UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CÂMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS (PPGICH)
CURSO DE MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

MARINA FÁTIMA ONYSZKO

“A MAIORIA DAS COISAS DAQUI PARA MIM É INÚTIL”: REVERBERAÇÕES DO APARATO CONCEITUAL DO PISA/OCDE NAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS DO SÉCULO XXI E NOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLARIZAÇÃO POR JOVENS DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO NORTE DO RS

ERECHIM
2025

MARINA FÁTIMA ONYSZKO

“A MAIORIA DAS COISAS DAQUI PARA MIM É INÚTIL”: REVERBERAÇÕES DO APARATO CONCEITUAL DO PISA/OCDE NAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS DO SÉCULO XXI E NOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLARIZAÇÃO POR JOVENS DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO NORTE DO RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Halferd Carlos Ribeiro Júnior

ERECHIM

2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Onyszko, Marina Fátima
A maioria das coisas daqui para mim é inútil: reverberações do aparato conceitual do PISA/OCDE nas reformas educacionais brasileiras do século XXI e nos sentidos atribuídos à escolarização por jovens de um município da região Norte do RS / Marina Fátima Onyszko. -- 2025.
259 f.

Orientador: Doutor Halferd Carlos Ribeiro Junior

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim,RS, 2025.

1. Reverberações do aparato conceitual do PISA/OCDE nas reformas educacionais brasileiras do século XXI e nos sentidos atribuídos à escolarização por jovens em idade PISA. I. Ribeiro Junior, Halferd Carlos, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARINA FÁTIMA ONYSZKO

"A MAIORIA DAS COISAS DAQUI PARA MIM É INÚTIL": REVERBERAÇÕES DO APARATO CONCEITUAL DO PISA/OCDE NAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS DO SÉCULO XXI E NOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLARIZAÇÃO POR JOVENS EM IDADE PISA DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO NORTE DO RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 11/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br HALFERD CARLOS RIBEIRO JUNIOR
Data: 12/12/2025 14:54:50-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Halferd Carlos Ribeiro Júnior
Orientador (UFFS)

Documento assinado digitalmente
gov.br ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT
Data: 12/12/2025 17:32:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt – UFFS
Membro titular interno (UFFS)

Documento assinado digitalmente
gov.br EDITE MARIA SUDBRACK
Data: 12/12/2025 15:27:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dra. Edite Maria Sudbrack – URI
Membro titular externo (URI)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARCIA SERRA FERREIRA
Data: 16/12/2025 13:54:00-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Márcia Serra Ferreira
Membro titular externo (UFRJ)

Prof. Dra. Adriana Salete Loss
Membro suplente interno (UFFS)

À criança curiosa, corajosa e forte que eu fui e
que, teimosa, resiste e revive em mim sempre
que a vida me obriga a lidar com seus
excessos.
A gente conseguiu, mais uma vez.

AGRADECIMENTOS

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Oração ao Tempo (Caetano Veloso, 1979)

Elaborei meu memorial descritivo enquanto desejava ingressar neste mestrado, brincando com a palavra tempo. Quis a vida, como quem brinca de volta, que eu o finalizasse estando às voltas com essa mesma palavra. Briguei com o tempo, corri contra ele, desejando viver esta pesquisa. Estando aqui, construí cronogramas, estabeleci prazos para além dos já vigentes, fiz planos, organizei datas e agendas, criei cronologias imaginárias e me apeguei a elas. Então, veio o tempo. Veio bagunçando tudo que eu, em algum momento, achei que sabia sobre ele e fazendo cair, entre meus dedos, todo e qualquer controle que, um dia, eu imaginei e desejei ter.

O mestrado teve, em mim, os efeitos de uma Pedagogia do Tempo. Aprendi a desaprender o que eu achava que sabia e venho aprendendo a aceitar o fato de que a vida não segue um percurso pré-estabelecido e tampouco se importa com a lógica bem-comportada que já exigi dos fatos. Assim, começo agradecendo a esta pesquisa por ter se tornado mais do que um trabalho acadêmico. Agradeço por ter se constituído como um lugar para voltar e por ter me mantido em um movimento de vida.

Agradeço à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) pelo acolhimento da minha pesquisa, pela possibilidade de cursar o mestrado e pelos afetos que pude construir aqui.

À colega Cláudia Facioli Bazi, minha dupla nesse percurso, pela amizade que construímos. Obrigada por estar comigo. À Carine Marcon, Luísa Fernanda Silva dos Santos, Silvia Lethicia Frandolozo, Ana Paula Modesto e Deise Anne Herold, por nossos encontros. Vocês foram muito importantes nesse processo.

Ao colega Cristian Puhl, pelas tantas trocas que foram fundamentais nesse período. Aos meus colegas de orientação, Tainá Silva Santos e Caio Afonso da Silva Brito, pelos compartilhamentos e contribuições.

À equipe gestora da escola campo e aos estudantes participantes da pesquisa, pelo acolhimento, pelo espaço e por terem tornado possível uma parte fundamental desta pesquisa.

Ao professor Me. Idanir Ecco, pelo incentivo e auxílio quando esta pesquisa ainda era um sonho um tanto distante. À Sibele Antônia Savegnago, pelo laço que me lembra da vida que existe para além de qualquer coisa.

Ao Lucas, por ter me ajudado a não esquecer do quanto isso é importante para mim.

À Valentina, à Lara e à Catarina pelos sorrisos e pelos abraços que me emprestam fôlego. À Inês e à Grazi, por terem estado por perto.

À Manoelle Silveira Duarte, pela compreensão, sensibilidade e incentivo durante esse percurso. À Andressa de Souza, Naiara Andreatto da Silva, Jocemara Carvalho, Gian Bianchetto e Rogério Ciotti pela presença de todos os dias.

À equipe gestora do espaço no qual trabalho, pela possibilidade de participar das aulas do mestrado e, assim, ter concluído este momento formativo importante.

À professora Márcia dos Santos Caron, pelo abraço que nunca de desfaz e segue, desde 2019, acalmando-me e incentivando.

À professora Dra. Edite Maria Sudbrack por ter estado conosco compondo as bancas de qualificação e defesa, por suas contribuições para com este trabalho e por me permitir tê-la como minha referência de pesquisadora desde quando, há alguns anos, diante de um olhar confuso, explicou-me gentilmente o que era o PISA. Obrigada por ter acreditado em mim e nas minhas tentativas. “Quer tentar?” é um convite que eu sigo ouvindo, em tom de encorajamento, desde quando lhe ouvi pela primeira vez.

À professora Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt, agradeço pela generosidade de ter nos emprestado o seu olhar atento e sensível, por suas contribuições nas bancas de qualificação e defesa e pela forma pela qual, a partir de suas aulas, guiou a estruturação deste texto. Obrigada por ter estado presente como professora, como referência (acadêmica e humana) e como banca, ao longo desse processo.

Agradeço à professora Dra. Márcia Serra Ferreira, pela generosidade de ter aceitado o convite para compor a banca de defesa e pela disponibilidade com a qual se dispôs a ler este trabalho e contribuir com ele. Agradeço, também, ao professor Dr. Luis Grosso Correia pelas contribuições trazidas na banca de qualificação.

Ao meu orientador, o professor Dr. Halferd Carlos Ribeiro Júnior, agradeço por ter confiado em mim, por ter permitido que eu construísse, nesse período, alguma autonomia enquanto pesquisadora e por ter olhado para esse processo, quando as coisas se fizeram complexas, para além de uma entrega com prazo preestabelecido. Agradeço pelo tempo, pela paciência, pelo conhecimento, pelo cuidado e pelo afeto investidos neste trabalho e nesta mestranda.

Aos meus pais, Marilene e Pedro, por terem me envolto em um amor resiliente e paciente, em um amor que cuida e permanece, apesar de tudo.

Ao Ricardo, minha alegre calmaria, minha sorte de um amor tranquilo, por ter sido meu alicerce.

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para, não, não para

O tempo não para – Cazuza (1988)

RESUMO

A presente dissertação tem como tema as reverberações do aparato conceitual do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), nas reformas educacionais brasileiras do século XXI e nos sentidos atribuídos à escolarização por jovens em idade PISA. Objetiva, de forma geral, explicitar como conceitos propostos pela OCDE/PISA reverberam nas referidas reformas e nos sentidos atribuídos à escolarização por jovens em idade PISA de uma escola estadual de um município da região Norte do Rio Grande do Sul (RS). Está vinculada à Linha de Pesquisa 2: Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas, do PPGICH e dialoga, de maneira interdisciplinar, com as áreas da História, da Economia, da Sociologia e da Educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, quanto aos objetivos, caracteriza-se como exploratória e descritiva. As estratégias metodológicas mobilizadas foram as pesquisas bibliográfica, documental e de campo. A etapa bibliográfica compreendeu a elaboração de um exercício de Estado do Conhecimento (EC), a fim de constituir um panorama das teses e dissertações defendidas e publicadas no Brasil no período de 2000 e 2024 acerca da temática do PISA, bem como a busca e a mobilização de referências, a fim conhecer alicerces históricos e econômicos da concepção, das intenções e ações educacionais da OCDE (entre as quais o PISA). Na etapa documental, foram analisados documentos exarados pela OCDE/PISA e textos relacionados às reformas em pauta, a saber: o Ensino Fundamental de nove anos; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e o Novo Ensino Médio (NEM). A análise documental buscou identificar o alinhamento conceitual entre o PISA/OCDE e as reformas. A produção de dados em campo ocorreu por meio da aplicação de um questionário impresso a estudantes de primeiro e segundo anos do Ensino Médio noturno da referida escola. Os dados produzidos em campo foram analisados por meio da Análise Temática. A pesquisa demonstrou que entre os conceitos presentes nos documentos exarados pela OCDE/PISA escolhidos para a análise, no que se refere aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes, estão aprendizagem ao longo da vida, competências, habilidades, conhecimento aplicado e preparação para a vida/futuro. Estes, alinhados ao ideário do Capital Humano. Evidenciou, também, que as reformas em pauta incorporaram amplamente tais conceitos. Constatou, ainda, que os participantes os mobilizaram em suas respostas, o que demonstra que pensam sua escolarização e suas juventudes e lhes atribuem sentido, também, a partir desse aparato conceitual. Tais reverberações, presentes nas referidas reformas e nos sentidos que os participantes atribuem à escolarização, são parte de um contexto marcado pelos efeitos de uma tendência regulatória transnacional e de um modo *soft* de governança operado pela OCDE/PISA.

Palavras-chave: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE); Reformas Educacionais; Escolarização; Juventudes.

ABSTRACT

This dissertation addresses the reverberations of the conceptual framework of the Programme for International Student Assessment (PISA), from the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), in Brazilian educational reforms of the 21st century and in the meanings attributed to schooling by young people of PISA age. Its general objective is to explain how concepts proposed by the OECD/PISA reverberate in these reforms and in the meanings attributed to schooling by young people of PISA age in a state school in a municipality in the northern region of Rio Grande do Sul (RS). It is linked to Research Line 2: Education, Cultures and Contemporary Citizenships of the PPGICH and engages, in an interdisciplinary manner, with the areas of History, Economics, Sociology and Education. This is qualitative research that, in terms of its objectives, is characterized as exploratory and descriptive. The methodological strategies employed were bibliographic, documentary and field research. The bibliographic phase comprised the elaboration of a State of Knowledge (STK) exercise, in order to constitute an overview of theses and dissertations defended and published in Brazil between 2000 and 2024 on the subject of PISA, as well as the search and mobilization of references in order to understand the historical and economic foundations of the conception, intentions, and educational actions of the OECD (among which is PISA). In the documentary phase, documents issued by the OECD/PISA and texts related to the reforms in question were analyzed, namely: the nine-year Basic Education, the National Common Curricular Base (BNCC), and the New High School (NEM). The documentary analysis sought to identify the conceptual alignment between PISA/OECD and the reforms. Data production in the field occurred through the application of a printed questionnaire to first and second-year students at the evening high school at the school. The data produced in the field were analyzed using Thematic Analysis. The research demonstrated that among the concepts present in the OECD/PISA documents chosen for analysis, regarding the objectives of schooling and the characterization of youth, are lifelong learning, competencies, skills, applied knowledge, and preparation for life/future. These are aligned with the ideal of Human Capital. It also showed that the reforms under discussion have broadly incorporated these concepts. Furthermore, it was found that the participants mobilized them in their responses, demonstrating that they think about their schooling and their youth, and attribute meaning to them, also from this conceptual framework. These reverberations, present in the aforementioned reforms and in the meanings that the participants attribute to schooling, are part of a context marked by the effects of a transnational regulatory trend and a soft mode of governance operated by the OECD/PISA.

Keywords: Programme for International Student Assessment (PISA); Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD); Educational Reforms; Schooling; Youth.

RESUMEN

Esta disertación aborda las reverberaciones del marco conceptual del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en las reformas educativas brasileñas del siglo XXI y en los significados atribuidos a la escolarización por los jóvenes en edad PISA. Su objetivo general es explicar cómo los conceptos propuestos por la OCDE/PISA resuenan en estas reformas y en los significados atribuidos a la escolarización por los jóvenes en edad PISA en una escuela pública de un municipio de la región norte de Rio Grande do Sul (RS). Está vinculada a la Línea de Investigación 2: Educación, Culturas y Ciudadanías Contemporáneas del PPGICH y se involucra, de manera interdisciplinaria, con las áreas de Historia, Economía, Sociología y Educación. Se trata de una investigación cualitativa que, en términos de sus objetivos, se caracteriza por ser exploratoria y descriptiva. Las estrategias metodológicas empleadas fueron la investigación bibliográfica, documental y de campo. La fase bibliográfica comprendió la elaboración de un ejercicio de Estado del Conocimiento (SCC), con el fin de constituir un panorama de las tesis y disertaciones defendidas y publicadas en Brasil entre 2000 y 2024 sobre el tema PISA, así como la búsqueda y movilización de referencias para comprender los fundamentos históricos y económicos de la concepción, las intenciones y las acciones educativas de la OCDE (entre las que se encuentra PISA). En la fase documental, se analizaron documentos emitidos por la OCDE/PISA y textos relacionados con las reformas en cuestión, a saber: la Educación Básica de nueve años, la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y la Nueva Escuela Media (NEM). El análisis documental buscó identificar la alineación conceptual entre PISA/OCDE y las reformas. La producción de datos en el campo se produjo mediante la aplicación de un cuestionario impreso a estudiantes de primero y segundo año de la escuela secundaria nocturna en la mencionada escuela. Los datos producidos en el campo se analizaron mediante Análisis Temático. La investigación demostró que entre los conceptos presentes en los documentos OCDE/PISA seleccionados para el análisis, en relación con los objetivos de la escolarización y la caracterización de la juventud, se encuentran el aprendizaje permanente, las competencias, las habilidades, el conocimiento aplicado y la preparación para la vida/futuro. Estos se alinean con el ideal de Capital Humano. También mostró que las reformas en discusión han incorporado ampliamente estos conceptos. Además, se encontró que los participantes los movilizaron en sus respuestas, demostrando que piensan en su escolarización y su juventud, y les atribuyen significado, también desde este marco conceptual. Estas reverberaciones, presentes en las reformas mencionadas y en los significados que los participantes atribuyen a la escolarización, se inscriben en un contexto marcado por los efectos de una tendencia regulatoria transnacional y un modo de gobernanza blanda operado por la OCDE/PISA.

