

Educação 2030 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico: indução e riscos de um modelo curricular de formação

Education 2030 of Organization for Economic Cooperation and Development: induction and risks of a training curriculum model

Educación 2030 de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo: inducción y riesgos de un modelo de currículo de formación

Marcio Giusti Trevisol¹

Altair Alberto Fávero²

Diego Bechi²

DOI: 10.20435/serieestudos.v28i62.1741

Resumo: O artigo busca analisar criticamente o documento “Education 2030: The Future of Education and Skills”, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicado em 2015. Segundo o documento, novas competências e habilidades são consideradas como essenciais para os desafios da próxima década e, por isso, as gerações devem ser formadas atendendo a essas prerrogativas educacionais. O problema investigativo caracteriza-se pela seguinte pergunta: que modelo de educação está presente no documento “Education 2030: The Future of Education and Skills”? O objetivo é analisar os pressupostos formativos presentes no documento, seus interesses, impactos e finalidades, a fim de apresentar os aspectos limitados de um modelo de formação educacional. Em relação ao objetivo, trata-se de uma pesquisa exploratória, analítica, com método histórico e metodologia dialética. Quanto à coleta de dados, trata-se de pesquisa documental. Os pressupostos teóricos e epistemológicos serão Harvey (2016), Bauman (2007) e Nussbaum (2015). Portanto, o documento da OCDE, ao propor um currículo homogêneo para os países, desconsidera a autonomia, independência e as particularidades de cada nação, região e local, para pensar, organizar e definir seus currículos formativos às novas gerações, além de indicar um conjunto de competências e habilidades que reforçam a lógica da educação como prestadora de serviços para o desenvolvimento econômico neoliberal.

Palavras-chave: OCDE; formação; currículo.

¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Joaçaba, Santa Catarina, Brasil.

² Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract: The article seeks to critically analyze the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) document “Education 2030: The Future of Education and Skills”, prepared in 2015. According to the document, new competencies and skills are considered essential for the challenges of the next decade and, therefore, generations must be formed to meet these educational prerogatives. The investigative problem is characterized by the following question: what training model is present in the “Education 2030: The Future of Education and Skills” document? The objective is to analyze the formative assumptions present in the document, their interests, impacts, and purposes in order to present the limited aspects of a training model. Regarding the objective, it is an exploratory, analytical research, with a historical method and dialectical methodology. Regarding data collection, it is a documentary research. The theoretical and epistemological assumptions will be Harvey (2016), and Bauman (2007), and Nussbaum (2015). Therefore, the OECD document, when proposing a homogeneous curriculum for countries, disregards the autonomy, independence, and particularities of each nation, region, and place to think, organize and define their training curricula for the new generations, in addition to indicating a set of skills and abilities that reinforce the logic of education as a service provider for neoliberal economic development.

Keywords: OECD; training; curriculum.

Resumen: El artículo busca analizar críticamente el documento “Education 2030: The Future of Education and Skills”, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), elaborado en 2015. Según el documento, las nuevas competencias y habilidades se consideran esenciales para los desafíos de la próxima década y, por lo tanto, se deben formar generaciones para cumplir con esas prerrogativas educativas. El problema investigativo se caracteriza por la siguiente pregunta: ¿qué modelo de formación está presente en el documento “Education 2030: The Future of Education and Skills”? El objetivo es analizar los supuestos formativos presentes en el documento, sus intereses, impactos y propósitos para presentar los aspectos limitados de un modelo formativo. En cuanto al objetivo, es una investigación exploratoria, analítica, con método histórico y metodología dialéctica. En cuanto a la recolección de datos, se trata de una investigación documental. Los supuestos teóricos y epistemológicos serán Harvey (2016) y Bauman (2007) y Nussbaum (2015). Por ello, el documento de la OCDE, al proponer un currículo homogéneo para los países, prescinde de la autonomía, independencia y particularidades de cada nación, región y lugar, para pensar, organizar y definir sus currículos de formación para las nuevas generaciones, además de señalar un conjunto de habilidades y destrezas que refuerzan la lógica de la educación como prestadora de servicios para el desarrollo económico neoliberal.

Palabras clave: OCDE; capacitación; currículo.

1 INTRODUÇÃO

O modo de produção baseado na acumulação flexível de capital traz profundas implicações para o campo da educação. No contexto da sociedade de acumulação, como pontuam Giddens (2002), Habermas (2002), Bauman (2001) e Harvey (2016), impera uma lógica marcada pela flexibilização, insegurança, competitividade, incerteza, busca incessante do lucro, utilização cada vez maior

da tecnologia, busca da inovação, de forma a gerar crises estruturais do desemprego, produzindo miséria, desigualdade e crise ambiental. Todas essas mudanças geradoras de crises fazem com que organismos internacionais visualizem a educação como condição e o caminho para a formação de jovens com competências e habilidades adequadas para enfrentar as crises e os desafios decorrentes do modelo de desenvolvimento apregoado pelo neoliberalismo.

Nesse cenário, várias organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), nas últimas décadas, passaram a produzir pesquisas, relatórios e documentos, com a finalidade de orientar/induzir as políticas públicas no âmbito educacional. Nesse sentido, esses organismos internacionais pautam uma série de indicativos e prescrições de habilidades e competências que são essenciais para os jovens estudantes no século XXI. Tais habilidades e competências seguem o ideal de progresso alinhado aos pressupostos do modelo de produção flexível.

Nesse contexto, no ano de 2015, a OCDE, por meio da Diretoria de Educação e Habilidades (EDU), iniciou um debate para definir um projeto global sobre quais conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores os estudantes precisam dominar para prosperar. Tal processo resultou, segundo Silva e Fernandes (2019), no projeto “Educação 2030: o Futuro da Educação e das Habilidades”, que objetiva apresentar uma proposta de reorganização das políticas para a Educação Básica, com o foco na reestruturação das matrizes curriculares.

