conforme nossa interpretação da Imagem 1, as imagens ao lado esquerdo que representam os pares, professores, pais e comunidades, dizem respeito à 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 imagem. Para tanto, há um caminho desenhado na cor verde, representando o trajeto que o aluno irá percorrer. Dessa forma, a bússola é utilizada pelo estudante para orientar esse caminho, sendo que há um balão do lado esquerdo inferior que anuncia a “Atuação estudantil”.

Com base no referencial do DeSeCo, o modelo de aprendizagem 2030 da OCDE inclui novas perspectivas e conceitos emergentes que podem não ter sido totalmente investigados ainda. O objetivo é ampliar a sua relevância para os decisores políticos, ligando o referencial da OCDE às questões de estruturação curricular. O modelo foi construído e concebido pelas partes interessadas como

adaptável e multidisciplinar. Para a organização, o projeto é ao mesmo tempo globalmente relevante e atualizado, e suficientemente flexível para a contextualização de quaisquer contextos (OECD, 2019, p. 15, tradução nossa).

Visualizando a bússola centralizada na imagem, 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 Antecipação-Ação-Reflexão (AAR)- e representariam a sustentabilidade da vida num contexto de instabilidade econômica.

Conforme a OECD (2019), o Ciclo AAR refere-se à capacidade de adaptação e reflexão dos sujeitos em executar suas ideias e agir com responsabilidade em prol do bem-estar coletivo, assegurando, deste modo, o consenso necessário à sociabilidade do capital. Sendo assim, 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 à 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 nesse conjunto de pressupostos apresentados pela OECD (2019) busca atribuir suposta cientificidade, isto é, legitimar as ideias propaladas pela OCDE por meio de diversas abordagens teóricas.

Nesse sentido, a etapa da Reflexão tem como objetivo dar continuidade à aprendizagem, pois, para a OECD (2019), o ato de refletir possibilita ao sujeito a aquisição de senso de responsabilidade sob 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).

As competências transformadoras apresentadas no documento estão alinhadas a uma concepção individualista de aprendizagem. Elas abrangem a capacidade de reconciliar tensões e dilemas, bem como assumir responsabilidades. Nesse sentido, o documento fundamenta-se nessas três competências para classificar os tipos de habilidades consideradas necessárias ao cumprimento de objetivos relacionados à garantia da qualidade da educação.

As habilidades descritas no projeto estão organizadas entre habilidades de alfabetização e letramento numérico. Ambas as classificações mantêm a ênfase nas habilidades com tecnologias, ou seja, o aluno deve integrar-se com a cultura digital 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 a partir do domínio de 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 OCDE (2019), tais conhecimentos devem articular-se às necessidades práticas e cotidianas dos estudantes. Assim, sustenta-se que a aprendizagem precisa ser acompanhada de questões que levem os alunos a refletir sobre como os conteúdos podem ser mobilizados em suas trajetórias de vida e perspectivas de empregabilidade.

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 promoção 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, e 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, desse modo, que este conjunto de concepções se alinham aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para 2030, incluindo os seus valores e atitudes concebidos.

INTERVENÇÃO E CONSENTIMENTO NA BNCC

Dado que o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as implicações das concepções de qualidade e avaliação da educação propostas no documento

“*OECD Future of Education and Skills*”, publicado em 2019, a seguir buscaremos sistematizar algumas problemáticas que antecedem as implicações das concepções de qualidade e avaliação provenientes da Agenda 2030.

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 de 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 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 dimensão 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. De acordo com Afonso (2003), ao mesmo tempo que se aumenta o controle do Estado, se submete as instituições à autorregulação e a educação pública à critérios de qualidade e excelência fundamentadas na perspectiva do mercado.

A implementação da BNCC envolve disputas entre setores da sociedade civil, intelectuais orgânicos e movimentos democráticos pela educação, a fim de estabelecer consensos em torno de sua efetivação. Nesse sentido, é pertinente analisar os pressupostos ideológicos que sustentam as Competências Gerais da BNCC -aplicadas a todas as etapas da Educação Básica-, bem como o direcionamento desta política para as avaliações em larga escala.

Por conseguinte, para identificar esses atributos, observa-se que 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 aprendizado 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.

Silva, Silva e Ferreira (2022) corroboram 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. 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.

Observa-se que as diferentes formas de conhecimento mencionadas nessas proposições também se orientam para a promoção da consciência socioambiental e do bem-estar, em consonância com a missão do desenvolvimento sustentável delineada na Agenda 2030. Na BNCC, a noção de bem-estar manifesta-se no enfoque sobre o cuidado com a saúde física e emocional, tanto de si quanto dos outros, visando ao desenvolvimento da empatia e à mediação de conflitos. Nesse sentido, tais conhecimentos são mobilizados para induzir o estudante à reflexão sobre sua inserção no mercado de trabalho, propondo uma constante necessidade de preparação para os desafios e exigências futuras.

