

ORGANISMOS INTERNACIONAIS: OUTROS SENTIDOS PARA APRENDIZAGENS ESSENCIAIS E CONHECIMENTO ESCOLAR

INTERNATIONAL AGENCIES: OTHER MEANINGS FOR ESSENTIAL LEARNING AND SCHOOL KNOWLEDGE

Juares da Silva Thiesen¹
Zenilde Durli²

RESUMO

No artigo, resultante de um estudo de base documental, interrogam-se indicações presentes em textos de reconhecidos Organismos Internacionais (OIs), os quais, desde uma perspectiva global, orientam a formulação de políticas curriculares para sistemas nacionais de ensino. Nesse âmbito, analisam-se os deslocamentos de sentidos que vão sendo mobilizados para os conceitos de aprendizagens essenciais e conhecimento escolar em contextos de prescrição curricular. Defende-se no trabalho, que os deslocamentos operados nestes dois conceitos centrais da formação escolar formam parte de um movimento supranacional de fundo liberal e de racionalidade instrumental, que segue definindo distintos contornos para currículos na Educação Básica.

Palavras-chave: Currículo. Organizações Internacionais. Política Curricular. Conhecimento.

ABSTRACT

In this article, the result of a documentary study, discusses the content of official texts of recognized International Organizations (IOs) that, in a global perspective, guides the formulation of curricular policies for national education systems. In this scenario, the authors analyzes the displacement of meanings that have been mobilized for the concepts of essential learning and school knowledge in terms of curriculum prescription. It is argued in the work that the dislocations operated in these two central conceptions of

1 Professor do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGGE no mesmo Centro. Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas -ICCP - Havana - Cuba/2002 (Revalidação no Brasil pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC) e Doutor em Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2009). Pós-Doutoramento na Universidade do Minho, Braga/ Portugal. E-mail: juares.thiesen@ufsc.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9299-4441>

2 Professora Do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. E-mail: zenildedurli63@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0001-8629-7658>

school formation are part of a supranational movement with liberal basis and instrumental rationality, which continues to define different outlines for the Basic Education curriculum.

Keywords: Curriculum. International Agencies. Curriculum Policy. Knowledge.

INTRODUÇÃO

Entre os movimentos amplamente difundidos, a partir dos anos 1980, no âmbito da educação, no período Pós-Guerra Fria e de abertura política na América Latina, destacam-se os que incentivaram, difundiram, articularam e promoveram as chamadas reformas estruturantes nas políticas de currículo - frentes orientadas especialmente pela ideia de recomposição, em termos de rendimento escolar, dos sistemas de educação pública no mundo todo. Notadamente, foram movimentos protagonizados por Organismos Internacionais (OIs) associados, em alguma medida, por outras redes políticas transnacionais³ de organizações não estatais que, movidos a partir dessa fase histórica pela racionalidade neoliberal, passaram a ver a educação como campo estratégico para a reestruturação do capitalismo.

Fortes agentes de poder e mobilização, os OIs, em diferentes frentes de atuação, têm ampliado, consideravelmente, sua atuação no campo da educação, induzindo mudanças significativas nas políticas dos Estados-Nação em escala mundial. Especialmente a partir dos anos 1990, operam com vigor no sentido de construir consensos sobre determinada concepção de currículo, aprendizagens básicas e conhecimento. Tal política se materializa na proposição de um currículo supranacional como estratégia de enfrentamento aos desafios de uma nova geopolítica do conhecimento requerida pelo aguçamento da competitividade internacional, pelas demandas do modo de produção capitalista e da democratização do ensino.

Atualmente, no meio acadêmico, há consenso sobre certo protagonismo que os OIs passam a assumir na condução temática

3 Na obra *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*, Stephen Ball afirma que [...] “novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Estes são os novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas”. (BALL, 2014, p. 220).

e conceitual das reformas curriculares operadas nos Estados-Nação. A racionalidade que dá suporte à produção e disseminação desse discurso reformista, bem como do conseqüente deslocamento de sentidos para as chamadas aprendizagens essenciais e conhecimento escolar, tem seus fundamentos marcados, mais fortemente em premissas de natureza econômica e política do que em qualquer epistemologia, seja ela pedagógica ou de outra área limítrofe da educação.

Esse quadro marca a década de 1990 como o tempo das reformas educacionais e curriculares, especialmente, porque difundiram princípios, conceitos e ideários que ainda repercutem com força nos ambientes de produção de políticas. Em termos gerais, esses movimentos buscaram hegemonizar discursos em torno de significantes importantes, tais como: democratização, educação para todos, qualidade, modernização, eficiência, avaliação padronizada de resultados, formação por competências, etc. Em meio a esse contexto de influências, viveu-se e vive-se um intenso processo político marcado pela redefinição de leis, diretrizes, parâmetros e orientações curriculares para sistemas nacionais e subnacionais de ensino em todo o planeta, inclusive no Brasil.