Na intenção de analisar e compreender o documento “Education 2030: The Future of Education and Skills” (Educação 2030: o futuro da educação e das habilidades), o presente artigo parte da seguinte indagação: que modelo de educação está presente no documento “Education 2030: The Future of Education and Skills”? O objetivo é analisar criticamente os pressupostos formativos presentes no documento, seus interesses, impactos e finalidades, a fim de apresentar os aspectos limitados de um modelo de formação homogeneizado e alinhado à ideologia do desenvolvimento econômico.

Trata-se de um estudo exploratório, analítico, com método histórico e metodologia dialética, que permite apontar a materialidade e as contradições da proposta educativa do documento a partir de autores de referência, como Harvey (2016), Bauman (2001) e Nussbaum (2015). Em relação ao objetivo, trata-se de

uma pesquisa documental. Os atores Harvey (2016), Bauman (2001) e Nussbaum (2015) são as bases teóricas e conceituais para a análise do documento “Education 2030: The Future of Education and Skills”, a partir dos conceitos da acumulação flexível, de eficácia e concorrência. A metodologia dialética permitiu, por meio das categorias, que fossem apresentadas as contradições inerentes à hegemonia da proposta educativa calcada em habilidade e competências técnicas. Como técnica de análise, optou-se por decupar o documento e realizar as análises separadamente. A seleção do documento adotou os critérios de relevância para a educação, impactos na educação brasileira, projeto curricular, habilidades e competências afetadas às políticas educacionais brasileiras.

O artigo está organizado em três partes, a saber: na primeira, é apresentado o cenário contemporâneo a partir do conceito de sociedades complexas e os desafios para a educação. Na segunda, é apresentada a sistematização do documento e suas dimensões de indução de um modelo curricular homogêneo e alinhado às prerrogativas da sociedade de acumulação flexível. Por fim, na terceira parte, é realizada análise crítica do documento à luz do referencial teórico, para apontar as limitações de uma proposta educativa baseada em competências e habilidades afáveis à lógica produtiva neoliberal.

A pesquisa se apresenta como um estudo potencial, na medida em que contribui com a comunidade acadêmica para pensar e estruturar formatos e modelos educativos que sejam antagônicos aos modelos educacionais propostos pelos organismos internacionais. É importante destacar que especialmente o “Education 2030: The Future of Education and Skills”, ao definir o conjunto de habilidades e competências para os currículos educacionais das nações, desconsidera a autonomia e as características políticas e econômicas de cada país.

2 SOCIEDADES COMPLEXAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO

A descontinuidade, a instabilidade, a insegurança, a flexibilidade e a incerteza são características consensuais entre pesquisadores quando se referem às sociedades complexas³. Nesse sentido, pesquisadores, ainda que de perspectivas

³ Para Trevisol e Fávero (2018), o termo sociedade complexa surge para explicar as novas formas de organização social próprias da sociedade globalizada. As principais características das sociedades complexas são a alta tecnologia, a inovação, os meios de comunicação, virtualização da

epistemológicas distintas, concordam que vivemos um tempo em que as mudanças são rápidas e o sentimento de incerteza e insegurança são incorporados nas vivências. Tal perspectiva é compartilhada por Beck (1999), Giddens (2002) e Habermas (2002), que consideram que a sociedade, nas últimas três décadas, tem apresentado rupturas e modificações substanciais que fazem surgir novas formas institucionais e organizacionais que envolvem mudanças no campo do trabalho, na forma produtiva e na formação da subjetividade. Toda essa mudança alinhada com uma perspectiva produtiva e de desenvolvimento neoliberal tem colocado como pressuposto educativo a formação de jovens aptos para se adaptarem às regras do jogo da flexibilidade e da constante mudança decorrentes de uma sociedade que valoriza a tecnologia e a inovação como molas propulsoras de progresso.

A condição apontada é tratada por Bauman (2001), a partir do conceito de liquidez, o qual considera que a alta modernidade ou pós-modernidade é fluida e derrete tudo o que se apresenta como sólido. A metáfora de fluidez ou liquidez é empregada para captar o discurso da modernidade, que se organiza em torno do derretimento dos sólidos, sobretudo, do passado e da tradição. Os primeiros sólidos a derreter e os primeiros sagrados a profanar foram as lealdades tradicionais, os direitos costumeiros, a moral e as obrigações que impediam os movimentos e restringiam as iniciativas do mercado. Para consolidar a nova ordem moderna, era necessário, de acordo com Bauman (2001), livrar-se do entulho que atrasa e sobrecarrega a nova ordem administrativa. Nesse sentido, derreter os sólidos é livrar-se de obrigações irrelevantes que impedem o progresso e o cálculo racional. No cerne do derretimento dos sólidos, está a afirmação de uma lógica social guiada pelos referenciais do mercado.

No contexto da liquidez, a flexibilidade, eficácia e concorrência passam a ser palavras de ordem para o novo trabalho no mundo do capitalismo. Imbuído desse contexto, organismos internacionais, como OCDE, Banco Mundial e UNESCO, entre outros, lançam relatórios, cartilhas e orientações sobre como os países devem educar seus estudantes. O novo trabalhador deve ser formado/educado para adquirir competências e habilidades de adaptabilidade e aceitação da conjuntura produtiva neoliberal.