Palabras clave: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA); Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); Reformas educativas; Escolarización; Juventud.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação;
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;
BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
BPST	Bureau/gabinete de pessoal científico e técnico;
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CCNM	Conselho de Cooperação com Não Membros;
CEB	Câmara de Educação Básica;
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa;
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe;
CEEC	Conferência Europeia sobre Cooperação Econômica;
CERI	Centro de Pesquisa e Inovação Educacional;
CF	Constituição Federal;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais;
DF	Distrito Federal;
EC	Estado do Conhecimento;
EJA	Educação de Jovens e Adultos;
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes;
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio;
EPA	Agência Europeia de Produtividade;
ETS	Serviço de Testes Educacionais;
EUA	Estados Unidos da América;
FED	Banco Central dos Estados Unidos;
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil;
FMI	Fundo Monetário Internacional;
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério;
GIT	Grupo Interministerial de Trabalho;
GO	Goiás;
GTs	Grupos de Trabalho;

IAEP	Avaliação Internacional do Progresso Educacional;
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia;
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
IEA	Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Educacional;
IEs	Instituições de Ensino Superior;
IMHE	Programa de Gerenciamento do Ensino Superior;
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
INES	Programa de Indicadores dos Sistemas Educativos;
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MEC	Ministério da Educação;
MG	Minas Gerais;
MPBN	Movimento Pela Base Nacional;
NAFTA	Acordo de Livre Comércio da América do Norte;
NEM	Novo Ensino Médio;
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico;
OECE	Organização Europeia de Cooperação Econômica;
OMC	Organização Mundial do Comércio;
ONU	Organização das Nações Unidas;
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo;
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe;
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte;
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais;
PEB	Programa de Construção de Prédios Escolares;
PIB	Produto Interno Bruto;
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica;
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes;
PNE	Plano Nacional de Educação;
PPGICH	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas;
PPGs	Programas de Pós-Graduação;
PPE	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe;
PROFMAT	Programa de Pós-Graduação Profissional em Matemática em Rede Nacional;
PR	Paraná;

PRM	Projeto Regional de Mediterrâneo;
PROUNI	Programa Universidade para Todos;
PRP	Programa de Residência Pedagógica;
PUC	Pontifícia Universidade Católica;
RJ	Rio de Janeiro;
RS	Rio Grande do Sul;
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica;
SC	Santa Catarina;
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
SISU	Sistema de Seleção Unificada;
SP	São Paulo;
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem;
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
TPE	Todos pela Educação;
TRI	Teoria de Resposta ao Item;
UEM	Universidade Estadual de Maringá;
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro;
UFG	Universidade Federal de Goiás;
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais;
UFPR	Universidade Federal do Paraná;
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina;
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos;
UFS	Universidade Federal de Sergipe;
UFF	Universidade Federal Fluminense;
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul;
UNB	Universidade de Brasília;
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná;
UPF	Universidade de Passo Fundo;
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas;
USAID	Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento;
USP	Universidade de São Paulo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro utilizado na etapa da bibliografia anotada....33
Figura 2 – Quadro utilizado na etapa da bibliografia sistematizada....34
Gráfico 1 – Distribuição dos trabalhos por nível de pós-graduação....34
Gráfico 2 – Distribuição dos trabalhos pela metodologia de produção de dados....35
Gráfico 3 – Distribuição dos trabalhos por ano de publicação....35
Figura 3 – Distribuição dos trabalhos por região do país....36
Gráfico 4 – Distribuição dos trabalhos pelos estados brasileiros....36
Gráfico 5 – Distribuição dos trabalhos por universidade....37
Gráfico 6 - Distribuição dos trabalhos por tipo de universidade....38
Gráfico 7 – Distribuição dos trabalhos por tipo de PPG....38
Gráfico 8 – Distribuição dos trabalhos por área do conhecimento....39
Gráfico 9 – Distribuição dos trabalhos da área da Educação pelas ênfases dos PPGs....40
Gráfico 10 – Distribuição dos trabalhos por categoria....41
Figura 4 - Diálogos interdisciplinares da pesquisa....54
Figura 5 - Conceitos gestados pela OCDE/PISA no que se refere aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes....114
Gráfico 11 – Idades dos estudantes participantes....172
Gráfico 12 – Horas diárias de trabalho remunerado dos estudantes participantes....173
Gráfico 13 – Distribuição das respostas dos estudantes à pergunta que mobiliza o conceito de competências....187
Gráfico 14 – Distribuição das respostas dos estudantes à pergunta que mobiliza o conceito de conhecimento aplicado....190
Gráfico 15 – Distribuição das respostas dos estudantes à pergunta que mobiliza o conceito de aprendizagem ao longo da vida....191
Quadro 1 - Aproximações conceituais entre OCDE/PISA e BNCC....195
Quadro 2 – Conceitos correspondentes entre OCDE/PISA e BNCC....197
Gráfico 16 – Distribuição das respostas dos estudantes à pergunta que aborda a importância de algumas disciplinas....210
Quadro 3 – Aproximações conceituais entre OCDE/PISA e Reforma do Ensino Médio....217
Quadro 4 - Conceitos correspondentes entre OCDE/PISA e Reforma do Ensino Médio....218
Gráfico 17 – Concepção de juventude adotada pelos estudantes participantes....224

Gráfico 18 - Distribuição das respostas dos estudantes à pergunta que aborda o conceito de preparação para a vida/futuro 225
Figura 6 – Quadro utilizado na sistematização da primeira e segunda etapas da análise.....227
Gráfico 19 – Núcleos de sentido identificados nas respostas dos estudantes.....228

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS 17

2 O PISA COMO TEMA DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS: UM EXERCÍCIO DE ESTADO DO CONHECIMENTO 31

3 CAMINHOS PERCORRIDOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 45

3.1 DA INTERDISCIPLINARIDADE NESTE TRABALHO E PARA ALÉM DELE: REFLEXÕES E TENSIONAMENTOS 52

3.1.1 Da interdisciplinaridade como parte do aparato conceitual da OCDE: um olhar sobre a apropriação e a (re)disseminação do conceito 55

4 ENTRE GUERRAS, DESEJOS DE EXPANSÃO E A NECESSIDADE DE RECONSTRUÇÃO: PERCURSO HISTÓRICO DA OECE/OCDE 59

4.1 CAPITAL HUMANO PARA A REESTRUTURAÇÃO ECONÔMICA: A EDUCAÇÃO NO CENTRO DAS AÇÕES DA OCDE 76

5 NEOLIBERALIZAÇÃO E APRIMORAMENTO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: A OCDE A PARTIR DA DÉCADA DE 1980 92

5.1 EMERGÊNCIA E CONSOLIDAÇÃO DO PISA: ALICERCES, CONCEITOS E REVERBERAÇÕES 103

6 DAS APROXIMAÇÕES ENTRE OCDE, AMÉRICA LATINA E BRASIL: ENTRE A NECESSIDADE DE ABERTURA E O DESEJO DE PERTENCIMENTO 117

6.1 AMPLIAR, PADRONIZAR E AVALIAR A EDUCAÇÃO BÁSICA: DAS APROXIMAÇÕES ENTRE A OCDE E O CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO NA CONJUNTURA REFORMADORA DA DÉCADA DE 1990 135

6.2 DO TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA COMO INDICADOR DE QUALIDADE E POTENCIALIZADOR DO CRESCIMENTO ECONÔMICO: NASCE O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS 155

7 O APARATO CONCEITUAL DO PISA/OCDE COMO PARTE DA ECOLOGIA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS DO SÉCULO XXI 165

7.1 JOVENS ESTUDANTES QUE TRABALHAM, TRABALHADORES JOVENS QUE ESTUDAM: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA 169
7.2 UMA BNCC PARA APRENDER, SER E VIVER DEPOIS: O FANTASMAGRAMA DO FUTURO REFORMANDO CURRÍCULOS E SUBJETIVIDADES 174
7.3 CADÊ O CONTEÚDO QUE ESTAVA AQUI? O NOVO ENSINO MÉDIO E O ARGUMENTO DA PREPARAÇÃO COMO LEGITIMADOR DO ESVAZIAMENTO CURRICULAR 198
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 232
REFERÊNCIAS 237
APÊNDICE A – Questionário utilizado em campo 251
APÊNDICE B – Termo de Assentimento 253
APÊNDICE C – TCLE para Responsáveis 254
APÊNDICE D – TCLE para estudantes maiores de 18 anos 256
ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP/UFFS 258

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

"O passado intromete-se no presente como fronteiras dentro das quais ocorre a escolha e as possibilidades se tornam disponíveis" (Popkewitz, 1997, p. 30). Thomas Popkewitz elaborou a frase aqui citada quando, na obra intitulada "Reforma Educacional: uma política sociológica – Poder e conhecimento em educação", problematiza a concepção dominante de reforma educacional: uma concepção que toma a noção de reforma como sinônimo da noção de mudança. Reforma e mudança são coisas diferentes, afirma. Nem toda reforma significa mudança e, tampouco, implica em progresso. Reformar, na maioria das vezes, significa reafirmar com mais vigor os acordos econômicos, políticos e institucionais já existentes e em voga, implica em reafirmar e revigorar o passado (Popkewitz, 1997).

É, portanto, dentro dos limites do passado que as escolhas do presente estão disponíveis (Popkewitz, 1997). Dito de outro modo, passado é presente. Tais considerações, sim, são fundamentais quando se trata de discutir a temática das reformas educacionais. Mas, muito para além disso, são fundamentais quando paramos para pensar sobre o curso que a nossa própria vida vem seguindo. As escolhas do presente, afinal, ocorrem dentro dos limites (e das possibilidades) postas pelo passado.

Em julho de 2023 recebi[1], com alegria, a notícia de ter sido aprovada no processo seletivo que constituiu a turma 2023-2025 do curso de mestrado do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), câmpus Erechim/RS. No PPGICH, minha pesquisa foi acolhida pela orientação do professor Dr. Halferd Carlos Ribeiro Júnior e desenvolvida a partir de um problema de investigação assim elaborado: como conceitos concebidos e disseminados pela OCDE/PISA foram incorporados nas reformas educacionais brasileiras do século XXI e reverberam nos sentidos atribuídos à escolarização por jovens em idade PISA de uma escola estadual de um município da região Norte do Rio Grande do Sul?

No momento da aprovação era, ainda, estudante do último semestre do curso de Pedagogia, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), também no câmpus de Erechim. Ao passo em que transcorria o processo seletivo de mestrado, estava envolvida nas atividades acadêmicas das últimas disciplinas e estágios, e na elaboração da monografia de conclusão de curso. Também frequentava as aulas, como aluna especial, da disciplina de "Estudos Interdisciplinares em Educação, Meritocracia e Justiça Social", do

[1] Optou-se pelo uso da primeira pessoa do singular em parte desta seção, em razão de seu caráter experiencial, vinculado à vivência da pesquisadora.

PPGICH. O nono (e último) semestre da graduação foi intenso e culminou, frente à aprovação no mestrado e do período estabelecido para as matrículas, na necessidade de recalcular a rota e colar grau no final de uma fria tarde de quinta-feira. O ritual de colação de grau foi muito diferente do que, por longos quatro anos e meio, idealizei. Por conta da urgência e dos desdobramentos daquele momento, não pude levar minha família comigo. Ouvi, acompanhada dessa ausência, que me foi conferido o grau de licenciada em Pedagogia.

O vento frio do anoitecer do dia 27 de julho de 2023 soprou alegre. Era, enfim, pedagoga. Havia, finalmente me tornado educadora. No passado presente naquele momento, havia uma alegria infantil de quem, desde muito cedo, sonhou-se assim e foi sonhada assim. Frequentei a Educação Infantil e parte do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Agrícola, no município de Áurea/RS, lugar no qual ainda moro. O "Agrícola" tinha um pátio grande no qual cabia o mundo, com árvores e barranco de subir e descer. Tinha rio, horta, jardim e parque. A escola tinha espaços e tempos brincantes, vida que passava devagar e que deixava a gente com vontade de voltar. O Agrícola fez da escola um dos meus lugares favoritos no mundo.

Mudei de escola a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental. Frequentei o Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, no mesmo município, até 2018, quando concluí o Ensino Médio. O Ensino Médio foi um período de angústias. Era tempo de virar um adulto funcional. Havia uma pressão no ar, como se só o futuro importasse e como se o que estávamos vivendo ali nem vida fosse: fosse só transição. O último ano, 2018, foi marcado pelos vestibulares e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Trabalhei, no contraturno do Ensino Médio, em uma agroindústria familiar de panificação. À noite, tentei me dedicar a um cursinho *online*. No fim, pude ingressar na universidade pela nota do ENEM e me tornar bolsista do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Ingressei no curso de Pedagogia no ano de 2019. Ainda no primeiro semestre, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Enquanto Pibidiana, auxiliei professores que trabalhavam com o ciclo de alfabetização. Para além das práticas, tivemos momentos de leitura e discussão teórica. No contraturno do PIBID, trabalhei como estagiária em uma escola municipal de Educação Infantil de Erechim/RS. Atuei em uma turma de berçário e experimentei a bidocência. Então chegou março de 2020, e a pandemia da COVID-19. Com a necessidade de isolamento social, restou o privilégio do recolhimento.

A pandemia foi um período no qual é muito difícil se situar. Foi um tempo só, quase impossível de fragmentar em anos, de violências, de medo e de tristeza quase generalizados. Vimos um país desassistido política e humanamente, vimos ataques desvairados à ciência,

vimos a potencialização de preconceitos e de desigualdades. Vimos e vivenciamos violências simbólicas de toda ordem. Fizemos parte de uma Educação Superior inicialmente sem rumo, com cada vez menos estudantes. Tornamo-nos uma turma de quatro pessoas. As aulas via *Google Meet*, mais tarde, passaram a fazer parte das noites. O contexto da pandemia, arrisco a dizer, que mais do que qualquer outra coisa, formou-nos. Deixou marcas que tardaram a cicatrizar e que, de alguma forma, estarão sempre em nós. Foi muito difícil, naquele contexto, manter vivo o desejo de ser educadora.

No início de 2021, tornei-me bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), com a orientação da professora Dra. Edite Maria Sudbrack. Desenvolvemos, entre 2021 e 2023, dois projetos que se desdobraram em três planos de trabalho que tinham o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) como temática de estudo. O primeiro era intitulado "A regulação supranacional operada pelo PISA: legitimação do discurso da avaliação". O segundo tinha como título "O exame PISA: revelador das desigualdades nos sistemas educativos". Foram essas vivências que despertaram, em mim, o interesse e a curiosidade pelo tema e pela profundidade e complexidade nas quais este está envolto.

No contraturno das atividades de Iniciação Científica, segui trabalhando como estagiária: atuei em um centro de desenvolvimento infantil e em outra escola municipal de Educação Infantil de Erechim. Por fim, a partir de 2022, estagiei como assistente da Pró-reitoria de Ensino da URI, na qual permaneço trabalhando até os dias atuais. Participei como bolsista voluntária, nesse período, do Programa Residência Pedagógica (PRP). No PRP, atuei em algumas turmas do Ensino Fundamental. Durante todo o período de formação inicial, de alguma forma, estive vinculada às escolas de educação básica. Na monografia de conclusão de curso, desenvolvida sob orientação do professor Me. Idanir Ecco, o objetivo foi analisar as concepções dos docentes que atuam com estudantes de 15 anos em um município da região norte do RS acerca do PISA[2].

Foi, de certa forma, a totalidade dessa breve trajetória que resultou na proposta de pesquisa construída para esta dissertação. Desde meu primeiro contato com a escola, enquanto estudante, soube que a potência desse espaço era muito maior do que o breve tempo destinado às aprendizagens de sala de aula. Vivi, também, a ausência de sentido que pode permear o Ensino Médio e o quão angustiante é viver um período tão complexo como sendo, apenas, um

[2] Disponível em: https://repositorio.uricer.edu.br/items/011432fd-4b7a-4498-974a-9b6480f5ad0b/full.

momento transitório de preparação. Somado a isso, no curso de Pedagogia, pude compreender a educação formal como microcosmo da sociedade, todas as contradições sociais são, também, contradições escolares. Na iniciação científica, conheci o PISA e alguns de seus alicerces, desdobramentos e reverberações. Na monografia, compreendi que (no caso analisado) nem mesmo os professores (em sua maioria) conhecem o exame internacional e/ou as complexidades no qual está envolto.

Minha proposta de pesquisa apresentada ao PPGICH, feita de passado presente e depois aprimorada por meio das orientações, consistia/consiste em olhar para os textos das reformas educacionais implementadas no Brasil no século XXI e para os sentidos que estudantes na faixa etária dos 15 anos (estudantes de Ensino Médio) atribuem à escolarização, e verificar como/em que medida tais textos e tais sentidos carregam conceitos e ideias concebidos e postos em circulação pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) por meio do PISA. Ainda que se trate, em alguma medida, de problematizar alguns dos moldes da escolarização formal da atualidade, seu alicerce é a compreensão da escola enquanto bem público e comum (Nóvoa, 2022).

Entendemos, na esteira de Nóvoa (2022), a escola como a instituição central das sociedades do século XXI. Essa centralidade não deriva apenas do fato de poder conduzir os estudantes às aprendizagens, mas, sobretudo, de seu potencial de construção de uma vida comum. Apesar de todos as falhas, problemas e contradições, dos inúmeros ataques que perpassam espaços objetivos e simbólicos, a escola precisa ser concebida como lugar de acolhimento, de construção de vínculos, de diversidade, de socialização, de alegria, de humanização e de construção da criticidade para além de um lugar em que são adquiridas apenas aprendizagens formais e o conhecimento que, economicamente, vale mais. O que está em causa, afinal, não é a escola, mas um modelo escolar posto em prática há mais de um século. Enquanto bem público e comum, a escola e os sujeitos que a constituem precisam ser protegidos e valorizados (Nóvoa, 2022).

A pesquisa que alicerça esta dissertação tem como tema as reverberações do PISA nas reformas educacionais brasileiras do século XXI e nos sentidos atribuídos à escolarização por jovens de 15 anos. O PISA, uma avaliação em larga escala aplicada trienalmente, desde 2000, nos países membros da OCDE e em países convidados (como é o caso do Brasil), possui muitos e complexos alicerces históricos. Sua origem e consolidação estão vinculadas à trajetória de sua instituição coordenadora: a OCDE (uma organização de caráter essencialmente econômico). A emergência das intenções e ações educacionais da OCDE/PISA, bem como de suas reverberações são intrincadas pelas conjunturas histórica e econômica de diferentes momentos

históricos. Tratar deste tema implica adotar as perspectivas das áreas da Economia, da História e da Educação. Trata-se, por analogia, de uma costura entre áreas econômica e educacional por meio do fio da História.