O acesso e exploração de parte da ampla literatura dedicada a essa temática, nos permite afirmar que os movimentos reformistas na educação, iniciados com maior força nos anos 2000 e, em vários aspectos, presentes ainda hoje, seguem sendo marcados pelo privilegiamento de alguns significantes associados à determinadas estratégias discursivas, as quais são mantidas ou secundarizadas em razão de novas contingências e demandas, ou mesmo pela perda de relevância política em um ou outro contexto. Não obstante a necessidade de arranjos e ajustes pontuais, os textos dos documentos produzidos continuamente pelos OIs seguem sendo referência principal para a formulação e implantação de reformas curriculares em contextos nacionais e locais.

Tomando-se em conta esse quadro geral que envolve as ações dos OIs nos movimentos reformistas iniciados com força nos anos 1990, analisamos particularmente neste trabalho, alguns aspectos relacionados com os deslocamentos de sentidos que vem sendo atribuídos para as chamadas aprendizagens essenciais e para conhecimento escolar, conceitos estes situados no centro de interesse dos estudos curriculares. O objetivo é, portanto, apontar elementos

de caracterizam estes deslocamentos conceituais e os fundamentos que os mobilizam.

Nossa hipótese de trabalho é que nesses movimentos reformistas capitaneados especialmente pelos OIs, os textos da política passam a focar em significantes fundamentais e mais específicos da formação escolar, como é o caso dos conceitos *aprendizagens essenciais* e *conhecimento escolar*. Entendemos que no conjunto desses deslocamentos de sentido, estes conceitos, por constituírem categorias estruturantes da formação escolarizada, seguem pautados em todos os movimentos reformistas sem perda de importância e centralidade, ainda que seus sentidos pedagógicos e políticos sofram alterações.

Assim, em vista da grande quantidade de documentos produzidos pelos OIs e dos limites deste trabalho, recortamos para análise no artigo cinco textos que consideramos de substancial importância, dado que dispõem de orientações/recomendações mais diretamente relacionadas com os conceitos *aprendizagens essenciais* e *conhecimento escolar*. Nesse âmbito, exploramos os documentos resultantes das reuniões dos Fóruns Mundiais de Educação para Todos quais sejam: Declaração de Jomtien -1990; Declaração de Nova Delhi – 1993; Marco de Ação de Dakar – 2000 e mais dois textos produzidos pela Organização e Cooperação para Desenvolvimento Econômico - OCDE, intitulados respectivamente: *Definition and selection of competencies* (DeSeCo) e *The future of education and skills - Education 2030*.

A exploração dos referidos textos e respectiva análise estão orientados por um conjunto de categorias que inclui, entre outras: identificação dos objetivos dos documentos, indicativos curriculares, concepções de aprendizagens essenciais, concepções de conhecimento escolar e expectativas de formação escolar. Os principais achados são apresentados em duas seções com indicativos sobre sentidos atribuídos nos textos dos OIs às chamadas aprendizagens essenciais e conhecimentos escolares e seus fundamentos. Na primeira, analisa-se o percurso de delimitação e adoção da ideia de aprendizagens essenciais traduzidas em competências-chave pela OCDE bem como sua força sobre o escopo do currículo na definição do que deve contar como conhecimento escolar. Na segunda, analisam-se os indicativos de permanência e reconfiguração das competências-chave em documentos mais recentes da OCDE e evidências conceituais em termos de prescrição curricular também para ambos os conceitos.

RECOMENDAÇÕES DOS OIs: APRENDIZAGENS ESSENCIAIS TRADUZIDAS EM COMPETÊNCIAS-CHAVE E CONHECIMENTO ESCOLAR ÚTIL

Embora a força dos OIs sobre as políticas curriculares nos Estados-Nação tenha se intensificado nas duas primeiras décadas deste século, a articulação dessa influência tem início, como já frisamos, ainda no século anterior. Em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial patrocinaram a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (EPT)⁴ em Jomtien/Tailândia, reunindo representantes de mais de cem países, Organizações Não Governamentais (ONGs) e peritos internacionais para estabelecer um Plano de Ação com o objetivo de satisfazer necessidades básicas de aprendizagem. Resultou, desse Fórum, a declaração da Unesco Educação Para Todos - EPT (UNESCO, 1990), anunciada como referência e guia aos governos, organizações e instituições de cooperação à oferta de Educação Básica.

O documento apresentou algumas premissas importantes às políticas educativas e, em especial, às curriculares: “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos”, [...] “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, [...] “concentrar a atenção na aprendizagem e ampliar os meios e o raio de ação da educação básica” (UNESCO, 1990, p. 2). Somada à essas premissas, algumas partes do texto Plano de Ação discorrem sobre a necessidade de o estudante “adquirir conhecimentos e habilidades essenciais” e “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (UNESCO, 1990, p. 3). Logo, a declaração não apontou diretamente um conjunto de conhecimentos, mas estabeleceu como aporte de referência aos currículos a noção de conhecimento útil, com significado ainda mais recortado pelo qualificativo “essencial”. Assim,