Nesse sentido, como pontuam Fávero, Pagliarin e Sobrinho (2020), a necessidade de formação de mão de obra é utilizada como argumento para a defesa

vida, mudanças no tempo e espaço, economia e política global, movimentos migratórios etc.

da relação entre educação, empresa e economia. De acordo com os autores, há dois discursos que pretendem justificar essa relação: a) que o sucesso escolar e a preparação para um emprego garantem o sucesso social, o emprego e a dignidade; b) que não existe falta de emprego, mas a falta de pessoas qualificadas. Desse modo, os processos formativos devem admitir que o setor produtivo, as instituições empresariais e os organismos que promovem o desenvolvimento devem participar da elaboração dos currículos. A tese que justifica essa questão está ligada ao seguinte enunciado: “[...] a ineficiência da escola está na sua incapacidade de formar para a empregabilidade” (FÁVERO; PAGLIARIN; SOBRINHO, 2020, p. 10). Os defensores dessa tese acreditam que a educação “tradicional” é ineficaz para formar para as demandas de empregabilidade. Sustentam, equivocadamente, que a educação, como tratada historicamente, é distante da realidade. Discursos desse nível, solidificados por lideranças políticas, meios de comunicação e organismos multilaterais, endossam propostas pedagógicas de enxugamento ou eliminação de componente formativo considerado pouco agregador para o crescimento. Tal condição já foi apontada por Nussbaum (2015) como preocupante. Essa condição atinge especialmente as humanidades e as artes. Esses componentes são considerados inúteis à educação de curto prazo e pouco agregadores à competitividade do mercado global, que exige conhecimentos técnicos e práticos de caráter imediato. Essa condição eleva a elaboração de propostas pedagógicas que propõem que os currículos devem atender, por meio de seus componentes e itinerários, a formação de estudantes com habilidades e competências necessárias para a vida em sociedade global, flexível e economicamente ativa.

Na mesma esteira, para compreender a educação, deve-se considerar o conceito de acumulação flexível como uma condição para o diagnóstico da sociedade contemporânea e que incide como uma influência para a definição das políticas educacionais. Para Harvey (2016), o capitalismo contemporâneo se caracteriza como de acumulação flexível que rompe com outras formas de acumulação de capital. Tal termo permite analisar a evolução ocorrida no modelo produtivo fordista para o modelo de produção toyotista. Para Harvey (2016), o modelo produtivo fordista é rígido. A forte rigidez que impedia o aumento da produção de capital era expressa no mercado, na alocação, nos contratos de trabalho, nas políticas protetivas do Estado e nos novos movimentos sociais e operários que imprimiam greves e, por isso, tornavam inviável o progresso.

A nova forma de acumulação de capital deve estar baseada na flexibilidade. Para Harvey (2016, p. 14), “[...] a acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. A ideia da flexibilização do tempo pode parecer agradável e sedutora, contudo, esconde um discurso de controle e dominação do trabalhador. Os conceitos de fluidez, volatilidade e flexibilidade trazidos pelo mundo produtivo do capital se consagram como homogêneos e passam a orientar a organização de instituições tradicionais. Segundo Sennett (2011, p. 21), “[...] parece não haver mais longo prazo”. A imediatez torna-se o critério capaz de julgar o todo.

Essas condições pressionam que as instituições educacionais assumam as leis do mercado de trabalho como um “mantra” e um “guia” para a organização curricular. Essas questões elevam, exponencialmente, àquilo que Fávero, Pagliarin e Sobrinho (2020) apontam como um valor de julgamento que permite que as instituições educacionais passem a ser julgadas pelo nível de empregabilidade dos jovens e pela sua inserção no mercado produtivo. Como pontua Laval (2004), a escola precisa ser flexível. O sujeito formado pela educação flexível deve, segundo Laval (2004), internalizar a autonomia, a autodisciplina e a aprendizagem como uma condição de sociabilidade. Os conceitos de autodisciplina e autoaprendizado caminham juntos, para potencializar aquilo que conhecemos como capital humano enquanto um tipo de trabalhador que busca constantemente conhecimentos e competências ao longo da vida, sem jamais poder definir um emprego estável.

Como consequência, os currículos são organizados para atender à formação de jovens adaptados às dinâmicas da sociedade complexa e aos objetivos de maximizar a lógica de lucro escondido em discursos políticos que defendem a educação como formação para o aumento do Produto Interno Bruto (PIB). Na sequência, será analisado criticamente o documento “Education 2030: The Future of Education and Skills”, da OCDE, e como este apresenta orientações para a elaboração de currículos condizentes com o contexto das sociedades complexas.

3 A BÚSSOLA DO ENSINAR E APRENDER E A HOMOGENEIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

Em 2015, a Diretoria de Educação e Habilidades da OCDE iniciou as discussões para a elaboração de uma matriz conceitual de aprendizagem e o

desenvolvimento de um currículo supranacional, a fim de nortear as reformas implementadas no campo da educação, pelos governos nacionais, até o ano de 2030. Com isso, foi definido um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores que os estudantes precisarão dominar para prosperar e “[...] moldar um futuro compartilhado construído com base no bem-estar dos indivíduos, das comunidades e do planeta” (OECD, 2018a, p. 3, tradução nossa)⁴. Esse documento, construído por meio de um movimento orgânico entre governos, organismos multilaterais e sociedade civil – incluindo, empresários, *stakeholders*, *experts*, gestores, entidades sociais, professores, pesquisadores e estudantes –, culminou na publicação do documento intitulado “Education 2030: The Future of Education and Skills”. O documento Educação 2030 estrutura-se a partir de duas questões centrais:

Quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os alunos de hoje precisarão para prosperar e moldar seu mundo? Como os sistemas instrucionais podem desenvolver esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma eficaz? (OECD, 2018a, p. 2, tradução nossa).⁵

Uma leitura superficial e desatenta do documento, sem observar os documentos produzidos para o campo econômico, pode levar gestores e professores a identificarem-se e a defendê-lo como alternativa para superar problemas sociais, ambientais e educacionais. Isso porque a OCDE adota, em sua retórica, conceitos atrelados aos projetos apregoados de bem-estar social, do meio ambiente e da democracia, incluindo: sustentabilidade, cooperação, reflexão, respeito à diversidade, autonomia, democracia, equidade, liberdade e pensamento crítico. De acordo com a OCDE (OECD, 2018a, p. 3), as mudanças climáticas e o esgotamento dos recursos naturais requerem a implementação de medidas adaptativas urgentes. As crianças que ingressaram em 2018, ano de publicação do documento Educação 2030, precisarão abdicar a ideia de que

[...] os recursos são ilimitados e existem para serem explorados; eles precisarão valorizar a prosperidade comum, a sustentabilidade e o bem-estar. Eles precisarão ser responsáveis e empoderados, colocando a colaboração

⁴ “*Shape a shared future built on the well-being of individuals, communities and the planet*”.