O caráter interdisciplinar da temática possibilitou seu vínculo à linha de pesquisa 2 do PPGICH, denominada "Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas". Dentre os interesses da referida linha está o de realizar composições analíticas das formas contemporâneas de produção dos sujeitos escolares, uma vez que estes são produzidos em diferentes redes de poder e saber. À linha 2 também interessam análises dos modos contemporâneos de condução de políticas educacionais, de suas condições de emergência, das perspectivas dos agentes envolvidos em seu processo de implementação e de seus efeitos. Integram a linha estudos que posicionam o Estado em uma rede de racionalidades políticas múltiplas que regulam a ação dos sujeitos e das populações (UFFS, *s.d.*). Compreendemos o PISA/OCDE e seus efeitos como parte desses processos de produção de sujeitos escolares, de condução de reformas e políticas educacionais e da rede de racionalidades que disputa/divide/ocupa espaço na tomada de decisão estatal.

O PISA pode ser entendido, historicamente, como um modo peculiar de dizer a verdade sobre países, pessoas e sobre o fenômeno da mudança. O exame internacional é parte de um estilo de raciocínio que alicerça e permeia os campos da pesquisa e da reforma educacional na atualidade: o raciocínio estatístico. Pensar sobre pessoas e, acrescentamos, sobre estudantes e sistemas educacionais por meio do raciocínio estatístico é algo tão intrínseco ao modo coletivo de raciocinar que sequer se sabe que se trata de uma criação histórica que data do século XIX. O raciocínio estatístico sobre grandes grupos de pessoas é uma das mais importantes invenções do referido século, uma vez que possibilitou novos e contraditórios modos de administração e controle das populações em nome da independência e da liberdade (Popkewitz; Lindblad, 2016).

Os relatórios estatísticos utilizados na atualidade, entre os quais os que advêm do PISA, figuram entre os elementos de controle da vida social moderna. Esse modo de governo se dá pela inscrição de um sistema de normas e regras que decide como os problemas devem ser identificados e ordenados e quais retificações devem ser aplicadas para moldar a mudança educacional pretendida. Os relatórios, dados e conceitos produzidos e postos em circulação pelo PISA não são instrumentos neutros ou meras descrições da realidade, afinal a qualidade descritiva da linguagem é também produtiva. Os materiais disseminados unem descrições a modos de intervenção (Popkewitz; Lindblad, 2016).

Os textos das políticas educacionais brasileiras ilustram o cenário descrito acima. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), lei maior da educação no Brasil, define ser incumbência da União "[...] coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação" (Brasil, 1996, *online*), bem como "[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (Brasil, 1996, *online*). O Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência desde 2014, traz como uma de suas metas "Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades [...]" (Brasil, 2014, *online*). Uma das estratégias elencadas para o alcance da meta é "7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido [...]" (Brasil, 2014, *online*).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal política curricular do país, cuja elaboração e implementação são previstas na LDB/1996 e no PNE, possui caráter normativo e apresenta uma estrutura focada no desenvolvimento de competências. Ao justificar a opção pela referida noção, o texto apresenta o argumento de que "É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) [...]" (Brasil, 2017, p. 13). Notamos, com isso, que a LDB/1996 apresenta os dados/estatísticas advindos dos instrumentos de avaliação em larga escala como fundamentais à definição de prioridades para a tomada de decisão no campo educacional. O PNE, por sua vez, apresenta o desempenho dos estudantes no PISA como sinônimo de qualidade educacional, na meta que trata de fomentar a qualidade da educação, uma das estratégias é melhorar o desempenho no PISA.

Já na BNCC, cuja elaboração e implementação é prevista em ambos os documentos (LDB/1996 e PNE), a adoção e operacionalização do conceito de competências é justificado pelo fato de ser também essa a abordagem do PISA. Percebemos, portanto, a existência de um alinhamento político e curricular às exigências do exame. A BNCC é o documento central e parte da principal reforma educacional implementada no Brasil no século XXI. Junto dela, e a partir do que ela prevê para este nível da educação básica, transcorreu também a reforma do Ensino Médio. Compreendendo a reforma como um fenômeno ecológico (Popkewitz, 1997), que abrange desde as complexidades envolvidas na elaboração do texto político, passa pelas transformações curriculares e pela formação de professores e alcança, inclusive, os modos pelos quais os próprios estudantes passam a conceber a si mesmos e o seu lugar no mundo, observa-

se que o PISA/OCDE, bem como os dados e conceitos que dissemina, constitui parte relevante desse processo.

Para além do lugar que ocupam nos textos das políticas, os dados e conceitos do PISA circulam amplamente nas mídias, adquirindo confiabilidade por parte da opinião pública e formando opiniões. O movimento midiático intenso em torno dos resultados do PISA 2022 exemplifica esse fato. Além da tradicional transmissão ao vivo realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP[3]), importantes veículos noticiaram e comentaram os resultados. A revista Exame o fez da seguinte forma: "PISA 2022: Brasil fica entre os 20 piores países em matemática e ciências; veja detalhes" (Exame, 2023, *online*). O jornal BBC News Brasil divulgou que "Até alunos mais ricos no Brasil estão abaixo da média global em Matemática, aponta PISA" (Mori, 2023, *online*). O G1, por sua vez, noticiou que "Mais da metade dos alunos brasileiros têm nível baixo de criatividade; país está entre os últimos de *ranking* internacional, diz PISA" (Palhares, 2024, *online*). Diversos outros exemplos poderiam ser elencados aqui.

Os resultados e ideias concebidos no âmbito do PISA/OCDE, portanto, circulam amplamente nos discursos e documentos políticos e midiáticos, em uma crescente de legitimidade, credibilidade e confiabilidade. Com isso, a OCDE/PISA também opera uma modalidade de regulação dos sistemas educacionais denominada *soft*, disseminando ideias e conceitos, forma opiniões e constrói sentidos e concepções (Prytz, 2020). Os dados e conceitos do PISA estão naturalizados, são entendidos como instrumentos neutros e portadores de uma verdade universal. São vistos e utilizados, em diversas esferas, sem a consciência de que se trata de uma invenção histórica que serviu e serve para fins de legitimação política e ideológica e de governação social e individual. São trazidos, conforme Popkewitz (2016), para o meio social para dizer como as coisas são, como deveriam ser (qual é o padrão) e, portanto, o que é considerado(a) normal (Popkewitz, 2016).

O interesse do PISA/OCDE não está nas disciplinas e conteúdos curriculares. Está, sim, nas motivações e disposições subjetivas das juventudes[4], a avaliação internacional está focada no que pensam, como pensam, como agem, o que são/serão capazes de fazer, como concebem a si e a seu lugar no mundo, quais são suas disposições e motivações no que se refere ao futuro,

[3] Disponível em: https://www.youtube.com/live/1elGF9g007E?feature=shared.

[4] Utilizamos a noção de juventudes, com "s", adotando a perspectiva de Dayrell (2003), tendo em vista que os jovens constroem modos de ser jovem a partir do lugar social e concreto no qual se desenvolvem e pela qualidade das vivências que experenciam. Não há, portanto, um modo único de ser jovem ou uma definição fixa para o que seja a juventude. Trata-se de algo muito além da faixa etária. Os modos de ser jovem são plurais e diversos (Dayrell, 2003).

à vida adulta. Compreendemos o PISA, junto a Popkewitz (2001), como parte de uma pedagogia e de um movimento reformador transnacional, que têm os domínios morais da alma como seu local de luta.

Entendemos que os conceitos e ideias concebidos e disseminados pelo PISA/OCDE, presentes nas políticas e reformas educacionais brasileiras do século presente e com ampla circulação nas mídias em uma crescente de legitimidade e confiabilidade, possuem potencial de reverberação também nos sentidos que os estudantes atribuem à escolarização. Trata-se, assim, de um fenômeno transnacional, capaz de reverberar nas esferas internacional, nacional, local e individual. Investigar esse fenômeno, buscando por seus alicerces históricos, bem como problematizando sua aparente naturalidade e neutralidade, é a contribuição que a pesquisa em construção se propõe a deixar ao campo acadêmico.

Da conjuntura tecida acima, assim como dos tensionamentos, reflexões e curiosidades que dela decorrem, emergiram inquietações e o desejo de transformá-las em pesquisa. Quais são os alicerces históricos que possibilitaram a criação e consolidação do PISA? Quais são os princípios e fundamentos da OCDE/PISA? Sendo o PISA parte de um movimento reformador transnacional em vigência, como e em que medida reverberou/reverbera nas reformas educacionais implementadas no Brasil no século XXI? Se sua qualidade descritiva é também produtiva, se seus conceitos e ideias operam também de modo *soft*, como e em que medida reverberam nos sentidos que estudantes em idade PISA atribuem à escolarização? De que forma esse fenômeno transnacional reverbera a nível local, especificamente em um município da região Norte do RS?

A fim de dar a tais inquietações os contornos de um projeto de pesquisa, elaboramos o problema de investigação mencionado anteriormente. O objetivo geral da pesquisa, assim, é explicitar como conceitos propostos pela OCDE/PISA foram incorporados nas reformas educacionais brasileiras do século XXI e reverberam nos sentidos atribuídos à escolarização por jovens em idade PISA de uma escola estadual de um município da região Norte do Rio Grande do Sul.

Para viabilizar o objetivo geral, foram elaborados cinco objetivos específicos: a) Constituir, por meio de um exercício de Estado do Conhecimento (EC), um panorama de teses e dissertações defendidas e publicadas no Brasil no período de 2000 e 2024 acerca da temática do PISA; b) Identificar os alicerces históricos, os princípios e fundamentos das intenções e ações educacionais da OCDE que antecederam e subsidiaram a criação e consolidação do PISA; c) Localizar, em documentos exarados pela OCDE/PISA, os principais conceitos produzidos e postos em circulação no que se refere aos objetivos da escolarização e à caracterização das

juventudes; d) Descrever conceitos incorporados nos textos das reformas educacionais brasileiras implementadas no século XXI no que diz respeito aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes, contrastando-os àqueles postos em circulação no âmbito da OCDE/PISA; e) Analisar como e em que medida conceitos concebidos e postos em circulação pelo PISA/OCDE, no que tange aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes, reverberam nos sentidos atribuídos à escolarização pelos jovens participantes da pesquisa.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, a partir do qual realizamos um exercício de EC, utilizamos como aporte metodológico a obra "Estado do Conhecimento: Teoria e Prática", de Morosini, Kohls-Santos; Bittencourt (2021). A elaboração do EC possibilitou conhecer e mobilizar como referências dissertações e teses já defendidas e publicadas sobre a temática do PISA, bem como notar que a pesquisa possui seu ineditismo, presente no problema, nos objetivos, nas estratégias metodológicas e na abordagem teórica.

Para o segundo objetivo específico, por meio da pesquisa bibliográfica, localizamos e mobilizamos textos que possibilitaram encadear contextos e acontecimentos históricos, políticos e econômicos que culminaram na criação e nas sucessivas metamorfoses da OCDE e alicerçaram suas intenções e ações educacionais que, posteriormente, subsidiaram a criação do PISA. Entre os autores (de livros, capítulos, artigos e dissertações) mobilizados para esta etapa estão Lyons (1966); Schultz (1973); Pauli (1979); Hobsbawn (1995); Wolfe (2007); Werner e Combat (2007); Saraiva e Veiga-Neto (2009); Lemos (2014), Harvey (2014); Dardot e Laval (2016); Prytz (2020); Teodoro (2022); e Madeira (2023).

A pesquisa documental foi a estratégia metodológica mobilizada para o terceiro e o quarto objetivos específicos. Analisamos, no que tange ao terceiro, três documentos exarados no âmbito da OCDE/PISA, a fim de localizar os conceitos gestados e postos em circulação no que tange aos objetivos da escolarização e a caracterização das juventudes: "Medindo o conhecimento e as habilidades dos estudantes: um novo quadro para avaliação", publicado em 1999 (OCDE, 1999); "Resultados do PISA 2012: O que torna as escolas bem-sucedidas? Recursos, Políticas e Práticas, em português", publicado em 2013 (OCDE, 2013); e "Resultados do PISA 2022: A situação da aprendizagem e da equidade na educação", publicado em 2023 (OCDE, 2023). Priorizamos, entre estes, o documento de 1999. O fizemos por ser esse o primeiro documento público divulgado pela OCDE para apresentar o PISA. Por meio dele, o PISA foi posto em circulação e teve seu processo de legitimação e consolidação iniciado. Ele possui em si, portanto, uma argumentação significativa referente aos objetivos, fundamentos e

princípios do exame internacional. Os outros dois documentos foram analisados para fins de reafirmar os conceitos já identificados no primeiro.

Elencamos, para o quarto objetivo específico, os seguintes documentos: a "Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove (9) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis (6) anos de idade" (Brasil, 2006); O "Parecer CNE/CEB n. 18/2005: Orientações para a matrícula das crianças de seis (6) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório" (Brasil, 2005); o texto da "Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base" (Brasil, 2017); e a "Lei n. 13.415/2017: altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece mudanças na estrutura do Ensino Médio" (Brasil, 2017).

No que se refere ao quinto objetivo específico, realizamos uma pesquisa de campo, cujo universo foi uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio de um município da região Norte do RS. Participaram da pesquisa estudantes de primeiro e segundo anos do Ensino Médio, turmas nas quais, em caso de trajetórias escolares regulares, estão estudantes em idade PISA (entre 15 anos e dois meses e 16 anos e três meses) (Brasil, 2006; OCDE, 2023). A produção de dados em campo ocorreu por meio da aplicação de um questionário impresso, composto de 13 perguntas (12 fechadas e uma aberta). Os dados foram analisados à luz da Análise Temática, a partir de Braun e Clarke (2006); e Dias e Mishima (2023). Entre as referências que mobilizamos para embasar a análise dos textos das reformas e dos dados produzidos em campo está Popkewitz (1997; 2001; 2016).

A pesquisa é, portanto, de natureza qualitativa e se caracteriza, quanto aos objetivos, como exploratória e descritiva. Sua realização, no que diz respeito à etapa de campo, foi realizada seguindo os critérios éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFFS. O projeto apresentado ao CEP, cujo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é de número 83436724.9.0000.5564, foi aprovado por meio do parecer 7.407.000.

Dedicamos a seção dois deste texto, intitulada "O PISA como tema de teses e dissertações brasileiras: um exercício de Estado do Conhecimento", situada na sequência desta introdução, à sistematização do exercício de EC ao qual nos propomos por meio do primeiro objetivo específico. Na referida seção, para além de sistematizar o panorama das teses e dissertações brasileiras que encontramos acerca da temática do PISA no recorte temporal estabelecido (entre 2000 e 2024), pontuamos as principais aproximações e distanciamentos da presente pesquisa para com as já existentes e percebemos que esta possui sua originalidade: a de pensar o aparato conceitual do PISA/OCDE e seus efeitos como parte da ecologia das

reformas educacionais brasileiras do século XXI (ecologia que tem, entre suas esferas, as individualidades/subjetividades) e como parte, por meio da produção de sistemas de pensamento e de regimes de verdade (Popkewitz, 1997), dos sentidos que os estudantes atribuem à escolarização. Entre as particularidades da presente pesquisa está, também, a fundamentação teórica mobilizada.

A seção de número três, denominada "Caminhos percorridos: procedimentos metodológicos da pesquisa", aborda as estratégias metodológicas que mobilizamos para cada um dos objetivos específicos. A referida seção possui duas subdivisões, intituladas respectivamente como "Da interdisciplinaridade neste trabalho e para além dele: reflexões e tensionamentos" e "Da interdisciplinaridade como parte do aparato conceitual da OCDE: um olhar sobre a apropriação e a (re)disseminação do conceito". A primeira subdivisão aborda a potência da interdisciplinaridade no âmbito das pesquisas acadêmicas e a forma pela qual se insere na presente pesquisa. A segunda, por sua vez, tensiona sua apropriação e disseminação (enquanto conceito) no âmbito da OCDE. Estas, que ocorreram a partir de uma confluência de interesses entre os meios acadêmico e empresarial.

"Entre guerras, desejos de expansão e a necessidade de reconstrução: percurso histórico da OECE/OCDE" é o título da quarta seção. Nela, olhamos para a conjuntura de criação da OECE (instituição antecessora da OCDE), para seus fundamentos e princípios, bem como para suas primeiras ações. Abordamos seus movimentos de preparação e qualificação de mão de obra nas conjunturas da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria. Aproximamo-nos, ainda, dos primeiros grandes movimentos da organização do campo educacional.

A referida seção possui uma subdivisão denominada "Capital Humano para a reestruturação econômica: a educação no centro das ações da OCDE". Olhamos, nesse momento do texto, para a conjuntura na qual a OECE/OCDE atuou ao longo das décadas de 1960 e 1970, bem como para sua mudança de nome e a ampliação de sua abrangência. Também evidenciamos o crescimento exponencial de sua área educacional e a centralidade que o tema da educação (educação enquanto qualificação de mão de obra e formação de capital humano) passa a ter no âmbito de suas ações. Diversos movimentos foram realizados naquele período, entre os quais o primeiro grande movimento transnacional de reforma com intervenção direta da OCDE: o Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM).