4 Após a Conferência de Jomtien, conhecida também como Conferência Geral da Unesco, foi organizada, em novembro de 1991, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. O texto “Educação: um tesouro a descobrir” é o resultado do trabalho dessa Comissão indicada pela Unesco com o objetivo de refletir sobre educar e aprender para o século XXI. O relatório apontou quatro pilares da educação para o novo século: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Embora não tenha focado diretamente os currículos da escolarização básica, esses pilares estão espelhados em documentos atuais da OCDE que influenciam os currículos nacionais

ao questionamento 'Qual é o conhecimento válido?' a Unesco indicou o conhecimento útil, imediatamente aplicável, pressuposto primeiro da noção de competência⁵. Essa acepção foi disseminada com mais robustez pelas orientações de outras agências internacionais, com foco na organização dos currículos nos contextos nacionais. Ademais, a ideia de conhecimento essencial, proposta nos documentos resultantes das três Conferências, foi se transformado em princípio orientador, mostrando-se, também, apropriada às matrizes de referência das avaliações internacionais em larga escala, estas com forte poder indutor sobre os currículos nacionais.

Tais premissas foram reafirmadas nas declarações das outras duas conferências: a de Nova Delhi, em 1993, na Índia e a de Dakar, em 2000⁶ no Senegal. Resultou desta última, um documento síntese denominado Marco de Ação de Dakar, no qual o Fórum estabeleceu a educação como o "meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do Século XXI" (DAKAR, 2000, p. 6), advertindo que todos os países deveriam envidar esforços para atingir as metas de Educação Primária Universal (EPU) e alcançar as necessidades básicas da aprendizagem até 2015, enquanto um compromisso coletivo para a ação, assumido pelos países membros da Unesco.

Como se pode ver, embora os documentos resultantes das Conferências não tenham indicado, diretamente, orientações às questões curriculares, incidiram (e incidem) sobre elas, posto delinear dois indicativos centrais às políticas curriculares: a concepção de conhecimento útil e a de delimitação das aprendizagens consideradas "básicas" ou "essenciais". Cabe destacar que no contexto de focalização curricular no imediatamente útil, "os conhecimentos universais produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade são postos em segundo plano, adquirindo um caráter instrumental, de uso imediato [...]" (RABELO, SEGUNDO, JIMENEZ, 2009, p. 11).

5 Uma competência, de acordo com a OCDE, é mais do que apenas conhecimentos ou habilidades. Envolve a capacidade de atender a complexas demandas, aproveitando e mobilizando recursos psicossociais (incluindo habilidades e atitudes) em um contexto particular.

6 O Fórum de Dakar (2000) contou com a participação de 180 países e 150 ONGs que reiteraram o papel da educação não apenas como um direito humano fundamental de todos, mas também, como a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido.

Na esteira das ideias postas à mesa nas Conferências, com destaque às necessidades universais, interesses comuns de aprendizagem e conhecimentos úteis, perfilados para garantir a hegemonia cultural no mundo globalizado, outras agências internacionais deram consistência e firmaram uma concepção de conhecimento norteadora aos currículos. Ações pontuais na direção de estabelecer uma relação mais dinâmica entre desenvolvimento econômico e educação foram delimitadas pela OCDE. Essa Agência vem ampliando sua atuação global no campo da educação desde 1990, reconhecida pelos países membros e aspirantes como um fórum que cria, propõe e difunde tendências em educação. Por meio de instrumentos e mecanismos diversos, dissemina ideias (estatísticas, pesquisas, relatórios, testes, estudos comparativos), agrega expertise internacional, estabelece o que deve constituir conhecimento válido ao ensino e à aprendizagem e o regula por meio de avaliações internacionais e, ainda, estimula relações de dependência dos Estados-Nação com as indicações que produz.

Já no contexto dessa influência externa, e no âmbito da reestruturação do Estado, a década de 1990 registrou um novo momento no marco normativo das políticas educacionais brasileiras, com foco acentuado nas questões curriculares, profícuo na produção de parâmetros e diretrizes para todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Tais normativas estavam mormente centradas na definição de princípios, objetivos e eixos organizadores ao desenvolvimento curricular. Nas décadas subsequentes, mudanças políticas e econômicas em escala mundial foram estabelecendo contornos ainda mais claros ao Estado Avaliador (AFONSO, 2013), especialmente no campo da educação. Essa característica, fundada na relação entre avaliação e currículo, passou a exigir uma delimitação mais acurada dos conhecimentos escolares ensinados, tanto para a regulação interna nos Estados-Nação, como para as avaliações transnacionais. Como influência desse cenário, os documentos produzidos pela OCDE figuram com protagonismo ainda mais indutor.