⁵ “*What knowledge, skills, attitudes and values will today's students need to thrive and shape their world? How can instructional systems develop these knowledge, skills, attitudes and values effectively?*”.

acima da divisão e a sustentabilidade acima do ganho de curto prazo. (OECD, 2018a, p. 3, tradução nossa).⁶

No campo social, o desafio é viabilizar a formação de sujeitos responsáveis, motivados e resilientes – valores em conformidade com a lógica de livre mercado e o projeto de retração do estado no financiamento de políticas sociais. O documento faz menção a um conjunto de fatores que têm remodelado os países e as comunidades, incluindo: a migração; o crescimento demográfico; a urbanização; a crescente diversidade social e cultural; o aumento das ameaças de guerra e terrorismo. Essas mudanças potencializam as desigualdades sociais, os conflitos e a instabilidade. Diante desse contexto, a OCDE (OECD, 2018a, p. 2, tradução nossa) propõe que

[...] os alunos precisarão desenvolver curiosidade, imaginação, resiliência e autorregulação; eles precisarão respeitar e apreciar as ideias, perspectivas e valores dos outros; e eles precisarão lidar com o fracasso e a rejeição, e seguir em frente diante da adversidade.⁷

O documento “Education 2030: The Future of Education and Skills” propõe um referencial de aprendizagem, pautado na criação de um currículo supranacional, simbolicamente denominado de *bússola da aprendizagem*. Tendo em vista as duas questões orientadoras, o documento estrutura-se com base no “o que” e no “como” ensinar. Em relação à primeira fase, o documento propõe-se, por meio de uma linguagem técnica e padronizada, construir um consenso acerca dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes e dos valores que darão sustentação ao currículo internacional. Nesse aspecto, a bússola da aprendizagem lança objetivos para os sistemas educacionais dos países, de modo a orientá-los e submetê-los a processos avaliativos comparativos de larga escala. “A finalidade admitida é a da passagem de um currículo estático e fragmentado para um currículo adaptável e dinâmico, o mais científico possível e de modo a refletir as demandas das sociedades modernas” (SILVA; FERNANDES, 2019, p. 296).

⁶ “[...] resources are limitless and exist to be exploited; they will need to value common prosperity, sustainability and well-being. They will need to be accountable and empowered, putting collaboration over division and sustainability over short-term gain”.

⁷ “[...] students will need to develop curiosity, imagination, resilience and self-regulation; they will need to respect and appreciate the ideas, perspectives and values of others; and they will need to deal with failure and rejection, and move forward in the face of adversity”.

No centro da bússola da aprendizagem, está o estudante, norteado por três categorias de competências que o levarão ao bem-estar futuro, a saber: criar novos valores; conciliar tensões e dilemas; e assumir responsabilidades. Essas categorias norteadoras são denominadas de “‘Competências Transformativas’, que juntas atendem à necessidade de os jovens serem inovadores, responsáveis e conscientes” (OECD, 2018a, p. 5, tradução nossa)⁸. O desenvolvimento de economias inovadoras, mais resilientes e capazes de superar o *gap* entre a produção e a sustentabilidade, de modo a solucionar os dilemas econômicos, sociais e culturais, requerem a formação de jovens criativos, inventivos, curiosos e com pensamento global. Essa primeira competência transformadora (*creating new value*) permitirá às pessoas “[...] desenvolver novos produtos e serviços, novos empregos, novos processos e métodos, novas formas de pensar e viver, novas empresas, novos setores, novos modelos de negócios e novos modelos sociais” (OECD, 2018a, p. 5, tradução nossa)⁹. A segunda competência transformadora (*reconciling tensions and dilemmas*) está relacionada à capacidade de conciliar perspectivas e interesses distintos em um mundo de interdependência, conflitos e fortes desigualdades econômicas e sociais. O novo modo de produção e acumulação capitalista postula a formação de sujeitos empáticos, persistentes, confiantes e resilientes, capazes de agir de forma racional e equilibrada diante de situações de crises e estresse, respeitando ideias, lógicas e posições contraditórias ou incompatíveis. Em outras palavras, “[...] eles precisam aprender a serem pensadores sistêmicos” (OECD, 2018a, p. 5, tradução nossa).¹⁰

A terceira competência transformadora (*taking responsibility*) é pré-requisito para a efetivação e o fortalecimento das outras duas. A habilidade de resolver problemas complexos e de lidar com novidades, mudanças, diversidades, ambiguidades e conflitos, de forma criativa e racional, pressupõe a formação de sujeitos responsáveis, aptos a pensar por si mesmos, trabalhar de forma coletiva e avaliar os riscos, as consequências e as recompensas de suas ações. “Central a essa competência é o conceito de autorregulação, que envolve autocontrole,

⁸ “‘*Transformative Skills*’, which together address the need for young people to be innovative, responsible and aware”.

⁹ “[...] develop new products and services, new jobs, new processes and methods, new ways of thinking and living, new companies, new sectors, new business models and new social models”.

¹⁰ “[...] they need to learn to be systemic thinkers”.

autoeficácia, responsabilidade, resolução de problemas e adaptabilidade”, descreve a OCDE (2018a, p. 6, tradução nossa)¹¹. Ainda no que diz respeito ao “o que” ensinar, percebe-se que o objetivo do organismo internacional é formar sujeitos resilientes e flexíveis às crises pessoais e de ordem financeira e social geradas pelo sistema capitalista e complacentes e/ou submissos à lógica do mercado (produtivista e concorrencial). Entretanto, a formação do sujeito neoliberal, competitivo e defensor da democracia de mercado e do princípio da meritocracia postula o desenvolvimento de um novo modelo educacional, envolvendo a construção de descritores, conteúdos e desenhos didáticos. Além do “o que” ensinar, a segunda fase do documento Educação 2030 lança uma proposta de “como” ensinar. O desenvolvimento de um currículo supranacional compreende a formação de um novo perfil docente e os tipos de competência a serem explorados.