A seção de número cinco, intitulada "Neoliberalização e aprimoramento dos instrumentos de avaliação: a OCDE a partir da década de 1980", aborda as metamorfoses pelas quais a organização passou a partir dos primeiros anos da década de 1980. Trata-se do cenário econômico e político da época, assim como dos principais movimentos educacionais da OCDE

na década em pauta, movimentos relacionados à criação e aprimoramento de seus instrumentos de avaliação em larga escala e, com eles, da criação de modos cada vez mais complexos de regulação. Foi dessa conjuntura que decorreu a criação e consolidação do PISA. A seção em pauta possui, ainda, uma subdivisão denominada "Emergência e consolidação do PISA: alicerces, conceitos e reverberações" a qual mobiliza, de forma específica, a temática deste que é o instrumento internacional de avaliação em larga escala mais importante da contemporaneidade. Nela, também identificamos conceitos gestados e postos em circulação pelo PISA/OCDE no que se refere aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes.

"Das aproximações entre OCDE, América Latina e Brasil: entre a necessidade de abertura e o desejo de pertencimento" é o título que atribuímos à seção de número seis do trabalho. Olhamos, ao longo de sua tessitura, para os três grandes movimentos de acessão de países à OCDE, após 1960, a fim de identificar as aproximações que foram sendo estabelecidas para com a América Latina, bem como os contextos (constituídos de condicionalidades, imposições e reajustamentos políticos e econômicos) nos quais países latino-americanos passaram a integrar a membresia do bloco ou, em maior ou menor medida, aproximar-se dele.

Abordamos a estrutura ampla, forte e complexa pela qual a OCDE opera, os modos e os instrumentos de que dispõe para interferir política e economicamente em diferentes países. Mencionamos as formas pelas quais a OCDE é financiada, a partir da participação financeira dos países que dela são membros ou com ela possuem outros vínculos. Olhamos para o processo de adequação política, econômica e ideológica pelo qual países que desejam integrar o bloco (como é o caso brasileiro) precisam passar. Por fim, tratamos especificamente das relações e aproximações que, historicamente, foram ocorrendo entre a OCDE e o Brasil, bem como das complexidades (entre as quais estão cicatrizes coloniais) que permeiam esse processo.

A referida seção possui, ainda, duas subdivisões. Na primeira delas, denominada "Ampliar, padronizar e avaliar a educação básica: das aproximações entre a OCDE e o campo educacional brasileiro na conjuntura reformadora da década de 1990" olhamos para o movimento reformador brasileiro da década em pauta e para o emaranhado de influências, disputas e diferentes concepções pelas quais foi permeado. Abordamos, também, as amplas interferências que, tanto na esfera da tomada de decisão política quanto pela via da disseminação, legitimação e naturalização de ideias e conceitos, as organizações internacionais operaram nesse processo. Olhamos, ainda, para a adesão imediata e permanente ao PISA como parte dessa conjuntura.

A segunda subdivisão da seção seis, intitulada “Do tempo de permanência na escola como indicador de qualidade e potencializador do crescimento econômico: nasce o Ensino Fundamental de nove anos”, aborda a forma pela qual a conjuntura reformadora da década de 1990 seguiu reverberando na primeira década do século XXI e se fez presente na primeira reforma educacional brasileira do presente século: a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Olhamos, nesta subseção, especificamente para o modo pelo qual o aparato ideológico e conceitual da OCDE/PISA permeou a reforma em pauta e a definição de seus moldes.

“O aparato conceitual do PISA/OCDE como parte da ecologia das reformas educacionais brasileiras do século XXI” é o título que atribuímos à seção de número sete. Esse momento do texto aborda, a partir do conceito de reforma como fenômeno ecológico e da ideia de que o PISA/OCDE participa da definição de sistemas de pensamento e regimes de verdade (Popkewitz, 1997) o modo pelo qual o aparato conceitual do PISA/OCDE passa a integrar as principais reformas do país neste século, a BNCC e o Novo Ensino Médio (NEM), bem como os sentidos que estudantes atribuem à escolarização. Nesta seção, a partir da compreensão da reforma enquanto fenômeno ecológico, alinhavamos os dados produzidos em campo à análise dos textos/documentos da reforma (tendo em vista que se trata de esferas integrantes de uma mesma ecologia.

A seção em pauta possui três subdivisões. A primeira, intitulada “Jovens estudantes que trabalham, trabalhadores jovens que estudam: uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa” explicita a pesquisa de campo e caracteriza os estudantes que dela participaram. A segunda subdivisão, denominada “Uma BNCC para aprender, ser e viver depois: o fantasmagrama do futuro reformando currículos e subjetividades” olha para a trajetória histórica da BNCC na política educacional brasileira e, especialmente, para a forma pela qual seu texto incorporou o aparato conceitual do PISA/OCDE no que se refere aos objetivos da escolarização. Paralelamente, olhamos para as respostas dos estudantes ao questionário utilizado para a produção de dados em campo, a fim de identificar em que medida se alinham a esse mesmo conjunto de conceitos.

“Cadê o conteúdo que estava aqui? O NEM e o argumento da preparação para a vida como legitimador do esvaziamento curricular” foi o nome que escolhemos para a terceira e última subdivisão da seção de número sete, por meio da qual olhamos, de forma geral, para a trajetória histórica do Ensino Médio brasileiro e as disputas e tensionamentos que a permeiam. Neste momento do texto, também identificamos o modo pelo qual os documentos referentes ao NEM incorporaram o aparato conceitual do PISA/OCDE no que se refere à caracterização das

juventudes. Paralelamente, do mesmo modo como o fizemos na subseção anterior, olhamos para as respostas dos estudantes ao questionário utilizado para a produção de dados em campo, visando identificar em que medida se alinham a esse aparato conceitual. Retomamos, por fim, os temas que, a partir da Análise Temática, emergiram das respostas dos estudantes e possibilitaram identificar, em alguma medida, os sentidos por eles atribuídos à escolarização. Voltamo-nos a esses temas com o objetivo de compreender como se articulam ao aparato conceitual em discussão.

2 O PISA COMO TEMA DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS: UM EXERCÍCIO DE ESTADO DO CONHECIMENTO

Desenvolver uma pesquisa no âmbito da pós-graduação implica conviver com desafios. Novos conceitos e diferentes possibilidades teóricas e metodológicas surgem no horizonte ao longo do percurso. O campo ao qual a temática estudada está vinculada se mostra amplo, vasto e um tanto desconhecido. Entendemos, nesse contexto, que a aproximação para com a produção acadêmica já existente acerca da temática da nova pesquisa é um movimento fundamental. A esse movimento, sua sistematização e registro, é que destinamos a presente seção. Nela, propomo-nos a um exercício de Estado do Conhecimento (EC).

Trata-se, conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), de um tipo de metodologia bibliográfica que possibilita a identificação, sistematização e reflexão acerca do que já foi produzido academicamente sobre uma temática específica, em um recorte temporal determinado. O EC, conforme Morosini e Fernandes (2014), possibilita um mapeamento das ideias já existentes e auxilia na identificação segura de novas fontes para o estudo. Além disso, contribui para a presença da novidade no trabalho em construção (Morosini; Fernandes, 2014).

Metodologicamente, o EC se constitui de três etapas fundamentais: a bibliografia anotada, a bibliografia sistematizada e a bibliografia categorizada (Morosini; Fernandes, 2014). Para além destas, existe uma quarta etapa possível: a bibliografia propositiva. Contudo, sua realização não é indispensável (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). No caso da presente dissertação, optamos pela realização das três etapas principais.

Inicialmente, é necessário definir uma base de dados/repositório e os descritores/palavras-chave para as buscas (bem como, as combinações entre eles). O recorte espacial e temporal dentro do qual as buscas serão realizadas também precisa ser definido. Com isso, para que as três etapas listadas acima possam ser realizadas de maneira sistemática é necessário definir um objetivo para o EC (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Tendo as definições acima, as buscas podem ser realizadas e sistematizadas nas três etapas.

A primeira etapa, denominada bibliografia anotada, constitui-se pela leitura de todos os resumos dos documentos encontrados. Nesse momento, devem ser buscadas algumas informações gerais (em todos os trabalhos): ano da publicação; título; nome do autor; e resumo na íntegra. É também nessa etapa que as referências dos trabalhos encontrados precisam ser elaboradas (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Na bibliografia sistematizada, segunda etapa, a seleção dos trabalhos deve ser voltada para o objetivo do EC e às especificidades da pesquisa da qual ele é parte. Os trabalhos que não

forem aderentes ao objetivo proposto devem ser desconsiderados. As informações a serem buscadas e sistematizadas, nessa etapa, são: ano; autor; título; nível do trabalho; objetivos; metodologia; e resultados (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

A bibliografia categorizada, terceira etapa (e última, no caso da presente dissertação), consiste na análise mais aprofundada dos trabalhos considerados na etapa da bibliografia sistematizada. Nesse momento, deve-se buscar por unidades de sentido/temáticas que sejam representativas de conjuntos possíveis de serem estabelecidos dentro do todo dos trabalhos selecionados na etapa anterior. Trata-se de um agrupamento, em blocos temáticos, das produções selecionadas (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Tendo em vista a metodologia do EC, acima resumida, definimos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) como repositório para as buscas. A BDTD reúne, em um único portal virtual, textos completos de teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras. A produção científica disponível na biblioteca é de acesso livre (Brasil, 2023). Optamos por esse repositório tendo em vista que seu amplo acervo possibilita uma aproximação para com o modo como a temática do PISA foi sendo abordada em dissertações e teses já defendidas no país. Delimitamos, como recorte temporal, o período de 2000 (ano da primeira aplicação do PISA) (Brasil, 2020) a 2024 (especificamente, até a data de 10 de agosto de 2024).

Objetivamos, com esse exercício, constituir um panorama de teses e dissertações defendidas e publicadas no Brasil no período de 2000 a 2024 acerca da temática do PISA. Também buscamos, secundariamente, conhecer como tais trabalhos se relacionam com as temáticas das reformas educacionais e das juventudes. Com isso, definimos um descritor principal (PISA) e dois descritores secundários (Reformas Educacionais e Juventudes).

Optamos, na BDTD, pela opção de busca avançada. Assim foi possível realizar buscas por meio de diferentes descritores, em diferentes campos das dissertações e teses, concomitantemente. A primeira busca se deu por meio do descritor principal (PISA), no campo "Título" da BDTD. Notamos, com isso, que a pesquisa pela sigla "PISA" trazia vários trabalhos sem relação com seu significado (trabalhos dos campos da engenharia civil e da contabilidade, por exemplo). Frente a isso, optamos por buscar a expressão "Programa Internacional de Avaliação de Estudantes" no campo "Resumo" junto ao descritor "PISA" no título. Essa primeira busca trouxe 24 trabalhos.

Na sequência, realizamos três buscas combinadas a partir do descritor principal (PISA): PISA (no título) e Reformas Educacionais no campo "Todos os Campos"; PISA (no título) e Juventudes (em todos os campos); PISA (em todos os campos), Reformas Educacionais (em

todos os campos) e Juventudes (em todos os campos). Tais combinações entre os descritores trouxeram, respectivamente, três (entre os quais um já encontrado na busca anterior), um e zero trabalhos. Finalizamos as buscas, portanto, com um total de 27 dissertações e teses.

Inicialmente, na etapa da bibliografia anotada, os 27 trabalhos foram organizados em um quadro como o ilustrado pela figura abaixo (Figura 1). Nesse processo, os resumos foram lidos e as principais informações dos trabalhos foram identificadas e sistematizadas. Na coluna "Nível", as letras correspondem a mestrado (M) e doutorado (D).

Figura 1 – Quadro utilizado na etapa da bibliografia anotada

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
SIQUEIRA, Monique Silva Mendonça. **PISA 2009**: cognitivismo e competências de leitura. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/5763. Acesso em: 10 ago. 2024.						
1	2014	Siqueira, Monique Silva Mendonça	PISA 2009 : cognitivismo e competências de leitura	M	Programa Internacional de Avaliação de Alunos; Leitura; Letramento; Cognição; Competências de leitura; Cognitivismo.	Não se sabe ao certo o que ocasiona o insucesso de muitos estudantes no que diz respeito à competência de leitura. Com o intuito de obter um retorno sobre a educação nacional, que não se baseie apenas em avaliações nacionais, o Brasil aderiu à realização da avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) em 2000. Essa prova, aplicada a alunos com 15 anos de idade e em mais de 60 países, indica a média de leitura e letramento de cada estado, tornando possível uma reflexão sobre a prática de ensino. Através do resultado dessa avaliação é possível verificar que os alunos brasileiros, especificamente de Sergipe, apresentam um nível de competência muito aquém do esperado para sua faixa etária. Em meio a isso, este estudo tem como foco fazer uma análise da prova do PISA 2009 (a área aqui analisada será apenas a de Leitura, portanto não serão consideradas as provas de Ciências e Matemática), observando os pontos convergentes entre a prova, os documentos oficiais e a linguística cognitivista. Além disso, foram analisados resultados de questionários aplicados em três escolas estaduais de Aracaju, que participaram da avaliação em 2009, observando as concepções de leitura adotadas pelos professores, as atividades de leitura que eles desenvolvem em sala de aula e os tipos de questões que mais utilizam em suas provas. A partir das análises dos questionários bem como das questões da prova, percebeu-se que há uma divergência entre o que se trabalha em sala de aula e o que a avaliação cobra, bem como muitos professores não sabem ao certo qual concepção de leitura adota. Espera-se que esse resultado a forma de se trabalhar a leitura em Sergipe, bem como as políticas de auxílio ao professor sejam aprimoradas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Mantivemos, para a etapa da bibliografia sistematizada, 26 dos 27 trabalhos que compunham o conjunto inicial. A dissertação intitulada "Política de remuneração e carreira dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina (2011-2014): a parcialidade na implementação do piso nacional e a (des)valorização docente", de autoria de Souza (2014), retornou da busca combinada entre os descritores "PISA" e "Reformas Educacionais". O trabalho, contudo, não aborda a temática do PISA. Traz, em seu título, a expressão "Piso" e em seu resumo a expressão "reforma educacional". É possível que a presença de tais expressões o tenham trazido entre os retornos da busca. Por isso, a dissertação foi desconsiderada.

Posteriormente, na etapa da bibliografia sistematizada, os resumos dos 26 trabalhos que permaneceram no *corpus* foram relidos e outras informações acerca das teses e dissertações

(instituição, objetivos, metodologia, resultados e conclusões) foram buscadas. Nessa etapa, os trabalhos foram organizados em um quadro como o ilustrado pela Figura 2 (disponível abaixo).

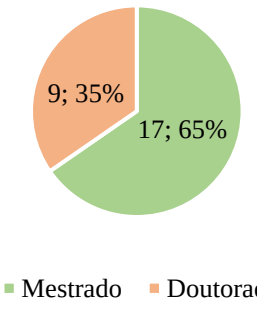
Figura 2 – Quadro utilizado na etapa da bibliografia sistematizada

Nº	ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÕES
8	2021	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Souza, Isadora Mendes de Paula	O papel da governança educacional da OCDE: um estudo de caso da participação brasileira no PISA	M	Entender os processos por meio dos quais instrumentos e ideias do Comitê do PISA influenciaram as políticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).	Campo	Os resultados empíricos mostraram que a OCDE e o PISA tiveram, desde os anos 90, papel nas políticas nacionais de educação. Este papel significou consequências não diretas nas políticas públicas de favorecimento da circulação e adoção, por parte do corpo técnico do INEP, de conhecimentos e ideias ligadas ao PISA.	Levando tudo isso em consideração, pode-se afirmar com considerável grau de segurança que a OCDE, de modo mais geral, e o Comitê do PISA especificamente são um dentre outros atores transnacionais e nacionais que fazem parte das interações complexas que influenciam nas políticas brasileiras de educação, no sentido da política (politics) e das políticas públicas (policies).

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Foi possível, a partir da bibliografia sistematizada, identificar características importantes do panorama de teses e dissertações constituído, sua distribuição por nível de pós-graduação, por ano de publicação, por região do país, por Instituição de Ensino Superior (IES), pelos procedimentos metodológicos empregados e por tipos de programas de pós-graduação nos quais foram defendidas. À descrição de tais características é que se destina a sequência da presente seção. O Gráfico 1, disponível abaixo, ilustra a distribuição do conjunto de trabalhos encontrados de acordo com o nível de pós-graduação ao qual pertencem. Foram 17 dissertações (65% do total de trabalhos) e 9 teses (35% do todo de 26 trabalhos).