No final de 1997, a OCDE inicia o Programa DeSeCo, gerenciado pelo *Swiss Federal Statistical Office* com apoio do *United States Department of Education, National Center for Education Statistics* (OCDE, 2001; 2005). Com o DeSeCo, que integra o Programa de

Indicadores dos Sistemas Educacionais (Ines)⁷, vinculado ao PISA, desenvolve estratégias para definir, selecionar e medir competências e habilidades à educação de jovens e adultos em escala global. Como justificativa à amplitude pretendida, argumenta que “medir a qualidade dos resultados da educação, estimar retornos econômicos e sociais da aprendizagem e identificar determinantes-chave para o sucesso educacional é um tópico de discussão em andamento que estimula um grande interesse em todo o mundo” (OCDE, 2001, p. 2). Desde então, proliferam documentos e publicações dessa agência firmando a noção de competências e habilidades (ROPÉ; TANGUY, 1997; RAMOS, 2001) como nucleares, uma espécie de “valor de unidade de medida curricular global” (SACRISTÁN, 2011, p. 11), incidindo de modo articulado sobre as políticas curriculares e de avaliação.

Enquanto assevera a permanência do discurso das habilidades e competências e confirma a concepção de conhecimento útil como basilar às orientações mais atuais, o projeto “[...] DeSeCo propõe, em colaboração com os programas de avaliação em andamento na OCDE, analisar a fundamentação teórica, a lógica do processo de definição e seleção de competências-chave e sua relação com o ambiente social e econômico” (OCDE, 2001, p. 2, tradução nossa).

Logo, se nesse primeiro movimento de atuação a OCDE focou na delimitação de conhecimentos considerados essenciais à educação obrigatória, traduzidos em competências-chave, restritas às três áreas disciplinares (ou de conhecimento), para dar consequência a definição de um “conjunto valioso, útil e legítimo de competências-chave” (Idem, p. 4), reconhece a importância de envolver os países membros no estabelecimento de um amplo consenso sobre quais são aquelas especialmente relevantes e em “traçar uma estratégia para a avaliação das competências necessárias pelos adultos para uma participação ativa e plena em todos os campos relevantes da vida” (OCDE, 2001, p. 8). Como se pode observar na análise histórica dos documentos produzidos pela Agência até início dos anos 2000, ademais de construir consenso e firmar posições, vem articulando argumentos no sentido de incluir nos currículos competências e habilidade interpessoais, conforme analisamos na sequência.

7 O INES se incumbiu de construir indicadores educacionais comparáveis internacionalmente e, a partir desses, elaborou estudos, análises e pesquisas sobre a abrangência dos indicadores, servindo como base para construção e avaliação de políticas educacionais dos países membros e parceiros da OCDE.

**COMPETÊNCIAS-CHAVE E COMPETÊNCIAS TRANSFORMADORAS:
NOVOS CONTORNOS PARA OS CONCEITOS DE APRENDIZAGENS
ESSENCIAIS E CONHECIMENTO ESCOLAR**

No documento *The definition and selection of key competencies - executive summary* (OCDE, 2005, p. 3) a OCDE afirma que “o sucesso dos alunos na vida depende de uma gama muito maior de competências”, referindo-se àquelas delimitadas ao PISA, e anuncia “uma estrutura que pode orientar a extensão de avaliações para novos domínios [...]”. Sob esse argumento, passa a operar com a ideia de “uma estrutura de competências-chave [que] consiste em um conjunto de competências específicas, unidas em uma abordagem integrada” (OCDE, 2005, p. 4), para abranger conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

No texto, três categorias de competência são estabelecidas: *Categoria 1* - usando ferramentas de maneira interativa; *Categoria 2*: interação em grupos heterogêneos; *Categoria 3*: atuação autônoma. Como primeira condição, e também critério basilar à definição delas nas três categorias enumeradas, constam os benefícios e a aplicação mensuráveis para fins econômicos e sociais. O cotejamento dessa estrutura curricular com aquela inicialmente compósita do PISA, mais vinculada às disciplinas (*Reading literacy, Mathematical literacy, Scientific literacy*), evidencia mudanças significativas em relação à definição do que é considerado essencial à educação dos jovens por essa Agência. Explicitada ao longo do documento, a finalidade dessa proposição indica a necessidade de se “ampliar a capacidade dos indivíduos de pensar com expressão de maturidade moral e intelectual e de assumir responsabilidade por seu aprendizado e por suas ações diante das pressões sociais, adotar diferentes perspectivas e tornar julgamentos independentes” (OCDE, 2005, p. 8, tradução nossa).

Sob o argumento de que os países vinculados à Agência valorizam a flexibilidade, o empreendedorismo, os recursos pessoais e a responsabilidade, espera-se que os indivíduos sejam adaptativos, inovadores, criativos, autodirigidos e automotivados. Com essa justificativa são incluídas as competências interpessoais e emocionais. Desenha-se um perfil de conculinte da Educação Básica com conhecimentos bastante restritos e focalizados às três disciplinas mencionadas, mas pretensamente preparado para assumir

a responsabilidade pelas escolhas que faz ao longo do processo formativo, ou seja, pelo sucesso ou fracasso pessoal delas decorrente.