Na vida acadêmica, os jovens precisam ser instigados a atuarem de forma proativa e responsáveis, a serem protagonistas na construção de conhecimentos. Para viabilizar o desenvolvimento das “competências transformadoras”, cabe ao professor criar práticas colaborativas de coatuação (*co-agency*), que expandam as experiências formativas para além da sala de aula e ao longo da vida, estimulando a atividade relacional do estudante com a família, os professores e a comunidade. Na acepção da OCDE (2018a, p. 4, tradução nossa), dois fatores, em particular, fortalecem o sentido de atuação. O primeiro diz respeito à construção de um

[...] ambiente de aprendizagem personalizado, que apoie e motive cada estudante a nutrir suas paixões, a fazer conexões entre diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem, e a projetar seus próprios projetos e processos de aprendizagem em colaboração com os outros.¹²

O segundo encontra-se em destaque na “bússola de aprendizagem”, fazendo uma espécie de ponte entre o estudante (no centro) e as competências transformadoras, a saber: a alfabetização (*literacy*), a numeracia (*numeracy*) e a saúde (*health*). A OCDE (2018a, p. 4) defende que “[...] na era da transformação digital e com o advento do *big data*, a alfabetização digital e a alfabetização de dados estão

¹¹ “Central to this competency is the concept of self-regulation, which involves self-control, self-efficacy, responsibility, problem solving and adaptability”.

¹² “[...] a personalized learning environment that supports and motivates each student to nurture their passions, to make connections between different experiences and learning opportunities, and to design their own projects and learning processes in collaboration with others”.

se tornando cada vez mais essenciais, assim como a saúde física e o bem-estar mental” (OCDE (2018a, p. 4, tradução nossa)¹³. Esses dois fatores, responsáveis pelo desenvolvimento das “competências transformativas”, compreendem três capacidades consideradas fundamentais: a antecipação, a reflexão e a atuação.

Por meio da “bússola da aprendizagem”, pretende-se construir uma base de conhecimentos para o redesenho do currículo e dos sistemas educacionais. As políticas educacionais, impostas pela nova engenharia capitalista, preconizam a formação de capital humano para atender aos interesses e às demandas do setor econômico por maiores níveis de produtividade e lucratividade. Entretanto, ao enfatizar o capital humano como condição para a ascensão social e econômica, o documento Educação 2030 inverte a origem das desigualdades sociais, culpabilizando a formação individual pelos problemas sociais e econômicos que assolam os países. A pedagogia das competências ofusca as estruturas econômicas que produzem desigualdade, as lutas de classe, a divisão social do trabalho e as diferenças culturais. Sob a roupagem da ajuda e da cooperação, esse modelo educacional exclui do processo formativo os conhecimentos voltados para a emancipação e a democracia que elevem o pensamento crítico e social dos sujeitos (SILVA; FERNANDES, 2019; PEREIRA, 2019).

4 A FORMAÇÃO ADMINISTRADA SOB A BATUTA DA LÓGICA PRODUTIVA NEOLIBERAL

Tem razão Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427), quando dizem que é necessário “decifrar textos para compreender a política”, ou seja, “decifrar” os distintos documentos das políticas ou dos organismos internacionais significa perceber “a hegemonia discursiva”, “a colonização do vocabulário”, “a bricolagem dos conceitos”. Não basta ler o que os documentos e textos dizem, é fundamental também capturar o que “não dizem”, uma vez que “os sentidos não são dados”, mas precisam ser construídos, apropriados, auscultados, pois “estão aquém e além das palavras que os compõem”.

Nesta última parte do texto, propomo-nos a analisar criticamente o referido documento à luz do referencial teórico apresentado na primeira parte, no sentido de “decifrar” elementos que nem sempre são percebidos por um olhar

¹³ “[...] *in the era of digital transformation and with the advent of big data, digital literacy and data literacy are becoming increasingly essential, as well as physical health and mental well-being*”.

desatento ou apressado. De imediato, é importante retomar as duas questões que motivaram sua formulação:

Quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os alunos de hoje precisarão para prosperar e moldar seu mundo? Como os sistemas instrucionais podem desenvolver esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma eficaz? (OECD, 2018a p. 2, tradução nossa).¹⁴

Não resta dúvida de que são questões importantes e centrais para pensar os sistemas educacionais do presente e do futuro. No entanto, um olhar crítico sobre as próprias questões nos impulsiona a fazer outros questionamentos: de que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores estamos tratando? Prosperidade de quem e para qual modelo de mundo? Que projeto de ser humano, de sociedade e de meio ambiente estão sendo postulados tais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores? A prosperidade é para todos, independentemente da condição social, racial, econômica, ou é para os “bem nascidos”, os portadores de privilégios, os que possuem um elevado capital cultural, simbólico, social e econômico? Trata-se da modelagem de um mundo solidário, sustentável, incluyente, democrático ou de um mundo que impera o hiperconsumismo, a fartura para poucos, a exclusão dos pobres e marginalizados, a servidão voluntária para muitos?

Conforme já foi apresentado na segunda parte do presente texto, o projeto Educação 2030 da OCDE está segmentado em duas fases: a primeira volta-se para a urgência da criação de uma matriz conceitual de aprendizagem para 2030, envolvendo de forma “cooperativa” os copartícipes para produzir e conduzir uma proposta curricular internacional que seja capaz de mensurar e quantificar a aprendizagem dos estudantes (mensurar e quantificar implica, necessariamente, realizar testes comparativos); a segunda fase debruça-se no *como*, ou seja, apresenta a construção dos descritores, dos princípios, conteúdos e desenhos didáticos para a implementação de um currículo supranacional, e é nesta fase que aparece os tipos de competências e de perfis que os professores devem ter para possibilitar que os estudantes consigam “alcançar os resultados desejados para o seu sucesso futuro” (OECD, 2018b, p. 1, tradução nossa).¹⁵

¹⁴ “What knowledge, skills, attitudes, and values will today's students need to thrive and shape their world? How can instructional systems effectively develop these knowledge, skills, attitudes and values?”