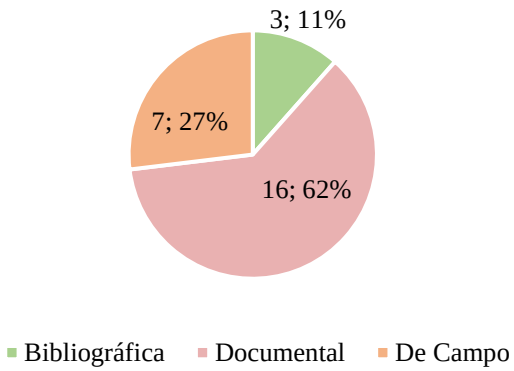
Gráfico 1 – Distribuição dos trabalhos por nível de pós-graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados para a produção de dados, a grande maioria dos trabalhos mobilizou a análise documental: foram 16 dos 26 trabalhos (62%), conforme ilustra o Gráfico 2. Sete teses e dissertações tiveram seus dados produzidos por meio de estudos de campo (27%). Somente três trabalhos foram integralmente constituídos pela pesquisa bibliográfica.

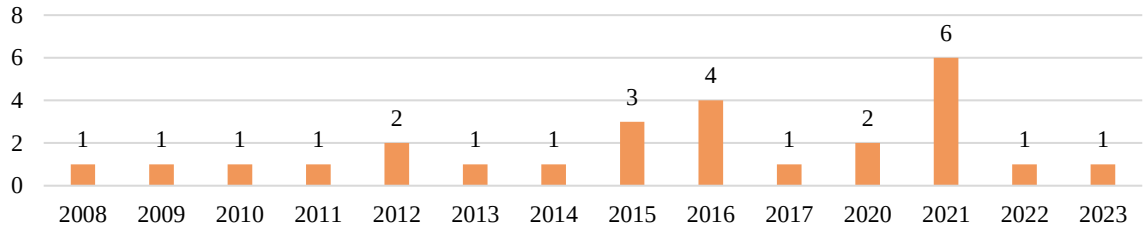
Gráfico 2 – Distribuição dos trabalhos pela metodologia de produção de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Gráfico 3 ilustra a distribuição heterogênea dos trabalhos no que se refere ao ano de publicação. Do conjunto de 26 trabalhos, nenhum foi publicado entre os anos de 2000 e 2007. Entre 2008 e 2014 (período de sete anos), foram publicados apenas oito trabalhos. Já entre 2015 e 2023, 18 teses e dissertações foram publicadas. Nota-se que o interesse acadêmico acerca da temática do PISA foi consideravelmente inferior na primeira década desde o seu surgimento.

Gráfico 3 – Distribuição dos trabalhos por ano de publicação



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Notamos, a partir do Gráfico 3, que o número de dissertações e teses acerca da temática do PISA cresceu significativamente a partir do ano de 2015 (ano da sexta edição do exame). O ano com maior número de publicações sobre a temática foi 2021 (após a divulgação dos resultados de 2018, sétima edição), ano que corresponderia à oitava aplicação do exame, não fosse a conjuntura imposta pela pandemia da COVID-19. Com isso, a oitava aplicação do PISA ocorreu em 2022 (OCDE, 2023).

Os trabalhos estão distribuídos de forma heterogênea, também, quando se olha para as regiões do Brasil nas quais foram publicados. A referida distribuição está ilustrada pela Figura 3. O maior número de trabalhos foi publicado na região Sudeste, a quantidade lá publicada corresponde a 46% do total. Uma quantidade também significativa de teses e dissertações foi

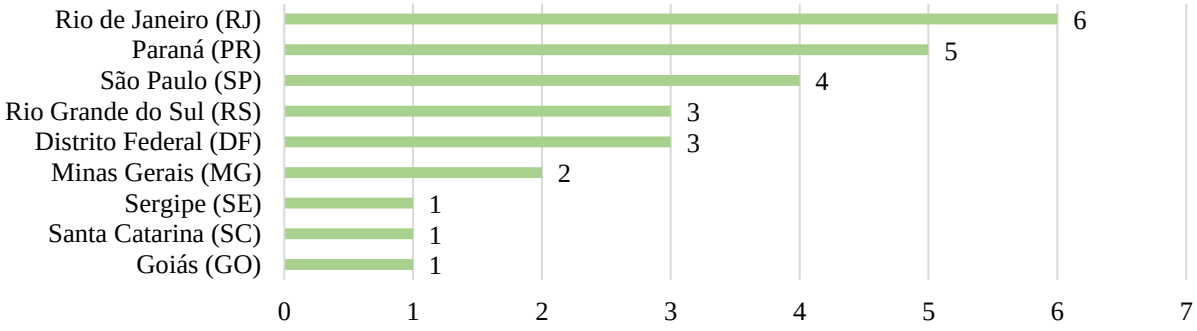
publicada na região Sul, 35% do todo. 15% dos trabalhos foram publicados na região Centro-Oeste. Apenas um, o que corresponde a 4% do conjunto, foi publicado na região Nordeste. Nenhuma das dissertações e teses encontradas foi publicada na região Norte do país.

Figura 3 – Distribuição dos trabalhos por região do país

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Alguns estados, dentro dessas quatro regiões, destacam-se no que se refere ao número de dissertações e teses publicadas sobre a temática do PISA no recorte estabelecido para este EC. O estado com maior número de trabalhos publicados (seis), conforme mostra o Gráfico 4, é o do Rio de Janeiro (RJ). Na sequência está o estado do Paraná (PR), com cinco trabalhos. São Paulo (SP) é o terceiro estado com maior número de teses e dissertações publicadas sobre o tema: quatro. Posteriormente estão Rio Grande do Sul (RS) e Distrito Federal (DF), com três trabalhos cada. Dois dos trabalhos foram publicados no estado de Minas Gerais (MG). Sergipe (SE), Santa Catarina (SC) e Goiás (GO) tiveram, cada um, um trabalho publicado.

Gráfico 4 – Distribuição dos trabalhos pelos estados brasileiros



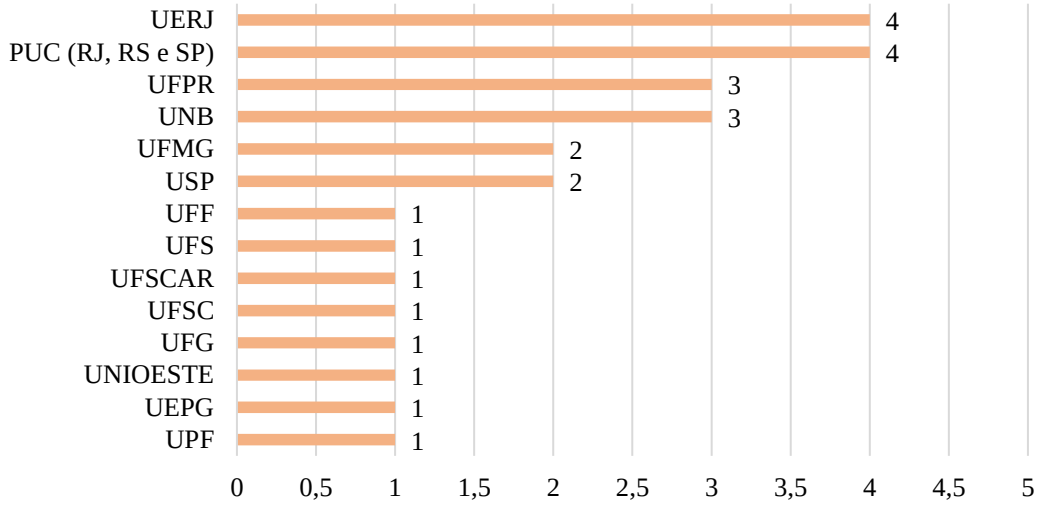
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Algumas universidades, no âmbito dos referidos estados, publicaram mais teses e dissertações sobre a temática do PISA do que outras. Na Universidade do Estado do Rio de

Janeiro (UERJ), foram publicados quatro trabalhos. Também quatro foram os publicados no âmbito da Pontifícia Universidade Católica (PUC), em três de suas unidades: PUC-Rio (no RJ); PUCRS (no RS) e PUC-SP (em SP). A Universidade Federal do Paraná (UFPR) publicou três teses e dissertações, assim como a Universidade de Brasília (UNB). Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade de São Paulo (USP), em cada uma, foram publicados dois trabalhos. O Gráfico 5 ilustra a distribuição do conjunto de trabalhos de acordo com a universidade na qual foram produzidos e publicados.

Percebemos ainda, a partir do Gráfico 5, que na Universidade Federal Fluminense (UFF), na Universidade Federal de Sergipe (UFS), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi publicada (em cada uma) uma única tese ou dissertação sobre o tema. Assim também ocorreu na Universidade Federal de Goiás (UFG), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e na Universidade de Passo Fundo (UPF).

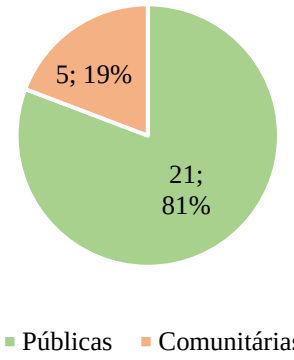
Gráfico 5 – Distribuição dos trabalhos por universidade



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dentre as universidades que acolheram e publicaram pesquisas de mestrado e doutorado sobre a temática do PISA, a grande maioria integra a rede pública de educação superior do país. 81% do conjunto de pesquisas (21 teses e dissertações), conforme mostra o Gráfico 6, foram desenvolvidas e publicadas em universidades públicas. Os outros cinco trabalhos (que correspondem a 19% do total), foram desenvolvidos e publicados um universidades comunitárias. Nenhuma pesquisa foi realizada em instituições privadas.

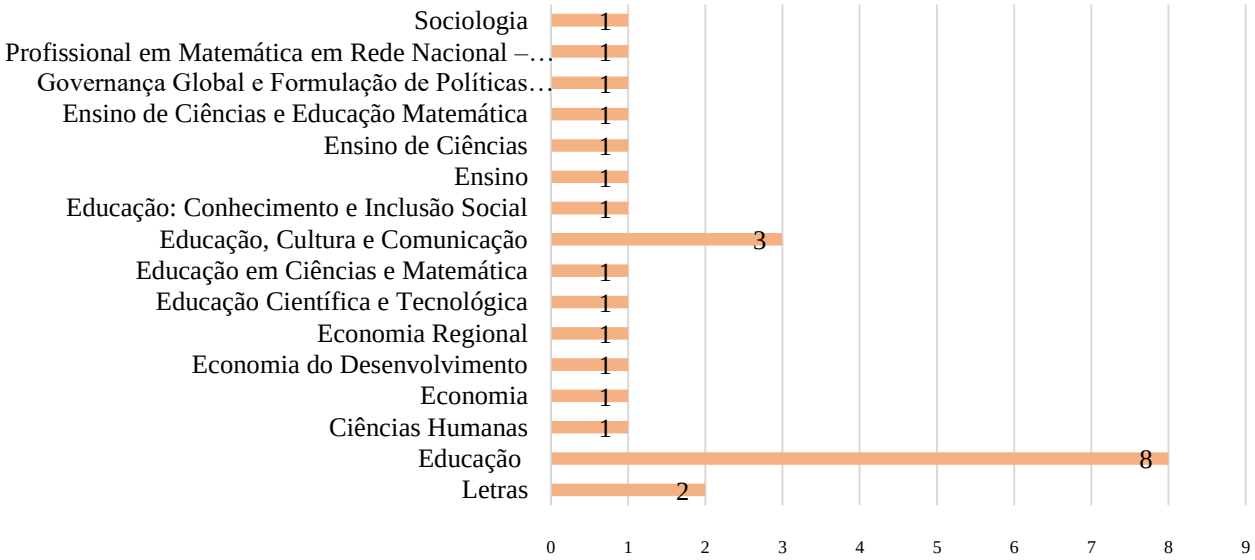
Gráfico 6 - Distribuição dos trabalhos por tipo de universidade



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os trabalhos, ainda, distribuem-se de forma heterogênea entre os tipos de programas de pós-graduação (PPGs) nos quais foram desenvolvidos e publicados. Notamos que, embora o maior número esteja vinculado a PPGs em Educação, há uma diversidade significativa de programas nos quais existem pesquisas vinculadas à temática do PISA. O Gráfico 7 ilustra a referida diversidade.

Gráfico 7 – Distribuição dos trabalhos por tipo de PPG



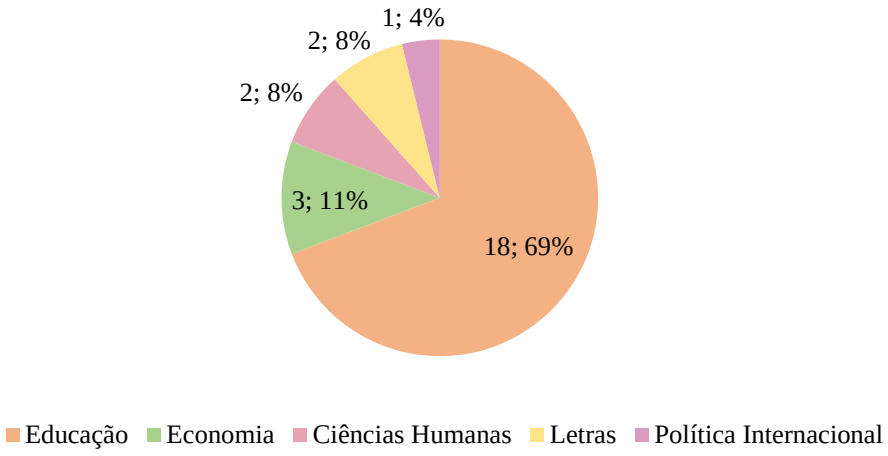
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Percebemos, a partir do Gráfico 7, que para além dos PPGs em Educação (nos quais foram publicados oito dos 26 trabalhos), outros programas acolheram pesquisas de mestrado e doutorado sobre o tema. A temática do PISA foi cerne de pesquisas em PPGs em Sociologia (um trabalho); em Governança Global e Formulação de Políticas Internacionais (um trabalho);

em Ensino de Ciências e Educação Matemática (um trabalho); em Ensino de Ciências (um trabalho); em Ensino (um trabalho); em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (um trabalho); em Educação, Cultura e Comunicação (três trabalhos); em Educação em Ciências e Matemática (um trabalho). Trabalhos sobre o tema também foram desenvolvidos em PPGs em Educação Científica e Tecnológica (um trabalho); em Economia Regional (um trabalho); Economia do Desenvolvimento (um trabalho); em Economia (um trabalho); em Ciências Humanas (um trabalho) e em Letras (dois trabalhos). Além disso, um trabalho foi desenvolvido em um PPG Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT).

As dissertações e teses do conjunto estabelecido para este EC, portanto, se distribuem por algumas áreas do conhecimento. A fim de ilustrar essa distribuição, elaboramos o Gráfico 8 (situado a seguir). Notamos, por meio dele, que a maioria dos trabalhos (18) está vinculada à área da Educação. O segundo maior número de trabalhos (três) está vinculado à área da Economia. As áreas de Ciências Humanas e Letras possuem, cada uma, dois trabalhos vinculados. Um deles pertence à área de Política Internacional.

Gráfico 8 – Distribuição dos trabalhos por área do conhecimento



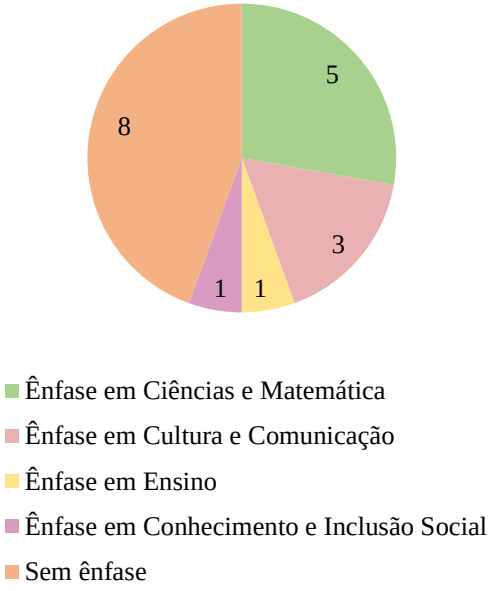
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Percebemos, a partir do que ilustra o Gráfico 8, portanto, que a aproximação entre Educação e Economia também se mostra no conjunto de trabalhos elencados para este panorama. Os PPGs relacionados ao campo da Economia também acolhem pesquisas relacionadas à temática do PISA, assim como programas da área de Política Internacional. Reafirma-se, assim, o vínculo indissolúvel entre Educação e Economia (e política) no âmbito da OCDE/PISA. Notamos, ainda, que nenhum dos trabalhos encontrados está vinculado

especificamente a PPGs da área de História. Dois deles integram PPGs da área de Ciências Humanas, mas suas abordagens também não priorizam a perspectiva histórica.