Estudo desenvolvido pela OCDE (2009), intitulado *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in Oecd Countries*, encomendado pela Diretoria de Educação e Habilidades (EDU) da agência, com o objetivo declarado de fornecer aos formuladores de políticas, pesquisadores e educadores orientações e diretrizes para o desenho de políticas e práticas educacionais, corrobora esse novo perfil, que vai se desenhando nos documentos. Com base em revisão bibliográfica, estudos de currículos nacionais e aplicação de questionários, com participação de diversos países associados à Agência, o estudo atribui aos sistemas educacionais a tarefa de “equipar” os jovens com novas habilidades e competências necessárias ao Século XXI, relativas as capacidades psicossociais.

Para dar consequência a formação centrada nessas competências e habilidades, a OCDE propõe que “os governos devem [...] incorporá-las aos padrões educacionais para que todo aluno se aproprie delas até o final da escolaridade obrigatória” (OCDE, 2009, p. 5). Ainda conforme indicações do estudo, os governos devem perceber que, para ter sucesso “esse conjunto de habilidades e competências precisa se tornar o núcleo do trabalho dos professores e das escolas [...] e isso só pode ser feito incorporando-os aos padrões nacionais de educação aplicados e avaliados pelos governos” (OCDE, 2009, p. 5, tradução nossa).

Tais premissas, estabelecidas no documento de 2005 e, também, no estudo de 2009, ganham contornos mais claros com o projeto *Education 2030: The Future of Education and Skills*, de 2015 (também publicado com a data de 2018 e doravante denominado de Projeto Educação 2030) (OCDE, 2018a). Este Projeto propõe: uma matriz conceitual de aprendizagem; a criação e condução de um currículo supranacional para definir quais conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores serão essenciais no Século XXI; o que os estudantes precisariam dominar para “prosperar e moldar as suas vidas e o mundo em 2030” (OCDE, 2018a, p. 01, tradução nossa). Nessa jornada, conta com a participação de representantes dos governos, formadores de opinião, instituições, empresários e organismos vinculados aos países membros – na medida da necessidade de construir consensos – e prenuncia reorganizar as políticas para a Educação Básica com foco na reestruturação de

matrizes curriculares, a serem observadas pelos Estados-Nação nos sistemas nacionais de ensino.

Com base em argumentos como: “as crianças que entram na escola em 2018 serão jovens adultos em 2030”;(OCDE, 2018a, p.2, tradução nossa); as escolas precisam “preparar os estudantes para rápidas mudanças econômicas, ambientais e sociais, para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver os problemas sociais que ainda não foram antecipados [...]” (OCDE, 2018a, p. 2, tradução nossa), assinala ainda que a “educação pode equipar os estudantes com a atuação, as competências e o senso de propósito para dar forma às suas próprias vidas e contribuir para aquelas dos outros” (OCDE, 2018a, p. 2, tradução nossa).

Diante de tais desafios, a OCDE propõe ajudar os países a encontrar respostas para duas perguntas de longo alcance: “Quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os estudantes que estão na Educação Básica em 2015 precisam adquirir para prosperar e moldar seu mundo?” e “Como os sistemas educacionais podem desenvolver esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma efetiva?” (OCDE, 2018a, p. 2, tradução nossa). Para tanto, o Projeto prevê duas fases, conforme apresentado na Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Projeto Educação 2030 - Cronograma e resultados esperados

Fase 1 - (2015-2018)	Fase 2 - (2019 e além)
a) Co-criar uma estrutura de aprendizagem conceitual para 2030 com todas as partes interessadas	a) Construir um terreno comum sobre os princípios e desenhos instrucionais que possam efetivamente implementar currículos pretendidos.
b) Realizar uma análise curricular internacional.	b) Explorar os tipos de competências e perfis de professores que podem apoiar todos os alunos a alcançar resultados desejados para seu sucesso futuro.

Fonte: Adaptado da OCDE, (2018a - tradução nossa)

Construir consensos sobre os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores percebidos como necessários para conformar as sociedades e as relações humanas em 2030 é o principal objetivo da primeira fase. Trata-se de um movimento de convencimento dos co-

partícipes sobre uma determinada visão de sociedade e de educação, de definição de uma linguagem técnica comum que possibilite comparações e de alinhamento dos diferentes sistemas educacionais. Conforme Silva e Fernandes (2019, p. 278), a padronização propicia submeter os países a processos avaliativos comparativos padronizados de larga escala e conduzem a “certo isomorfismo de procedimentos em matéria educacional (diretrizes, ensino e aprendizagem) entre os países, no sentido não apenas de facilitar avaliações ou mensurações em escala global e ranqueamentos, mas de construir perfis desejáveis pelo âmbito produtivo”.

Com o diagnóstico previsto na parte ‘b’ da primeira fase, pela análise curricular internacional, foram apurados pela OCDE cinco fatores considerados críticos e comuns nas práticas de educação dos países que constituem desafios ao redesenho curricular:

1. Sobrecarga curricular. Os alunos não têm tempo suficiente para dominar os principais conceitos disciplinares ou, os interesses de uma vida equilibrada, nutrir amizades, dormir e se exercitar. Mudar o foco de “mais horas para aprender” a “tempo de aprendizado de qualidade”.
2. As reformas curriculares sofrem com atrasos no tempo entre reconhecimento, tomada de decisão, implementação e impacto. Diferença entre a intenção do currículo e o resultado da aprendizagem é muito grande.
3. O conteúdo deve ser de alta qualidade para que os alunos se envolvam no aprendizado e adquiram uma compreensão mais profunda.
4. Os currículos devem garantir a equidade ao inovar; todos os alunos, e não apenas alguns selecionados, devem se beneficiar da social, mudanças econômicas e tecnológicas.
5. Planejamento e alinhamento cuidadosos são extremamente importantes para a implementação eficaz de reformas (OCDE, 2018a, p. 6, tradução nossa).