¹⁵ “[...] achieve the desired results for its future success”.

Ao analisar a primeira fase, é possível perceber que ela se subdivide em duas partes: 1) elaboração de uma matriz conceitual de aprendizagem (nessa parte, a OCDE busca construir um consenso sobre os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores necessários para conformar as sociedades e as relações humanas em 2030); 2) construção de uma proposta curricular internacional. Salta aos olhos a ideia de uma concepção de formação administrada que precisa ser formulada em uma linguagem técnica, padronizada, a fim de facilitar a comunicação internacional e, com isso, “[...] submeter os países a processos avaliativos comparativos padronizados de larga escala” (SILVA; FERNANDES, 2019, p. 278). O documento é enfático, quando afirma que “[...] a visão comum e a compreensão da ‘aprendizagem para 2030’ baseiam-se em pesquisas que foram cuidadosamente revisitadas, testadas e validadas por vários *stakeholders*, com vistas a uma relevância global” (OECD, 2018b, p. 1, tradução nossa)¹⁶. Questiona-se: quais são essas pesquisas? Quem as patrocinou? Quais eram suas intenções? Quem são os “vários *stakeholders*”? E o documento continua: “A Matriz da Aprendizagem para 2030 dá base a um movimento global para acelerar a educação para um futuro melhor através de um processo interativo de cocriação e codesenvolvimento envolvendo múltiplos *stakeholders*” (OECD, 2018b, p. 1, tradução nossa)¹⁷. Mais uma vez, a indagação: futuro melhor para quem? O que indica e o que esconde essa ideia de futuro antecipado possível por meio da educação?

Em estudo recente, Freitas e Coelho (2019) analisam como a OCDE conquistou o controle do conhecimento no campo educativo por meio do discurso do futuro antecipado. Na análise dos autores, a OCDE ganhou espaço hegemônico na condução das políticas educacionais dos países por ter inventado instrumentos poderosos de avaliação no campo educacional. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), por exemplo, além de ser um programa de avaliação de larga escala, tornou-se uma vitrine para que a OCDE passasse a controlar, política e economicamente, o conhecimento global no espaço educativo por meio do “discurso antecipado”. Tal discurso “[...] representa um movimento em

¹⁶ “[...] *the common vision and understanding of 'learning for 2030' is based on research that has been carefully revisited, tested and validated by various stakeholders, with a view to global relevance*”.

¹⁷ “*The 2030 Learning Matrix underpins a global movement to accelerate education for a better future through an interactive process of co-creation and co-development involving multiple stakeholders*”.

direção à criação de novas cadeias de produção de valor, cujos vaticinadores são representados pelos ‘novos’ profetas da educação neoliberal” (FREITAS; COELHO, 2019, p. 1).

Ainda, no que diz respeito à primeira fase, na sua segunda parte (análise curricular internacional), o documento Educação 2030, da OCDE, almeja construir uma proposta curricular internacional definindo conhecimentos, competências, atitudes e valores que possam servir para os países implementarem e modificarem o formato dos seus currículos. Tal construção, denominada de aprendizagem internacional entre pares, teve por base um diagnóstico em que se evidenciaram os seguintes fatores críticos e comuns nas políticas dos países copartícipes: sobrecarga curricular (muitas disciplinas em que os estudantes não têm condições de dominar os conceitos disciplinares ou nutrir amizades e exercícios físicos), defasagem temporal (há um atraso na intenção do currículo e no resultado da aprendizagem em termos de efeitos práticos), qualidade (distância entre os conteúdos e as necessidades do mercado), equidade (exige-se que todos os estudantes possam se beneficiar das mudanças sociais, econômicas e tecnológicas) e implementação efetiva (o planejamento e o alinhamento cuidadoso são extremamente importantes para a implementação efetiva das reformas nos países).

A segunda fase do documento Educação 2030, focada diretamente no *como*, teve como propósito criar ferramentas curriculares interativas, mapeamentos de conteúdo curricular, pesquisas sobre políticas públicas curriculares, análise de currículos sobre matemática, dentre outras iniciativas, com a retórica de dar cientificidade ao documento. A estratégia discursiva e as formas de atuação da OCDE se fazem sentir, conforme pontam Silva e Fernandes (2019, p. 281), não somente para conduzir e liderar projetos econômicos internacionais, mas também “[...] pela persuasão ideológica como portadora de um único caminho para a Educação Básica, ou, ainda pela estreita visão de que o currículo prescrito em si pode promover mudanças”. O pragmatismo de origem econômica passa a ser aplicado no terreno educacional, ou seja, a corroboração de um projeto econômico hegemônico pela educação, o qual se orchestra sob a batuta da lógica produtiva neoliberal. Nessa toada, os governos nacionais passam a orchestra suas políticas pautadas nas decisões e proposições dos comitês intergovernamentais da OCDE e, no dizer de Silva e Fernandes (2019, p. 282), “[...] crescentemente, a Educação Básica tem-se tornado objeto de disputa comercial dos homens do capital”. Ou

ainda, como afirmam Akkari (2011) e Fávero, Tonieto e Consaltér (2020, p. 234), “[...] não é por acaso que a escola parece estar, há alguns anos, na mira do setor privado e, desse ponto de vista, constitui-se no grande mercado do século XXI”.