As 18 dissertações e teses relacionadas à área da educação também se subdividem de acordo com a ênfase do PPG ao qual estão vinculadas. O Gráfico 9, abaixo, ilustra a referida subdivisão. A partir dele, percebemos que oito dos trabalhos vinculados à área da Educação pertencem a PPGs denominados exclusivamente como sendo "em Educação", ou seja, PPGs que não possuem ênfases. 10 deles, contudo, distribuem-se pelas diferentes ênfases dos cursos aos quais estão vinculados:

Gráfico 9 – Distribuição dos trabalhos da área da Educação pelas ênfases dos PPGs

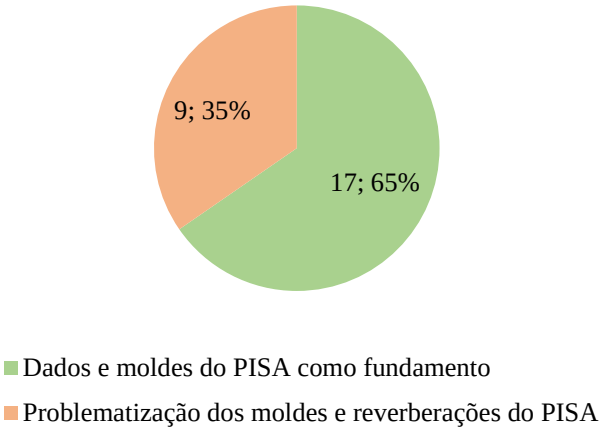


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Notamos, a partir do Gráfico 9, que o maior número de trabalhos vinculados a PPGs em Educação que possuem alguma ênfase (cinco) está vinculado a cursos em Educação com ênfase em Ciências e Matemática. Três trabalhos pertencem a programas cuja ênfase é em Cultura e Comunicação. Os cursos com ênfase em Ensino e em Conhecimento e Inclusão Social possuem, cada um, um trabalho vinculado. Conforme ilustrado pelo Gráfico 8, dois dos trabalhos estão vinculados à área de Letras. Já no Gráfico 9, notamos que cinco trabalhos da área da educação possuem ênfase em Ciências e Matemática. Percebemos, portanto, que se tratam de PPGs e de trabalhos relacionados às três áreas avaliadas pelo PISA: Leitura, Matemática e Ciências. Esse é um dado importante, tendo em vista a próxima etapa da construção deste EC: a Bibliografia Categorizada.

Notamos, ao longo do movimento de elaboração e sistematização realizado até o presente momento, que os 26 trabalhos encontrados se dividem em dois grandes grupos: aqueles que mobilizam os princípios, dados e resultados do PISA enquanto objeto e/ou fundamento de suas análises; e aqueles que problematizam seus alicerces, moldes e reverberações. Tendo em vista essa divisão, criamos duas categorias: “Dados e moldes do PISA como fundamento” (à qual pertencem os trabalhos que que tomam o PISA e os aspectos que o constituem enquanto seu tema/objeto de pesquisa, sem uma postura crítica/problematizadora); e “Problematização dos moldes e reverberações do PISA” (à qual pertencem os trabalhos que, de alguma forma, tensionam os alicerces, modos e ação e impactos do exame). O Gráfico 10 ilustra a forma como os 26 trabalhos se distribuem entre as duas categorias.

Gráfico 10 – Distribuição dos trabalhos por categoria



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dentre os trabalhos vinculados à categoria “Dados e moldes do PISA como fundamento” está a dissertação de Siqueira (2014), que percebeu a existência de uma divergência entre o que se trabalha em sala de aula e o que o PISA cobra. A autora também notou que os professores da realidade que pesquisou não sabem ao certo qual concepção de leitura adotam e, portanto, não houve possibilidade de compará-la à adotada pelo PISA. Outro trabalho relacionado à mesma categoria é a dissertação de Muri (2012), que olhou para a percepção dos alunos brasileiros sobre ciências a partir dos dados do PISA, buscou situar o Brasil no contexto internacional no que diz respeito às competências científicas dos estudantes e identificar suas características. Também integra a referida categoria a tese de Prazeres (2009), cujo objetivo foi analisar artigos publicados acerca dos resultados do desempenho dos estudantes brasileiros no PISA 2000.

A dissertação de Castilho (2015), a tese de Nunes (2013) e a dissertação de Simas Filho (2012) também fazem parte da mesma categoria. A primeira, buscou investigar indícios da relação entre as diretrizes propostas pelo PISA e a renovação do ensino de Ciências (Castilho, 2015). A segunda, concluiu que existe uma diferença estrutural entre as avaliações do PISA e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que perpassa o conceito de letramento matemático utilizado, pelas ênfases curriculares diferenciadas, pela elaboração dos itens e pelo tipo de itens que compõem o escopo de cada uma dessas avaliações (Nunes, 2013). A terceira, objetivou compreender que sentidos sobre Ciências e Tecnologias que são produzidos pelos estudantes a partir da leitura de textos veiculados no PISA (Simas Filho, 2012).

Deste grupo também fazem parte a dissertação de Pereira (2022), que buscou identificar qual a associação entre o ensino por investigação e o desempenho dos estudantes na prova PISA 2015; a dissertação de Lima (2016), que percebeu que existe uma sintonia entre as propostas curriculares oficiais para o ensino de geometria e os conteúdos dos itens do PISA, mas que os contextos de tais itens se distanciam dos contextos trazidos pelos livros didáticos de matemática; e a tese de Machado (2010), que objetivou verificar a relação existente entre situações propostas nos itens de leitura do PISA e as práticas escolares de leitura.

As dissertações de Brito (2017), Esídio (2021), Lima (2020), Vieira (2015) e Pinheiro (2021) também abordam o PISA como fundamento de suas análises. A primeira identificou fatores que afetam o rendimento escolar no Brasil a partir de dados do PISA (Brito, 2017). A segunda, olhou para os efeitos do bem-estar subjetivo e da idade nas notas padronizadas do PISA 2018 (Esídio, 2021). Lima (2020) buscou compreender a importância do PISA para a aprendizagem em Matemática com ênfase no Distrito Federal. Vieira (2015) investigou os efeitos de habilidades socioemocionais sobre o desempenho em matemática de estudantes brasileiros de escolas públicas e privadas. Já Pinheiro (2021) buscou indicativos a partir dos resultados nacionais em matemática no PISA.

Por fim, mais três trabalhos foram vinculados à categoria “Dados e moldes do PISA como fundamento”. A tese de Aguiar (2008), que compara as diferenças nas ênfases curriculares em Matemática no Brasil e em Portugal a partir dos resultados do PISA 2003; a dissertação de Jolandek (2020), cujos resultados mostraram que os professores da realidade analisada têm conhecimento insipiente sobre avaliação em larga escala, sobre o PISA e a BNCC, bem como não identificam o letramento matemático como uma habilidade a ser desenvolvida pelo estudante, a fim de que consiga aplicá-lo e resolver problemas em diferentes contextos, conforme é apontado no PISA e BNCC; e a dissertação de França (2021), composta

de dois ensaios. O primeiro ensaio investigou se cursos de educação financeira (dentro escola e fora de escola) são capazes de aumentar proficiência financeira de estudantes de 15 anos que realizaram o teste padronizado do PISA 2015. Já o segundo ensaio, investigou os determinantes das aspirações educacionais em jovens latino-americanos de 15 anos que participaram da avaliação do PISA 2018.

Dos 26 trabalhos, nove (35% do total) foram vinculados à categoria "Problematização dos moldes e reverberações do PISA". É desta categoria que também faz parte a presente dissertação. Tendo em vista essa aproximação, são estes os nove trabalhos que, de alguma forma, poderão também ser mobilizados ao longo da tecitura do texto. São eles: as dissertações de Araújo (2016), Souza (2021), Pereira (2011), Bibiani (2021) e as teses de Pereira (2016), Cardeal (2023), Petronzelli (2016), Libanori (2015) e Silveira (2021).

Olhamos, também, para o referencial teórico mobilizado nas nove pesquisas que integram a referida categoria e percebemos que nenhuma delas operacionaliza conceitos de Popkewitz (1997; 2001), como o fazemos no presente trabalho. A grande maioria, seis das nove, adota como referência um conjunto de autores portugueses que se dedicam à problematização desse tema (entre os quais Luís Miguel Carvalho, Estela Costa e Almerindo Janela Afonso, este último também citado no presente trabalho). Para além destes, tendo em vista que a produção acadêmica que teoriza a temática não é ampla, os autores das pesquisas mobilizam artigos de diversos comentadores (direcionados às especificidades de seus temas). Tais artigos e seus respectivos autores não são recorrentes nas nove pesquisas, o que inviabiliza a elaboração de um gráfico ilustrando-os.

Araújo (2016) investigou a concepção de letramento em leitura do PISA e concluiu que a proposta de leitura do PISA não condiz com a de Paulo Freire (e dela muito se distancia), que defende como concepção ideológica emancipatória de leitura, capaz de contribuir com a formação do sujeito que lê o mundo, consegue estabelecer as relações históricas, lutar pela sua transformação e da sociedade. Souza (2021) investigou o papel da governança educacional da OCDE a partir do estudo de caso das mudanças e efeitos causados nas políticas brasileiras de educação em razão da participação do Brasil no PISA. Mais especificamente, a pesquisa buscou compreender os processos pelos quais ideias e instrumentos do comitê do PISA influenciaram as políticas no INEP. Pereira (2011) realizou um estudo comparado entre as reformas educacionais no Brasil e na Argentina, na década de 1990, a partir do PISA 2000.

A dissertação de Bibiani (2021) objetivou identificar, analisar e discutir as demandas e os antagonismos articulados em torno do significante qualidade da educação nos artigos de opinião publicados em dois grandes jornais de circulação nacional (O Globo e Estado de São

Paulo). Foram considerados artigos que apresentam análises acerca dos resultados dos estudantes brasileiros no PISA nas três últimas edições: 2012, 2015 e 2018. A tese de Pereira (2016) problematiza o fato de o PISA ser tomado como parâmetro de qualidade nas políticas educacionais de Brasil e Espanha. Cardeal (2023) analisou a recepção dos resultados brasileiros no PISA a partir da cobertura feita pelo jornal Folha de São Paulo e quais debates essa cobertura suscitou. Já Petronzelli (2016) sistematizou o campo da literacia matemática, seu desenvolvimento no âmbito da OCDE e sua expressão no PISA como parte das políticas educacionais de avaliação externa.

A tese Libanori (2015) buscou compreender as concepções que embasam o PISA por meio se sua constituição social e histórica, bem como os problemas que seus objetivos, justificativas e os problemas que se propõe a solucionar. Também olhou para a participação da OCDE nas políticas educacionais e as práticas que a organização busca engendrar. O autor evidencia que o PISA promove práticas discursivas, visando a difusão da racionalidade instrumental em educação, a padronização de conhecimentos e competências exigidas pela esfera econômica e a homogeneização e otimização de políticas educacionais no mundo todo (Libanori, 2015). Por fim, Silveira (2021) objetivou identificar evidências, em documentos midiáticos, do protagonismo dos organismos internacionais na gestão educacional brasileira no que se refere à demanda por resultados advinda do PISA.

A dissertação em construção e as dissertações e teses encontradas no decorrer da elaboração deste EC, portanto, possuem algumas aproximações e distanciamentos. Tais aproximações dizem respeito, sobretudo, às dissertações e teses que compuseram a categoria "Problematização dos moldes e reverberações do PISA". Dentre elas está o fato de ambas as pesquisas (a nova e as já publicadas e relacionadas à referida categoria) conceberem e abordarem o PISA enquanto um instrumento não neutro de governança, que reverbera na legislação, nas reformas e políticas educacionais. Outro ponto comum é o fato de ambas tratarem do PISA como um instrumento de disseminação da racionalidade instrumental no campo da educação, cujo alicerce é a Teoria do Capital Humano. Entre os distanciamentos entre a pesquisa em andamento e as pesquisas já publicadas figuram, especialmente, a perspectiva interdisciplinar adotada e as articulações teóricas e metodológicas tecidas. A articulação entre análise documental e pesquisa de campo e o olhar para o aparato conceitual em pauta figuram entre os distanciamentos. Não encontramos nesse recorte, portanto, nenhuma pesquisa idêntica à em desenvolvimento. Encontramos, sim, teses e dissertações que de alguma forma se aproximam desta e podem contribuir com sua fundamentação.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta dissertação foi constituída por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa e, quanto aos objetivos, caracteriza-se como exploratória e descritiva. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as pesquisas qualitativas possuem algumas características fundamentais. A primeira delas é o fato de o pesquisador ser o principal instrumento de pesquisa, uma vez que a fonte de dados mobilizada é o ambiente natural, há uma preocupação significativa com o contexto, com as interpretações, para além dos dados em si. Ainda que pesquisas qualitativas mobilizem/possam mobilizar materiais e registros mais objetivos, como no caso da aplicação de um questionário, tais materiais e registros são revistos e analisados pelo pesquisador a partir dos alicerces teóricos e do entendimento de mundo que este possui. O pesquisador é, portanto, o instrumento-chave da análise (Bogdan; Biklen, 1994).

Outra característica das investigações qualitativas é o fato de estas serem, essencialmente, descritivas. Os dados produzidos não são, exclusivamente, quantitativos (números e/ou medidas de quantidade). São, também, palavras, incluem a transcrição e análise de questionários, notas de campo ou outros materiais concebidos como dados qualitativos. Os resultados escritos de tais pesquisas geralmente contêm citações diretas dos dados, para substanciar a análise. Busca-se analisar os dados em sua inteireza, respeitando a forma pela qual foram registrados ou transcritos (Bogdan; Biklen, 1994).

Também caracteriza as pesquisas qualitativas o fato de os pesquisadores estarem mais interessados no processo do que, simplesmente, nos resultados e/ou produtos: “Como é que as pessoas negociam os significados? Como é que se começaram a utilizar certos termos e rótulos?” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48) Os pesquisadores que se alicerçam na abordagem qualitativa, ainda, tendem a analisar seus dados de forma indutiva. Os dados não são produzidos a fim de confirmar ou não determinadas hipóteses criadas previamente, mas de construir abstrações à medida que os dados são produzidos e agrupados (Bogdan; Biklen, 1994). Aqueles que têm suas pesquisas embasadas pela abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994), estão interessados, de alguma maneira, em como diferentes pessoas atribuem sentidos às suas vidas.

As pesquisas exploratórias têm como objetivos principais, de acordo com Gil (2002), o aprimoramento de ideias e a descoberta. Possibilitam uma aproximação com o tema e/ou a realidade/contexto pesquisado, buscando torná-los explícitos e possibilitar uma aproximação maior. O planejamento das pesquisas exploratórias, portanto, é significativamente flexível e

permite que vários aspectos sejam considerados. Envolvem, geralmente, aproximações em campo (questionários, entrevistas e outras estratégias) com sujeitos que possuem alguma relação com a temática do estudo. Trata-se de pesquisas que estimulam a compreensão de fenômenos. As pesquisas descritivas, por sua vez, têm como foco a descrição das características de determinado fenômeno e/ou o estabelecimento de relações entre variáveis. O questionário, nesse caso, é uma das principais estratégias mobilizadas para a produção de dados. Dentre as pesquisas caracterizadas como descritivas estão aquelas que buscam estudar as características de determinado grupo e levantar opiniões (Gil, 2002).

Investigar as reverberações do aparato conceitual gestado e posto em circulação pelo PISA/OCDE em textos de reformas educacionais e em sentidos que estudantes atribuem à escolarização em determinado lugar do mundo (nesse caso, em determinadas turmas de uma escola pública de um município) é uma intenção qualitativa. A quantidade e a quantificação, seja no que se refere à amostra ou aos dados produzidos, adquirem importância secundária nesse caso. Buscar conhecer as reverberações do aparato conceitual de um instrumento internacional de avaliação em larga escala (o PISA/OCDE) nas esferas nacional, local e individual e se aproximar desse processo é uma atitude exploratória. Olhar para a relação entre conceitos gestados e disseminados pela OCDE/PISA, os textos das reformas educacionais implementadas no Brasil no século XXI e os sentidos que estudantes em idade PISA (de determinado grupo) atribuem à escolarização e buscar descrever tais relações é, também, uma atitude descritiva.

A partir do objetivo geral proposto para esta pesquisa (a retomar: Explicitar como conceitos propostos pela OCDE/PISA foram incorporados nas reformas educacionais brasileiras do século XXI e reverberam nos sentidos atribuídos à escolarização por jovens em idade PISA de uma escola estadual de um município da região Norte do Rio Grande do Sul), elaboramos cinco objetivos específicos, para os quais foram mobilizadas diferentes estratégias metodológicas. Tais objetivos e estratégias metodológicas constituíram os caminhos que percorremos para a construção deste trabalho.

O primeiro objetivo específico deste estudo consistiu em construir, por meio de um exercício de Estado do Conhecimento (EC), um panorama das teses e dissertações defendidas e publicadas no Brasil, no período de 2000 a 2024, que abordam a temática do PISA. O EC, conforme definem Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), configura-se como uma metodologia de natureza bibliográfica que permite identificar, organizar, sistematizar e analisar criticamente a produção acadêmica existente sobre determinado objeto de pesquisa, considerando um recorte espacial e temporal previamente delimitado.