Pautado nesses pontos, o Projeto Educação 2030, na sua segunda fase (2019 e além), almeja construir um plano curricular internacional com definição de princípios, descritores, competências e conteúdos curriculares para serem adotados pelos governos como basilares na definição dos currículos nacionais de modo a facilitar a mensuração do desempenho dos estudantes. Alguns princípios

orientadores do design curricular presentes na fase anterior do projeto são retomados nessa fase e estão sintetizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Projeto Educação 2030 – Princípios basilares aos currículos nacionais

Pontos do design	Princípios orientadores
Agência estudantil	O currículo deve ser elaborado com base nos estudantes para motivá-los e reconhecer seus conhecimentos prévios, habilidades, atitudes e valores.
Rigor	Os tópicos devem ser desafiadores e permitir reflexão e reflexão profundas.
Foco	Um número relativamente pequeno de tópicos deve ser introduzido em cada série para garantir a profundidade e qualidade do aprendizado dos alunos.
Coerência	Os tópicos devem ser sequenciados para refletir a lógica da (s) disciplina (s) acadêmica (s), permitindo a progressão dos conceitos básicos para os mais avançados através dos estágios e dos níveis de idade.
Alinhamento	O currículo deve estar bem alinhado com as práticas de ensino e avaliação. Novos métodos de avaliação devem ser desenvolvidos para valorizar o aluno resultados e ações que nem sempre podem ser medidos.
Transferibilidade	Deve ser dada maior prioridade aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que podem ser aprendidos em um contexto e transferido para outros.
Escolha	Os alunos devem ter uma gama diversificada de opções de tópicos e projetos, além da oportunidade de sugerem seus próprios tópicos e projetos, com o apoio para fazer escolhas bem informadas.

Papel do professor	Os professores devem ter o poder de usar seus conhecimentos, habilidades e experiência profissional para entregar o currículo de forma eficaz.
Autenticidade	Os alunos devem poder vincular suas experiências de aprendizado ao mundo real e ter uma noção de propósito na sua aprendizagem. Isso requer aprendizado interdisciplinar e colaborativo, além do domínio de conhecimento baseado em disciplina.
Inter-relação	Os alunos devem ter a oportunidade de descobrir como um tópico ou conceito pode vincular e conectar-se a outros tópicos ou conceitos dentro e entre disciplinas e com a vida real fora da escola.
Flexibilidade	O conceito de "currículo" deve ser desenvolvido de "pré-determinado e estático" para "adaptável e dinâmico". As escolas e os professores devem poder atualizar e alinhar o currículo para refletir requisitos sociais em evolução, bem como necessidades individuais de aprendizagem.

Fonte: Adaptado da OCDE (2018b - tradução nossa)

Transformar um currículo predeterminado e estático, conforme preconiza o diagnóstico realizado, em um modelo adaptável e dinâmico, responsivo a estes princípios basilares, constitui o momento atual dos trabalhos da Agência. Alguns deles, habituais nos documentos da OCDE, tais como a flexibilidade, foco no estudante e alinhamento com as avaliações de longo alcance. Outros, incluídos no âmbito dos documentos do Projeto Educação 2030, compõem um quadro de indicativos menos comuns, no qual delimitam tanto um novo conjunto de competências e habilidades essenciais quanto desenham um perfil diferenciado à juventude ao término da educação obrigatória, em relação ao estabelecido até meados dos anos 2000. Um currículo expandido para novos domínios, especialmente aqueles relativos às subjetividades individuais e coletivas traduzidas em competências emocionais, letramento digital, saúde física e bem-estar mental.

Apresentado pela OCDE (2018a, p. 4) como “bússola de aprendizagem”⁸ para agir e aplicar conhecimentos em circunstâncias desconhecidas, em um mundo em constante evolução, esse design curricular inclui habilidades “cognitivas e meta-cognitivas (pensamento crítico, pensamento criativo, aprender a aprender e autoregulação), sociais e emocionais (empatia, autoeficácia e colaboração) e físicas (para o uso de novos dispositivos de tecnologia da informação e comunicação)” (OCDE, 2018a, p. 4). Esse conjunto conforma três outras categorias de competências denominadas de “competências transformadoras” (OCDE, 2018a, p. 4) justificadas no documento por estarem comprometidas com a crescente necessidade de os jovens serem inovadores, responsáveis e conscientes para navegar em um mundo de incertezas.