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 a 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).

E mais adiante, o documento da BNCC complementa 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, logo, 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, na perspectiva da 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).

Dessa forma, a ideia de aprendizagem defendida no documento da BNCC nos indica 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, tenham condições equitativas para aprender a aprender, a ser, a fazer e a conviver em sociedade.

Nesse sentido, a ideia da educação como instituição capaz de realizar transformações radicais no mundo pela solidariedade, democracia e cidadania, é apropriada pelos organismos multilaterais pela perspectiva da educação para o desenvolvimento, a fim de assegurar a formação pela empregabilidade e a adaptação dos sujeitos à competitividade pela lógica do capital.

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

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 da mensuração das competências e habilidades tem como fundamento os resultados do PISA, o que se percebe é o revigoração 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.

Isto posto, o problema das políticas de avaliação e das práticas de *accountability* na educação se expressa nas suas finalidades, que podem implicar em condutas 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 em fazer juízo de valor no ato de avaliar, mas em 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 na privatização da educação e a adoção do gerencialismo como modelo de gestão por parte do poder público” (Fonseca *et al*, 2023).

A introdução desse modelo de cultura avaliativa implica na robustez dos resultados, em que a qualidade é resumida a resultados quantitativos. As implicações manifestam-se frente à elaboração de uma política formativa padronizada, em detrimento das possibilidades de construção democrática do currículo. Isso 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.

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. Essa 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 dadas 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 e Ciavatta (2003), por um lado, há a reivindicação do acesso ao trabalho decente no sentido da estabilidade econômica, da permanência e garantia de emprego sob os direitos trabalhistas, por outro, 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. 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 do 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 a 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 OCDE acentua a perspectiva da meritocracia e do produtivismo, como é esperado, se considerarmos a posição dos organismos multilaterais na organização do capital. No entanto, tais concepções levadas para a escola pública implicam no aprofundamento das desigualdades sociais, visto que suas causas não residem em questões meramente individuais, e sim na própria natureza sociometabólica do capital (Mészáros, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, convém destacar a importância de discutir esses aspectos no bojo das pesquisas em educação, considerando a amplitude do debate em torno da qualidade e da 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 os organismos multilaterais e a Base Nacional Comum Curricular - 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.

À vista disso, esta pesquisa indica o alinhamento das orientações da Agenda 2030 da OCDE com os pressupostos pedagógicos encontrados nas Competências Gerais da BNCC, no que compreende a ênfase no desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais para o enfrentamento das ditas imprevisibilidades do mercado de trabalho.

Portanto, compreendemos que o documento discutido aborda recomendações e concepções relacionadas à qualidade da educação direcionada aos países periféricos, bem como as orientações para as avaliações em larga escala. Nesse sentido, 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 deva 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.

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.

Essas 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 tratada por Silva (2002), na BNCC, a qual se expressa não somente pela articulação de tais setores e organismos multilaterais pelo consenso, mas também por seus pressupostos ideológicos.

REFERÊNCIAS

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: 5 abr. 2025.

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: 5 abr. 2025.

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.

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 abr. 2025.

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 abr. 2025.

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: 12 abr. 2025.

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: CLAEC, 2023, p. 6-14. Disponível em:

<https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/88>. Acesso em: 13 abr. 2025.

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 abr. 2025.

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 abr. 2025.

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 abr. 2025.

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.

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 abr. 2025.

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.

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 abr. 2025.

LIMA, Jaqueline Bonfim de Souza. *Políticas de Avaliação em Larga Escala como ferramenta de gestão educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIOESTE, Cascavel, 2020.

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: 25 abr. 2025.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

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.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Paris, 2017. ISBN: 978-85-7652-218-8. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 3 abr. 2025.

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/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>. Acesso em: 3 abr. 2025.

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 abr. 2025.

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 abr. 2025.

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: 13 abr. 2025.

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.

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.

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 abr. 2025.

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 abr. 2025.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270120>. Acesso em: 17 abr. 2025.

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, 2019. DOI: 10.17648/educare.v14i32.22798. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/22798>. Acesso em: 23 abr. 2025.

ZANARDINI, João Batista. *Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)*. Tese (Doutorado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 2008.

Recebido em: 09/05/2025

Aprovado em: 28/11/2026

Publicado em: 06/03/2026