O estudo e a análise do documento Educação 2030 torna visível que a OCDE sobressai-se como força política que capitaliza a educação para ser tanto um nicho de negócios rentáveis quanto um caminho “promissor” para a inclusão, a sustentabilidade e o bem-estar. O próprio documento é imperativo para definir os objetivos tanto para os estudantes quanto para a educação. Segundo o documento, o estudante deve “[...] aprender a formar objetivos claros e propositais, trabalhar com as outras pessoas com diferentes perspectivas, encontrar oportunidades inexploradas e identificar várias soluções para os grandes problemas” (OECD, 2018a, p. 4, tradução nossa)¹⁸. No que diz respeito à educação, o documento determina: “A educação precisa ter como objetivo fazer mais do que preparar os jovens para o mundo do trabalho; ela precisa equipar os estudantes com as habilidades necessárias para se tornarem cidadãos ativos, responsáveis e engajados” (OECD, 2018a, p. 4, tradução nossa)¹⁹. Percebe-se claramente que há uma ênfase colocada sobre o indivíduo como um ser isolado, abstrato e atomizado. Toda responsabilidade de sucesso ou fracasso recai sobre ele. Conforme detectam Silva e Fernandes (2019, p. 286), “[...] nada foi dito sobre as ações deletérias e as responsabilidades das empresas transnacionais”; ou “sobre concentração de riqueza”; ou ainda “sobre as estruturas que geram as desigualdades econômicas e sociais”. Assim, temos um documento que pode se tornar sedutor pelo discurso, “[...] que se debruça sobre bases epistemológicas e metodológicas de superfície na área educacional” (SILVA; FERNANDES, 2019), que aposta “no futuro antecipado na educação” (FREITAS; COELHO, 2019), mas que oculta uma profunda desigualdade econômica, arrasta a própria educação para a seara dos negócios, “[...] evidencia o predomínio das relações de poder político e dominação intelectual, além de atualizar argutas maneiras de recolonizar, sob aparência de cooperação” (SILVA; FERNANDES, 2019, p. 285).

Na primeira parte do texto, destacou-se, embora de perspectivas epistemológicas diferentes, autores, como Beck (1999), Giddens (2002) e Habermas (2002),

¹⁸ “Learn to form clear and purposeful goals, work with others with different perspectives, find untapped opportunities, and identify multiple solutions to big problems”.

¹⁹ “Education needs to aim to do more than prepare young people for the world of work; it needs to equip students with the necessary skills to become active, responsible and engaged citizens”.

os quais consideram que a sociedade, nas últimas três décadas, tem apresentado rupturas e modificações substanciais que fazem surgir não somente novas formas institucionais e organizacionais que envolvem mudanças no campo do trabalho, na forma produtiva e na formação da subjetividade, mas também mudanças alinhadas com uma perspectiva produtiva e de desenvolvimento neoliberal. Tais mudanças têm colocado como pressuposto educativo a formação de jovens aptos para se adaptarem às regras do jogo da flexibilidade e da constante mudança decorrentes de uma sociedade que valoriza a tecnologia e a inovação como molas propulsoras de progresso. Como bem apontam Silva e Fernandes (2019, p. 291), "[...] nos momentos de crise do capital, empresários e empresas transnacionais veem na educação um nicho a potencializar negócios econômicos e tecnologias e buscam ampliar mercados consumidores de produtos e serviços".

É nessa direção que se compreende o porquê de um currículo supranacional. Conforme apontam as reflexões de Shiroma, Campos e Garcia (2005), não podemos subestimar as elites nacionais, nem os homens do capital quanto à sua astúcia de sequestrar certos conceitos que podem servir de discurso sedutor para implementar políticas educacionais que atendam a seus interesses. Bem-estar, inclusão, flexibilidade, autonomia, currículo dinâmico, competências, atitudes, valores, dentre outros, são termos que aparecem nos documentos para pavimentar a “vulgarização” da urgência de certas reformas.

A vulgarização do ‘vocabulário da reforma’ pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Não se questiona as (im)possibilidades da grande maioria dos estudantes que são fadados ao fracasso por conta das estruturas precárias produzidas pela naturalização da miséria. O que importa para este “discurso colonizador” é determinar “[...] competências, habilidades, atitudes e comportamentos a serem adquiridos para que, ao término de sua formação compulsória, o indivíduo esteja apto a recompor as bases infraestruturais do modo de produção vigente” (SILVA; FERNANDES, 2019, p. 293).

O argumento de que a “[...] visão comum e a compreensão do aprendizado para 2030 baseiam-se em pesquisas que foram cuidadosamente realizadas,

testadas e validadas por várias partes interessadas quanto à relevância global” (OECD, 2018b, p. 1, tradução nossa)²⁰ fica comprometido quando se descobre que estas pesquisas vêm em sua quase totalidade de instituições e *experts* das nações centrais ou patrocinadas por elas. E, quando são envolvidos alguns especialistas de países periféricos, descobre-se que a maioria realizou seu processo de formação nos países centrais e, talvez, foram escolhidos justamente por conta do seu currículo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permite contribuir com as discussões sobre a forma com que os discursos e projetos hegemônicos, que condicionam as políticas e reformas locais, focados principalmente no lucro e no crescimento econômico, têm se alastrado sobre o campo da educação. Isso porque as recomendações da OCDE têm estimulado e induzido a importação, para a educação pública, de normas, valores, ações e métodos de gestão inspirados nas empresas privadas e orquestrados pela lógica empresarial. Ao propor a formação de um currículo supranacional e a elaboração de uma matriz conceitual de aprendizagem, o organismo internacional vai sedimentando um amplo processo de dominação intelectual e a formação de capital humano para atender aos interesses e demandas do setor econômico por maiores níveis de produtividade e lucratividade. É possível verificar que o modelo educacional hegemônico, pautado na pedagogia das competências, ofusca as estruturas econômicas que produzem desigualdade, as lutas de classe, a divisão social do trabalho e as diferenças culturais.