A realização de um EC pressupõe, metodologicamente, o desenvolvimento de etapas articuladas e progressivas. Segundo as autoras, o processo envolve, fundamentalmente, três momentos: a bibliografia anotada, a bibliografia sistematizada e a bibliografia categorizada. Há, ainda, a possibilidade de uma quarta etapa, a bibliografia propositiva, de caráter opcional, voltada à formulação de encaminhamentos e problematizações a partir do mapeamento realizado (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Considerando os objetivos desta investigação, optou-se pela realização das três etapas centrais do método.

A construção do EC exige, inicialmente, a definição de elementos estruturantes, tais como: o objetivo do levantamento; o(s) repositório(s) ou base(s) de dados a serem consultados; os descritores (palavras-chave) empregados de forma isolada e combinada; bem como, o recorte temporal e espacial da pesquisa. A etapa da bibliografia anotada compreendeu a leitura dos resumos e o registro sistemático das informações essenciais de todos os trabalhos localizados, incluindo título, autoria e ano de publicação. Em seguida, a bibliografia sistematizada aprofundou a análise do conjunto de produções identificadas, alinhando-as ao objetivo do estudo. Nessa fase, os trabalhos que não apresentaram aderência ao foco da investigação foram excluídos, assegurando maior coerência e consistência ao *corpus* analítico (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

A sistematização, durante a construção da bibliografia sistematizada, ocorreu a partir das seguintes informações: ano; autor; título; nível do trabalho; objetivos; metodologia; e resultados. A bibliografia categorizada, por sua vez, requer um entendimento mais aprofundado do conjunto de trabalhos que permaneceu a partir da bibliografia sistematizada. Consiste na busca de unidades temáticas representativas de grupos que podem ser identificados no conjunto maior, na busca de blocos temáticos capazes de agrupar os trabalhos. Deve-se, por fim, identificar de qual categoria/bloco temático a nova pesquisa faz parte (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

O exercício de EC possibilitou situar a presente pesquisa no conjunto de estudos já produzidos acerca da temática do PISA, identificando aproximações, distanciamentos e, sobretudo, elementos de originalidade do trabalho. Esse mapeamento permitiu, ainda, examinar o referencial teórico mobilizado pelos autores que, juntamente com esta investigação, compõem a categoria analítica denominada “Problematização dos moldes e reverberações do PISA”. Dos nove trabalhos que integraram essa categoria, conforme apresentado na seção destinada ao EC, nenhum deles operacionaliza os conceitos formulados por Popkewitz (1997; 2001). Observa-se, por outro lado, a predominância de referências a autores portugueses dedicados à problematização do PISA, presentes em seis dos nove estudos analisados, com destaque para

Luís Miguel Carvalho, Estela Costa e Almerindo Janela Afonso, este último também mobilizado no presente trabalho.

O segundo objetivo específico da pesquisa consistiu em identificar os alicerces históricos, os princípios e os fundamentos das intenções e ações educacionais da OCDE que antecederam e sustentaram a criação e a consolidação do PISA. Para tanto, adotou-se como estratégia metodológica a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica se caracteriza pelo uso de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, dissertações e teses, constituindo-se em um recurso fundamental para a compreensão aprofundada de fenômenos complexos.

Uma das principais potencialidades desse tipo de pesquisa reside na possibilidade de o pesquisador acessar uma gama mais ampla de fenômenos do que seria viável por meio exclusivo de pesquisas documentais ou de campo, sobretudo quando se trata de processos históricos e institucionais de larga escala (Gil, 2002). Além disso, a pesquisa bibliográfica permite a aproximação de dados e acontecimentos dispersos no tempo e no espaço, sendo, portanto, indispensável para o estudo de fatos históricos, uma vez que, em muitas situações, "não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos" (Gil, 2002, p. 45).

Dessa forma, no que concerne ao segundo objetivo específico, foram selecionados textos que possibilitaram identificar e articular contextos e acontecimentos históricos, econômicos e sociais que culminaram na criação da OCDE e estabeleceram as bases de suas intenções e ações no campo educacional. O *corpus* analítico foi composto por artigos e capítulos de livros publicados no contexto desses acontecimentos e dos primeiros movimentos educacionais promovidos pela organização, os quais permitiram compreender os processos históricos que subsidiaram a criação do PISA e contribuíram para a construção de sua legitimidade no cenário educacional internacional.

Nosso terceiro objetivo específico foi localizar, em documentos exarados pela OCDE/PISA, os principais conceitos produzidos e postos em circulação no que se refere aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes. Mobilizamos, para tanto, a pesquisa documental. Gil (2002) pontua que a pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica. A diferença fundamental entre ambas diz respeito à natureza das fontes. Na pesquisa bibliográfica, o foco está nas contribuições de diversos autores sobre determinado assunto. Na pesquisa documental, se trata de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que possibilitam que novas pesquisas sejam realizadas a partir de novos e diferentes temas e objetos de pesquisa (Gil, 2002).

Dentre as vantagens das pesquisas documentais, de acordo com Gil (2002), está o fato de os documentos serem uma fonte de dados rica e estável, “Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (Gil, 2002, p. 46). As pesquisas documentais, portanto, são muito diversas e possibilitam uma grande variedade de aplicações (Gil, 2002). No que diz respeito ao terceiro objetivo específico, portanto, optamos por analisar três documentos tornados públicos pela OCDE/PISA, disponíveis no portal da organização. São eles: “Medindo o conhecimento e as habilidades dos estudantes: um novo quadro para avaliação”, publicado em 1999 (OCDE, 1999); “Resultados do PISA 2012: O que torna as escolas bem-sucedidas? Recursos, Políticas e Práticas”, publicado em 2013 (OCDE, 2013); e “Resultados do PISA 2022: A situação da aprendizagem e da equidade na educação”, publicado em 2023 (OCDE, 2023).

A análise dos documentos se deu a partir da leitura de suas seções introdutórias, as quais evidenciam o aparato conceitual do PISA/OCDE, assim como seus princípios e fundamentos. Priorizamos o documento de 1999, tendo em vista que se trata do primeiro documento público divulgado pela OCDE para de apresentar, de forma mais minuciosa, o PISA. Foi a partir dele que o exame internacional teve seu processo de consolidação iniciado. A argumentação que o constitui, portanto, é significativa no que diz respeito aos princípios, fundamentos, objetivos e conceitos mobilizados pelo PISA/OCDE.

Descrever conceitos incorporados nos textos das reformas educacionais brasileiras, implementadas no século XXI, no que diz respeito aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes, contrastando-os àqueles postos em circulação no âmbito da OCDE/PISA, foi nosso quarto objetivo específico. Para tanto, mobilizamos, mais uma vez, a análise documental. Os documentos analisados foram os seguintes: Lei n. 11.274, de 06/02/2006 (Brasil, 2006); Parecer CNE/CEB n. 18/2005 (Brasil, 2005); Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base (Brasil, 2018); e Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017). Buscamos, nos referidos documentos, identificar possíveis alinhamentos/correspondências para com o aparato conceitual do PISA/OCDE.

Nosso quinto e último objetivo específico foi analisar como e em que medida os conceitos concebidos e postos em circulação pelo PISA/OCDE, no que tange aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes, reverberam nos sentidos atribuídos à escolarização pelos jovens participantes da pesquisa. Mobilizamos, para tanto, a pesquisa de campo. A estratégia metodológica mobilizada para a produção de dados em campo foi a Análise Temática. O estudo de campo, conforme Gil (2002), é uma estratégia rica para se analisar fenômenos com certa profundidade. Busca, fundamentalmente, aprofundar o entendimento

acerca de determinado tema. Portanto, o planejamento do estudo de campo não segue regras rígidas (Gil, 2002).

O estudo de campo, geralmente, focaliza uma comunidade/um universo. Esta, não necessariamente é geográfica, pode ser de trabalho, de lazer, de estudo ou de outra atividade humana. Trata-se de uma estratégia metodológica possível de ser aplicada por meio da observação e/ou de outro modo de aproximação para com o grupo/espaço definido como campo, como a realização de entrevistas e a aplicação de questionários. Os estudos de campo são, geralmente, realizados em conjunto com outras metodologias como as documentais e bibliográficas (Gil, 2002).

A pesquisa de campo teve como universo uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada em um município da região Norte do RS. Os participantes eram estudantes matriculados, no momento da coleta de dados, em turmas do primeiro e do segundo anos do Ensino Médio noturno da referida instituição. A escolha dessas turmas se justificou pelo fato de que, em trajetórias escolares regulares, concentram estudantes que se encontram na faixa etária considerada elegível para o PISA, isto é, entre 15 anos e 16 anos e três meses (Brasil, 2006; OCDE, 2023).

A participação de estudantes menores de 18 anos esteve condicionada à entrega do Termo de Assentimento, devidamente preenchido e assinado pelos próprios estudantes, bem como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por um de seus responsáveis legais. Já os estudantes com 18 anos completos participaram mediante a entrega do TCLE, por eles próprios preenchido e assinado, em conformidade com as exigências éticas para pesquisas envolvendo seres humanos. Trata-se de uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFFS, por meio do parecer número 7.407.000 e do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 83436724.9.0000.5564.

Diante de tais condições, 16 estudantes participaram da pesquisa de campo. A produção de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário impresso (Apêndice A). De acordo com Gil (2002), a elaboração de um questionário consiste, fundamentalmente, na possibilidade de traduzir em perguntas os objetivos específicos (ou algum dos objetivos específicos) da pesquisa à qual pertence. As perguntas devem ser bem redigidas e ter relação com a temática pesquisada, a fim de, posteriormente, possibilitar a análise. Nosso questionário foi composto por 13 perguntas, das quais 12 se caracterizam como fechadas e uma como aberta. Seis das 13 perguntas dizem respeito à caracterização dos participantes. As outras sete se relacionam aos conceitos de escolarização e juventudes, bem como os sentidos que os estudantes atribuem à escolarização.

A estratégia metodológica escolhida para a análise dos dados produzidos em campo foi a Análise Temática, de Braun e Clarke (2006), a partir da proposta de aplicação construída por Dias e Mishima (2023). Trata-se de uma metodologia nativa das Ciências Humanas, nomeadamente do campo da Psicologia. A Análise Temática consiste em uma imersão do pesquisador em um conjunto de dados empíricos qualitativos, transcrições de questionários, entrevistas, séries de dados e/ou outros materiais. Seu objetivo principal é a identificação de padrões de significado, chamados de temas (Braun; Clarke, 2006).

Trata-se de uma metodologia de análise de dados que se constitui a partir de seis etapas. A primeira delas é a familiarização com os dados produzidos (Braun; Clarke, 2006). Dias e Mishima (2023) propõem a possibilidade de aplicação da Análise Temática para pesquisadores iniciantes. As pesquisadoras desdobram as seis etapas de Braun e Clarke (2006) em outras menores e propõem uma possibilidade de sistematização. Na proposta de Dias e Mishima (2023), a etapa de familiarização corresponde à produção do dado, à sua transcrição literal e à ambientação do pesquisador para com ele (leitura e releitura do material).

A segunda etapa, conforme Braun e Clarke (2006), é a fragmentação e codificação dos dados. Na proposta de Dias e Mishima (2023), esta etapa corresponde à acomodação dos dados em um instrumento de análise (acomodação de fragmentos do discurso) e à identificação de unidades de contexto. Esta etapa pode ser realizada por meio do preenchimento de planilhas. As transcrições dos dados qualitativos deverão ser acomodadas no instrumento escolhido. As unidades de contexto são entendidas por Dias e Mishima (2023) como comentários descritivos, contendo impressões e interpretações do pesquisador, sobre determinado dado qualitativo: um relato, um trecho, uma resposta. Trata-se de delimitar o contexto de compreensão da unidade de registro, o fragmento literal transcrito.

A terceira etapa, de acordo com Braun e Clarke (2006), é a busca por temas. Na perspectiva de Dias e Mishima (2023), esta etapa corresponde à busca por núcleos de sentido e sua culminância em temas: “[...] núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso. Núcleos de sentido em comum se aglomeram para formar um mesmo tema. É uma tentativa de tradução do fenômeno em análise” (Dias; Mishima, 2023, p. 208). A etapas seguintes, e finais, são a revisão dos temas (que consiste no refinamento dos temas construídos e na identificação de subtemas, quando for o caso), bem como a definição e nomeação final dos temas e subtemas encontrados e construídos (Braun; Clarke, 2006). A presente pesquisa dialoga de maneira interdisciplinar com as áreas da História, da Economia, da Sociologia e da Educação. Tal diálogo será abordado na/pela subseção seguinte.

3.1 DA INTERDISCIPLINARIDADE NESTE TRABALHO E PARA ALÉM DELE: REFLEXÕES E TENSIONAMENTOS

A interdisciplinaridade, conforme o documento da área de avaliação interdisciplinar da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pressupõe uma forma de produzir conhecimento que leve em conta as trocas e diálogos entre diferentes teorias e metodologias, a geração de novos conceitos e métodos, e a potencialização da intersubjetividade. Isso, a fim de possibilitar uma maior aproximação com a natureza múltipla de fenômenos complexos. A área interdisciplinar foi inserida no contexto da pós-graduação brasileira no ano de 1999, como uma necessidade advinda dos problemas do mundo contemporâneo, a natureza destes é variada, assim como seus níveis de complexidade (CAPES, 2019).

A natureza complexa dos problemas que permeiam o mundo contemporâneo, entre os quais alguns adentram o campo da pós-graduação, requer a aproximação e o diálogo entre disciplinas próximas, dentro de uma mesma área do conhecimento e entre disciplinas de áreas do conhecimento diferentes. É necessário, ainda, que haja diálogo entre saberes disciplinares e não disciplinares, e que possam emergir formas de produzir conhecimento que assumam, como tema de investigação, fenômenos postos nas fronteiras disciplinares (CAPES, 2019). No âmbito da CAPES, portanto, a interdisciplinaridade é entendida como

> [...] a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional, com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora, capaz de compreender e solucionar os problemas cada vez mais complexos das sociedades modernas (CAPES, 2019, p. 9).

A construção de novas formas de produção do conhecimento, potencializada pela emergência da área interdisciplinar, amplia e enriquece o campo das ciências, e possibilita a adoção de uma racionalidade mais ampla, capaz de extrapolar o pensamento estritamente disciplinar, a compartimentação e redução de objetos que dele decorrem. Ainda que o pensamento disciplinar tenha trazido avanços para a ciência e para a tecnologia, os campos do conhecimento se desdobraram em diferentes níveis de complexidade que demandam diálogos mais amplos, entre e além disciplinas (CAPES, 2019). Os movimentos da CAPES em torno da necessidade da adoção da interdisciplinaridade na pós-graduação reverberaram, também, na

criação e consolidação do PPGICH, da UFFS, do qual faz parte o curso de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, ao qual a presente dissertação está vinculada. Este, tem como campo de estudos

> [...] as diversas modalidades de conhecimento que envolvem os saberes, a produção de identidades, de formas de subjetivação e os processos e práticas sociais, nos contextos sociais em que emergem, desdobram-se, produzem e transformam. Nesse quadro polissêmico, são enfatizadas as propostas investigativas que privilegiem múltiplos olhares sobre as sociedades, procurando perceber como os sujeitos constroem suas experiências, dotando-as de sentido. A produção do conhecimento, nesse caso, envolve – necessariamente – abordagens interdisciplinares com a participação de profissionais de diferentes campos formativos, o que redunda em uma formação acadêmica, em nível de mestrado, complexa e multifacetada, com objetivo de suprir a demanda regional de produção de pesquisa qualificada no âmbito da Universidade, nas Humanidades (UFFS, *s.d.*, *online*).

Não há, contudo, uma definição única e precisa, tampouco há consenso entre os pesquisadores para o que se entende por interdisciplinaridade. O conceito está envolto nas complexidades de uma área ainda em construção. As perspectivas que o envolvem são diferentes e, dentro de uma mesma perspectiva, existem diferentes posições em disputa. É fato, contudo, que para pensar em interdisciplinaridade é necessário, antes, pensar em disciplinaridade (Hahn, 2023). Apesar de se tratar de um conceito polissêmico, que possui fronteiras flexíveis e contornos metodológicos não definidos, há uma convicção no campo acadêmico "[...] sobre a necessidade de romper com limitações epistemológicas da estrutura disciplinar tradicional e rígida, possibilitando múltiplos olhares sobre uma mesma problemática, visualizando a possibilidade de explorar temas complexos [...]" (Hahn, 2023, p. 273).

O conceito de interdisciplinaridade, conforme Lenoir (2005), tem sua origem e significado ancorados no âmbito disciplinar. Trata-se de um processo de interação e reciprocidade entre, no mínimo, duas disciplinas de referência, relação que está inscrita no próprio termo interdisciplinaridade. Ainda que as definições atribuídas ao conceito apresentem variações, todas convergem no reconhecimento e na legitimação da necessidade dessa interação. Desse modo, as perspectivas disciplinar e interdisciplinar não se configuram como opostas, ao contrário, a primeira constitui o fundamento epistemológico que sustenta a segunda (Lenoir, 2005).