Quadro 3 – Projeto Educação 2030 – Competências transformadoras

Categories	Competências transformadoras
Criando novo valor	Para se preparar para 2030, os jovens devem ser capazes de pensar criativamente, 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. Os constructos subjacentes à competência incluem adaptabilidade, criatividade, curiosidade, mente aberta, proatividade.
Conciliar tensões e dilemas	Para conciliar tensões e dilemas os jovens precisam se tornar especialistas em lidar com tensões, dilemas e escolhas. Pensar de maneira integrada, reconhecer interconexões e entender desejos e necessidades dos outros. Os constructos dessa competência incluem a mentalidade global, empatia, resiliência e resistência ao estresse, confiança, habilidade para resolver problemas.

8 De acordo com a OCDE, a metáfora de uma bússola de aprendizado foi adotada para enfatizar a necessidade de os alunos aprenderem a navegar sozinhos em contextos desconhecidos.

Assumir a responsabilidade	Assumir responsabilidade é requisito às demais competências transformadoras. Inclui lidar com novidade, mudança, diversidade e supõe que os indivíduos possam pensar por si mesmos e trabalhar com os outros. O ponto central dessa competência é a conceito de autoregulação, que envolve autocontrole, autoeficácia, responsabilidade, resolução de problemas, adaptabilidade e criatividade.
----------------------------	---

Fonte: Adaptado da OCDE (2018a - tradução nossa)

Sob a metáfora de “bússola de aprendizagem” (OCDE, 2018a, p. 4), as competências-chave definidas no Projeto DeSeCo, somadas às competências transformadoras do Projeto Educação 2030, perfilam um currículo supranacional desenhado para ser espelhado no currículo formal dos Estados-Nação. Como norte e resultado desse design, consta mudança significativa no perfil do estudante à conclusão do percurso da educação obrigatória: “os estudantes prontos para o futuro precisam exercer protagonismo (*Learner agency*), em sua própria educação e ao longo da vida. [...] O protagonismo exige a capacidade de estruturar um objetivo norteador e identificar ações para atingir uma meta” (OCDE, 2018a, p. 4). O conceito de protagonismo estudantil (ou agência estudantil), como entendido pela OCDE, “está enraizado no princípio de que os estudantes têm a capacidade e a vontade de influenciar positivamente suas próprias vidas e o mundo ao seu redor” (OCDE, 2019, p. 1). Trata-se da “capacidade de definir uma meta, refletir e agir com responsabilidade para efetuar mudanças” (OCDE, 2019, p.1) recomendações consideradas fundamentais na concepção de currículo como bússola de aprendizagem (*Learning Compass*). Esse papel ativo inclui a responsabilidade de decidir tanto sobre o que os/as estudantes aprenderão quanto sobre seus próprios desempenhos.

Essa perspectiva “atualiza uma visão de mundo, de sociedade e de educação, que tem seus pressupostos erguidos no individualismo, na competição, no livre mercado e na flexibilidade, típicos dos liberais. Supõem que o indivíduo, por si, faça melhorias na vida coletiva” (SILVA; FERNANDES, 2019, p. 287). Além disso, que assuma a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso na escola e fora dela, adapte-se às circunstâncias adversas provenientes das escolhas

peçoais e às mudanças futuras das relações de trabalho; que seja criativo na produção de novos produtos e serviços na perspectiva do empreendedor individual adaptado ao mundo dos serviços. Logo, enquanto assinala o recrudescimento da crença meritocrática, o Projeto Educação 2030 pressupõe a responsabilização do indivíduo para resolver os problemas econômicos, sociais e ambientais e a desresponsabilização ainda mais aguda do Estado sobre os resultados da educação e das decorrências sociais já indicadas.

Complementar à responsabilização do estudante, a chamada bússola de aprendizagem pressupõe um protagonismo coletivo no sentido de coatuação (*Co-agency*): “[...] é quando professores e alunos tornam-se co-criadores no processo de ensino-aprendizagem” (OCDE, 2019, p. 2). Essa noção de aprendizagem como atributo coletivo poderia ser justificada a partir de epistemologias pautadas na interação com o ambiente social, mas evidentemente não é esse o pressuposto contido na proposta da OCDE. Na aprendizagem como atributo coletivo desaparece o Estado como provedor das condições objetivas à qualidade educativa; esmaece a responsabilidade da escola pública sobre a aprendizagem e o percurso formativo dos jovens, nas funções cada vez mais enfraquecidas do professor, subsumidas na atribuição de um caráter coadjuvante em relação ao ‘que’ e ao ‘como ensinar’. Ademais, esse sentido de corresponsabilidade passa a ser estendido às famílias e à comunidade.

PALAVRAS FINAIS

Entre os vários aspectos que chamam atenção na análise dos documentos dos OIs, avaliamos que três deles se mostram fundamentais, dado que evidenciam a existência de uma construção discursiva que influencia e até mesmo orienta Estados-Nação na reformulação de suas políticas curriculares. São eles respectivamente: i) tentativas de universalização da ideia de conhecimento escolar útil; ii) delimitação de novos sentidos para aprendizagens essenciais caracterizadas como transformadoras e traduzidas em competências-chave na reconfiguração curricular pretendida; iii) disseminação de um ideário formativo calcado no chamado protagonismo estudantil e na conformação de um perfil internacional de currículo para a terminalidade escolar obrigatória.