Nesse sentido, o documento Educação 2030 enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades competitivas como condição para a ascensão social e o crescimento inclusivo. Sob a roupagem da competitividade, da flexibilidade e da produtividade, esse referencial de aprendizagem gera impactos nas políticas de educação básica e de formação de professores dos países, excluindo dos processos educativos a formação científica e humanística, voltados para a formação integral, a emancipação e o fortalecimento da democracia. Competências como a responsabilidade, a motivação e a resiliência são mecanismos de subjetivação

²⁰ “[...] *common vision and understanding of learning for 2030 is based on research that has been carefully conducted, tested and validated by various stakeholders for global relevance*”.

adotados pelos defensores da concorrência e da meritocracia para impulsionar o modelo econômico de mercado e viabilizar a formação de uma subjetividade de caráter empresarial.

O Brasil tem sido um fiel signatário dos ditames da OCDE. As manifestações de distintos governantes, ministros e representantes de importantes setores econômicos vão na direção de que o país deve convergir todos os esforços para ingressar na organização, pois isso representaria um “selo de qualidade” que poderia estimular investimentos e promover reformas econômicas. Trata-se de uma manifestação explícita da subserviência colonialista que adere acriticamente aos ditames do poderoso organismo internacional. No bojo das reformas educacionais, vemos tácita e também explicitamente um alinhamento contínuo e progressivo da adesão e subserviência dos ditames da OCDE. A mensuração da qualidade nacional da Educação Básica e a utilização do PISA como referência presente no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 são evidências da adesão deste alinhamento. Mais recentemente, a Lei da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2014, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) podem ser vistas de forma inequívoca como políticas curriculares explicitamente alinhadas aos princípios do Educação 2030, da OCDE.

Embora haja um discurso sedutor e apelativo de flexibilidade, autonomia e inovação educativa, o desdobramento e implementação das supostas “orientações” e princípios revelam uma prática de mensuração, quantificação e comparação do desempenho dos estudantes, interno e externamente, nos países subservientes. Padronização, currículo global e *commoditização* do serviço educacional são as ondas propulsoras que vêm dos gabinetes internacionais, ganham adesão dos empresários da educação e são abraçadas pelos governos, para chegar à antessala das escolas e nas portas das salas de aula.

A metáfora “bússola da aprendizagem”, indicando um mapa sem pontos cardeais, uma espécie de guia para a construção dos currículos nacionais, na verdade, visa à formação de perfis desejáveis ao novo modelo de produção flexível e de acumulação econômica. O futuro antecipado na educação, proposto no documento Educação 2030, representa um claro e explícito processo de integração da educação ao valor produtivo, instrumentalizando as instituições educativas (escolas e universidades) para preparar estudantes a um futuro mercado de trabalho que, quiçá, não existirá. A futura geração da humanidade é sacrificada para

proteger os propósitos e interesses daqueles que enxergam em tudo, inclusive na educação, a oportunidade de ganhar dinheiro.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECK, Ulrich. *O que é globalização? equívocos do globalismo: respostas à globalização*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Conselho Pleno [CP]. *Resolução CNE/CP n. 4*, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: MEC; CNE; CP, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho- CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara Legislativa, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati; CRUZ SOBRINHO, Sidinei. A lógica perversa da profissionalização: a ideologia empresarial invade os processos

Educação 2030 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico: indução e riscos de um modelo curricular de formação

formativos. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. *Leituras sobre educação e neoliberalismo*. Curitiba: CRV, 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. *Currículo Sem Fronteiras*, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 233-50, jan./abr. 2020.

FREITAS, Rogério Gonçalves; COELHO, Higson Rodrigues. Futuro antecipado na educação: OCDE e controle do conhecimento global. *Roteiro*, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-34, set./dez. 2019.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *A crise de legitimidade no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2002.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 2016.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: porque a democracia depende das artes e das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT [OECD]. *The future of education and skills Education 2030: the future we want*. Paris: OCDE, 2018a.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT [OECD]. *The Future of Education and Skills Education 2030*. Paris: OCDE, 2018b.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Proposições da OCDE para a América Latina. O Pisa como instrumento de padronização da educação. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 3 [especial], p. 1717-732, out. 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.3.12756

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-46, 2005.

SILVA, Maria Abádia da; FERNANDES, Edison Flávio. O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. *Revista Exitus*, Santarém, v. 9, n. 5, p. 271-300, 2019.

TREVISOL, Marcio Giusti; FÁVERO, Altair Alberto. A mudança das categorias de espaço e tempo nas sociedades complexas e suas implicações no processo formativo na educação superior. *Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)*, Campinas, v. 4, n. 3, p. 648-63, set./dez. 2018.

Sobre os autores:

Marcio Giusti Trevisol: Doutor em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Ética e Filosofia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia pela UPF. Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI). Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Vice-líder do grupo de pesquisa Comunicação, Mídia e Sociedade, na UNOESC. Membro e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (GEPES), da UPF. Participa da Rede Ibero-Americana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (RIEPPES), sediada na UNOESC. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul (GEPES-SUL), na UNOESC. **E-mail:** marcio.trevisol@unoesc.edu.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6127-1750>

Altair Alberto Fávero: Pós-doutor (bolsista CAPES) pela Universidad Autónoma del Estado de México. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFSC). Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais pela PUCRS. Graduado em Filosofia – Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor titular III e pesquisador da UPF. Professor do corpo docente permanente do Mestrado e Doutorado em Educação, atuando na linha de Políticas Educacionais na UPF. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES), na UPF. Pesquisador do Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul e da Rede Ensino Médio. Avaliador de cursos e instituições do INEP. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) na UPF. **E-mail:** altairfaver@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

Diego Bechi: Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Educação (bolsista CAPES) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Especialista em Metodologia para o Ensino da Filosofia pela UPF. Graduado em Filosofia pela UPF. Desempenha a função de editor de seção na Revista Internacional de Educação Superior (RIESup) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (GEPES), na UPF, e do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (REDE GIEPES). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul (GEPES-SUL), na UNOESC. Coordenador do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Tapejara, RS. **E-mail:** bechi70866@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3476-4757>

Recebido em: 21/09/2022

Aprovado em: 22/01/2023