No que se refere a atribuição de sentidos e funções para conhecimento escolar, observa-se haver um nítido deslocamento conceitual, que opera, inclusive, na alteração de finalidades formativas consideradas tradicionais da Educação Básica. Nesse movimento, conhecimentos considerados clássicos, portanto, mais universais, das objetivações em si, entendidas como saberes próprios do desenvolvimento do gênero humano, construídos sob o crivo da ciência, associados a formação cultural mais ampla e de reconhecida relevância social, os quais a escola deveria oportunizar apropriação pelos sujeitos, passam a ter menos valor no desenho curricular, porque faltam-lhes função prática e útil, ou que possam ser objetivamente convertidas em alguma habilidade, capacidade ou competência a ser demandada pela sociedade atual ou futura.

Nessa racionalidade, hegemonomizam-se discursos em defesa de currículos baseados em competências, prescrevendo-se desde escalas supranacionais, o que deve ser considerado aprendizagens essenciais pelos sistemas nacionais e locais de ensino, secundarizando-se, assim, mobilizações em torno da ideia de percursos formativos com abertura para conhecimento nas diferentes áreas científicas e culturais, sempre tão demandadas no contemporâneo.

Entendemos que esses novos contornos do currículo têm a ver com essa racionalidade pragmática, que vai mobilizando forças no sentido de transformar arquiteturas formativas, sustentadas na ideia de conhecimento em si, portanto, em repertórios próprios da constituição sócio-histórica do gênero humano, dos coletivos e de suas relações com o mundo, em designs conformativos de base instrumental ancorados pela ideia de conhecimento para ser alguém ou para fazer algo no futuro.

A noção de protagonismo estudantil e docente, por sua vez, revigora essa formação discursiva, na medida que permite especialmente aos *policy markers* estabelecer cadeias de equivalência entre ideias socialmente consensuais de democracia e escolarização ativa, com alinhamento às expectativas e demandas do mundo economicamente produtivo e de mercado. O protagonismo poderia ser considerado um avanço educacional na formação humana se não estivesse estreitamente associado às estratégias de desresponsabilização do Estado e aos instrumentos de regulação externa, que monitoram e controlam, cada vez mais, a vida das escolas e seus resultados. As investidas da OCDE para estabelecer um

plano curricular internacional até 2030, já conformado por princípios e descrição de competências, ainda que as chame de transformadoras, parece não coadunar com o sentido de protagonismo na concepção ampla do termo que envolve aspectos de cidadania, autonomia, criatividade, participação na tomada de decisões.

Enfim, o que continua aparecendo como pano de fundo nesses movimentos são os tensionamentos históricos produzidos nas correlações de força nos mais diversos contextos e instalados nos territórios da prescrição curricular. Tensões manifestadas pelas lutas políticas em torno da diferença de sentidos, nesse caso, entre um currículo de racionalidade pragmático-funcional-utilitarista e um currículo de fundo clássico-humanista, mais identificado com a ideia de autonomia e de formação integral dos sujeitos singulares e coletivos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2013, vol.18, n.53, pp.267-284. ISSN 1413-2478. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>.

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem. B. Téc. Senac: a **R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-40, 2012.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations DeSeCo**. 2001. Disponível em: <http://www.oecd.org>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **The definition and selection of key competences: executive summary**. 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **The Future of Education and Skills - Education 2030: What is OECD Education 2030**. 2018a. Disponível em: <https://www.oecd.org>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **The future of education and skills - Education 2030**. Paris: Diretoria de Educação e Habilidades. OCDE, 2018b. Disponível em: <https://www.oecd.org>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Working paper 21st Century skills and competencies for new millennium for learners in OECD countries.** OECD, n 41, 2009. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/>. Acesso em: 05 jun. 2020.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos.** Nova Delhi-Índia: Unesco, 1993b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos:** atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Future of Education and Skills 2030:** Conceptual learning framework - Student Agency For 2030. OCDE, 2019. Disponível em: <http://www.oecd.org/>. Acesso em: 12 mai. 2020.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. M.; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário:** v. 7, n. 9, 2009.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAULIN, D. **Les programmes scolaires:** Des disciplines souveraines au socle commun. Bruxelles: De Boeck, 2008.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências:** O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Educar por competências:** o que há de novo? Porto Alegre: ArtMed, 2011.

SILVA, M. A.; FERNANDES, E. F. O Projeto Educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. Santarém: **Revista Exitus**, v. 9, n.5, p. 271-300, Edição Especial 2019.

SKILBECK, M. **La réforme des programmes scolaires.** Où en sommes nous? OCDE. Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI). OCDE: Paris, 1990.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo:** do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2008.

Submetido em 30 de dezembro de 2020

Aceito em 19 de janeiro de 2021

Publicado em 22 de março de 2021