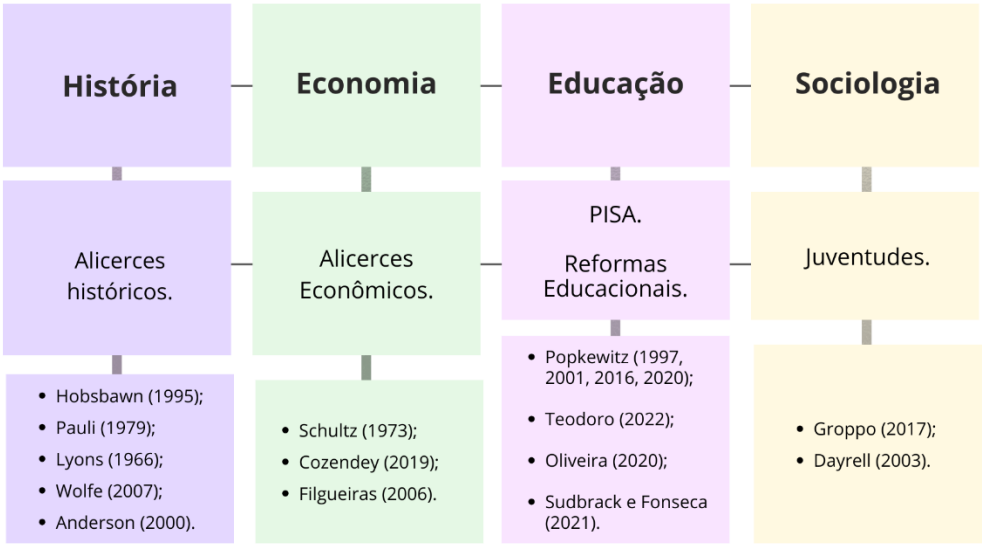
Nessa direção, Ribeiro Júnior (2021) afirma que a produção do conhecimento interdisciplinar envolve o enfrentamento do desafio de construir um objeto de pesquisa cuja análise permita o diálogo efetivo entre diferentes áreas do conhecimento. A delimitação do tema, a definição dos objetivos e da metodologia, a seleção do *corpus* documental e as opções

teóricas, conforme a forma como são articuladas, podem viabilizar, ou não, o desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar (Ribeiro Júnior, 2021).

Sob essa perspectiva, Popkewitz (2016) destaca que a interdisciplinaridade oferece instrumentos analíticos potentes para problematizar e desnaturalizar fenômenos frequentemente tomados como evidentes ou inquestionáveis. Os fenômenos educacionais, em particular, não se restringem a um único campo disciplinar, uma vez que são constituídos por múltiplas trajetórias históricas, sociais e culturais, que não possuem uma origem linear ou unívoca. Como assinala o autor, "[...] são formados por diferentes trajetórias históricas que não têm uma simples origem. O problema intelectual é como desenvolver modos interpretativos de pensar e estudar como as coisas são engendradas" (Popkewitz, 2016, p. 1140).

Analisar a incorporação dos conceitos gestados e disseminados pela OCDE/PISA nas reformas educacionais brasileiras implementadas no corrente século e suas reverberações nos sentidos atribuídos por estudantes à escolarização exige uma aproximação para com diferentes áreas do conhecimento: especialmente com a História, com a Educação, com a Economia e com a Sociologia. A Figura 4 ilustra os diálogos interdisciplinares estabelecidos ao longo deste trabalho. Traz as áreas com as quais dialogamos, os principais temas abordados a partir de cada área, bem como alguns dos autores mobilizados em cada uma delas. Para além destas quatro áreas, mobilizamos uma estratégia metodológica da área da Psicologia (a Análise Temática) para a análise dos dados produzidos em campo.

Figura 4 - Diálogos interdisciplinares da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A OCDE é uma organização essencialmente econômica. O contexto histórico e os objetivos de sua emergência e consolidação evidenciam isso. A aproximação da organização para com o campo da formação/educação formal ocorreu tendo como interesse único os processos de reestruturação e desenvolvimento econômico. E, acrescentamos, a potencialização da competitividade entre países. Os diferentes momentos e acontecimentos históricos desde o ano de sua criação (em 1948) fizeram com que a OCDE e suas intenções e ações para o campo da educação também fossem passando por metamorfoses. Seus modos de ação mudaram e se tornaram mais complexos, mas seu ideário cerne, que concebe a educação como um campo a serviço do desenvolvimento econômico, manteve-se. Essa conjuntura também alicerça o PISA.

A emergência das intenções e ações educacionais da OCDE/PISA e de suas reverberações são intrincadas pelas conjunturas histórica e econômica de diferentes momentos. Olhar para os sentidos que os estudantes atribuem à escolarização e, especialmente, para como compreendem suas próprias juventudes (assim como para a forma pela qual suas juventudes são, histórica e socialmente, compreendidas) requer o olhar da Sociologia da Juventude.

Abordar esse fenômeno, implica mobilizar concomitantemente as perspectivas possibilitadas pela História, pela Economia, pela Sociologia e pela Educação. Além disso, mobilizamos a Análise Temática (da área da Psicologia). Tais áreas, conforme o próprio texto evidencia no decorrer de sua tessitura, são inseparáveis no que se refere às discussões necessárias aos objetivos propostos para este trabalho. Há, portanto, uma perspectiva interdisciplinar potente para tensionar um fenômeno dado como natural e inquestionável, na esteira do que propõe Popkewitz (2016). Percebemos, no entanto, para além da referida potência, que o conceito de interdisciplinaridade também integra o aparato conceitual da OCDE.

3.1.1 Da interdisciplinaridade como parte do aparato conceitual da OCDE: um olhar sobre a apropriação e a (re)disseminação do conceito

No decorrer das leituras realizadas no processo de construção do projeto de pesquisa que deu vida a este trabalho, percebemos que entre os conceitos que surgiram e, de certa forma foram postos em movimento no âmbito da OCDE, está também o próprio conceito de interdisciplinaridade. Entre os dias 7 e 12 de setembro de 1970, foi realizado, na cidade de Nice, na França, um seminário sobre a interdisciplinaridade nas universidades. O seminário foi organizado pelo Centro para a Pesquisa e Inovação do Ensino (CERI), da OCDE, com o apoio do Ministério Francês da Educação Nacional. Entre os participantes, estavam representantes

dos países membros da OCDE e um grupo de especialistas, entre os quais Jean Piaget (1896-1980). Empresários de diversos países também participaram do encontro (Japiassu, 1976).

Em 1972, a OCDE publicou um relatório contendo os resultados do evento. O relatório, intitulado "Interdisciplinaridade: problemas de ensino e pesquisa nas universidades", apresentava as principais tendências de pesquisa e evidenciava variações na nomenclatura e nos conceitos relacionados à temática. Além de Piaget, autores da França, da Alemanha e da Áustria (um de cada país) foram tomados como referência para a elaboração do documento. No relatório, foram apresentados e refletidos os conceitos de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (Japiassu, 1976).

De acordo com Mangini e Mioto (2009), diversos eventos e pesquisas dessa natureza ocorreram a partir do seminário de 1970. Muitos deles foram realizados nos âmbitos da OCDE e da UNESCO ou dispuseram de apoio e patrocínio advindos dessas organizações. Nesse movimento, foram estabelecidas as bases conceituais da interdisciplinaridade. De modo geral, apesar das derivações que surgiram posteriormente, os conceitos que constituem as bases das discussões acerca das relações entre as disciplinas são multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Apesar de haver semelhanças entre alguns posicionamentos dos pesquisadores, conforme pontuado anteriormente, a definição de interdisciplinaridade não é consensual.

Percebemos, nessa conjuntura, o interesse das organizações internacionais (nomeadamente a OCDE) pela temática da interdisciplinaridade: o primeiro grande movimento acadêmico em torno do tema (realizado na França em 1970, citado acima) foi realizado e teve seus resultados divulgados e disseminados pela OCDE. Além da idealização e realização desse movimento inicial, conforme Mangini e Mioto (2009), a organização seguiu realizando, incentivando e patrocinando discussões e pesquisas acerca da interdisciplinaridade. O conceito, ao longo do tempo, tornou-se caro aos seus países membros e parceiros.

De acordo com Japiassu (1976), as motivações da emergência e legitimação da interdisciplinaridade no campo acadêmico também foram tema de um estudo realizado e patrocinado pela OCDE. O referido estudo consistiu na aplicação de um questionário (intitulado "Estudo sobre as atividades interdisciplinares de ensino e de pesquisa nas universidades") em algumas universidades. A partir do referido questionário, foram identificadas motivações/justificativas para a adoção da interdisciplinaridade nas práticas de estudantes, professores e pesquisadores. No que se referia aos estudantes, a OCDE identificou que a interdisciplinaridade era útil à reorientação dos estudos para que não houvesse perda de tempo, à melhor adaptação ao mercado de trabalho, à possibilidade de criação de novas carreiras e à

formação de mentes criativas e abertas. No que tange às necessidades de pesquisadores e professores, a OCDE concluiu que a interdisciplinaridade era compreendida como uma solução à especialização crescente, uma possibilidade de alcançar objetivos comuns a partir de diferentes pontos de vista, um meio de desencorajar pesquisas isoladas e possibilitar a emergência de novos campos do saber (Japiassu, 1976).

A emergência do conceito de interdisciplinaridade, conforme Mangini e Mioto (2009), também se deu na confluência entre os interesses dos campos empresarial e acadêmico. Ao passo em que a OCDE mobilizou essa noção por meio de eventos e publicações e iniciou seu processo de consolidação, outros acontecimentos marcaram os campos econômico e social da época. Trata-se de uma conjuntura constituída de dois grandes conjuntos de acontecimentos vinculados aos meios acadêmico e empresarial: a eclosão de conflitos nas universidades ao final da década de 1960; e a crise do capital na década de 1970 (Mangini; Mioto, 2009).

Mangini e Mioto (2009), alicerçadas em diversos autores, pontuam que a crise do capital exigiu das empresas e corporações a racionalização, a intensificação e um maior controle da produção. Durante e após a conjuntura imposta pela crise, o capital passou a se organizar em bases mundiais, originando um novo regime de acumulação. Este, caracterizado pela integração dos centros financeiros mundiais, possibilitou a criação de blocos econômicos e o processo de recomposição do capital. Esse processo, conhecido como reestruturação produtiva, foi iniciado nos países caracterizados como de capitalismo avançado (como os EUA) e englobou os demais. O novo modelo de acumulação passou a ter a flexibilidade como característica principal. Opondo-se ao modelo fordista/taylorista, caracterizado pela rigidez e pelo trabalho especializado, o novo modelo foi alicerçado no Toyotismo (Mangini; Mioto, 2009).

Dentre as características do Toyotismo estão a ideia de produção enxuta (mínimo de pessoal e equipamentos); a implementação dos círculos de qualidade total (busca pela identificação de defeitos no processo produtivo para reduzir custos, colaboração dos trabalhadores na busca pela inovação e na identificação e resolução de problemas); e a necessidade de formação contínua dos trabalhadores. A formação especializada deixou de ser útil em um contexto de valorização da flexibilidade, da polivalência e da multifuncionalidade. Paralelamente à reestruturação produtiva e à adoção dos princípios do Toyotismo, emergiram, em alguns países da Europa (como França e Alemanha), movimentos estudantis potentes. Tais movimentos também ocorreram, posteriormente, na América Latina (no México e na Argentina). Estes, motivados pela insatisfação dos estudantes com a estruturação do ensino implementada nos anos finais dos anos 1960, instauraram uma crise no âmbito das universidades e instituições de ensino.

Os movimentos foram motivados pelo descontentamento dos estudantes frente aos desdobramentos do fordismo/taylorismo e da superespecialização no âmbito do conhecimento. O empresariado, com isso, apropriou-se das reivindicações dos movimentos estudantis e viu nestes a possibilidade de resolver, no meio acadêmico e educacional, os problemas de formação superespecializada dos futuros trabalhadores. Assim, as demandas dos movimentos foram ressignificadas. O capital se reorganizou e incorporou as reivindicações à sua própria lógica (Mangini; Mioto, 2009).

Vemos que a interdisciplinaridade, ao passo que ingressou na agenda dos movimentos estudantis no sentido de reivindicar mudanças no sistema educacional excessivamente capitalista, também passou a integrar a agenda do empresariado e da economia. Incorporando-se ao discurso oficial, a partir do seminário de 1970, teve parte de seu potencial crítico dissolvido (Mangini; Mioto, 2009). Ainda que pareça, assim como outros conceitos dessa natureza, o conceito de interdisciplinaridade não dispõe de um significado/entendimento que seja consensual e tampouco está imune a interesses e contradições. É fundamental, portanto, também considerá-lo em suas origens e em seus desdobramentos históricos, políticos e econômicos. Não à toa, “A categoria interdisciplinaridade, formalmente demandada pelo mundo da produção por meio da OCDE, tornou-se palavra de ordem nas últimas décadas” (Mangini; Mioto, 2009, p. 212).

4 ENTRE GUERRAS, DESEJOS DE EXPANSÃO E A NECESSIDADE DE RECONSTRUÇÃO: PERCURSO HISTÓRICO DA OECE/OCDE

O surgimento da Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), instituição antecessora da atual OCDE, está vinculado ao contexto e aos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial (Lemos, 2014). Situada na Europa, entre os anos de 1939 e 1945, a guerra foi protagonizada pela oposição entre potências mundiais organizadas em duas grandes alianças militares denominadas Aliados e Eixo. Grã-Bretanha, França e, mais tarde, União Soviética (URSS) e Estados Unidos (EUA) formaram a aliança militar dos Aliados. Do Eixo, faziam parte o Japão, a Itália e a Alemanha nazista de Adolf Hitler (1889-1945) (Hobsbawn, 1995).

O período entreguerras, que compreende o espaço de tempo entre o fim da Primeira Guerra Mundial (em novembro de 1918) e o início da segunda (em setembro de 1939), não trouxe a pacificação projetada quando da assinatura do Tratado de Versalhes, em 1919, na França, durante a Conferência de Paris. O documento, que objetivava findar a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e selar um acordo de paz entre os países que a protagonizaram, foi assinado por potências envolvidas no conflito (Grã-Bretanha, França, Itália, Japão e Estados Unidos) e, sob imposição, pela Alemanha. Dentre as sanções impostas à Alemanha estiveram a responsabilização pela emergência e as consequências da guerra, a perda de parte de seu território para países fronteiriços, a redução e limitação do tamanho de seu exército e poderio militar bem como reparações e indenizações financeiras pelos impactos causados (Hobsbawn, 1995).

Esse período de relativo apaziguamento de tensões, entre 1918 e 1939, não foi de reparação da economia tampouco de crescimento e expansão econômica da Europa. Pouco tempo após o fim da Primeira Guerra Mundial, em meados da década de 1920, a economia mundial passou por uma grande e dramática crise. Nesse contexto, especialmente na Alemanha (cuja conjuntura de crise fora intensificada pelas sanções do Tratado de Versalhes) e no Japão, a extrema direita e as forças políticas do militarismo chegaram ao poder. Na senda dessa tendência, o nazismo[5] ganhou força na Alemanha e Hitler (seu maior representante) foi ocupando espaços de poder cada vez mais amplos até, em 1934, se auto atribuir o título de

[5] O nazismo, de forma breve, pode ser definido como uma forma de fascismo (ideologia política ultranacionalista e totalitária) que tem o antissemitismo (ódio e preconceito contra Judeus), o racismo e a eugenia (desejo de extermínio de grupos humanos considerados inferiores) como princípios. Durante a Segunda Guerra Mundial, as ações da Alemanha nazista e seus aliados culminaram, de forma brutal e racionalmente planejada, no extermínio de aproximadamente seis milhões de Judeus e outras minorias (Enciclopédia do Holocausto, s.d.).

Führer (termo alemão que significa líder, condutor, chefe) e, posteriormente, tornar-se a figura central da Segunda Guerra (Hobsbawn, 1995).

De acordo com Hobsbawn (1995), é quase unanimidade entre historiadores que os grandes agressores (e proponentes) no contexto da Segunda Guerra Mundial foram Alemanha, Japão e, embora mais hesitante, Itália. Os demais países, fossem eles capitalistas ou socialistas, não desejavam o conflito e estavam engajados em uma política de apaziguamento. Foram, porém, arrastados à guerra contra os três. Esta que foi, também, um conflito de religião e de ideologias. Foi, para os países envolvidos, uma guerra de vida ou morte. A derrota frente ao nazismo alemão, como foi visto na Polônia, em frações da URSS que haviam sido ocupadas e no extermínio sistemático de judeus e minorias, significava escravização e morte.

A guerra maciça (vivenciada entre 1914 e 1918) se transformou, na Segunda Guerra, em guerra total. Seus destroços e perdas são incalculáveis. Diferentemente da primeira, a segunda resultou em matança em massa de civis e, principalmente, em momentos e regiões nas quais não havia como (ou não importava) contar. Estima-se que o número de mortos seja quatro vezes maior do que o da primeira guerra. A invasão da Polônia pela Alemanha, em 1939, marcou o início do grande conflito. Com isso, França e Reino Unido (que possuíam pactos com a Polônia) declararam guerra à Alemanha. A Alemanha de Hitler, em 22 de junho de 1941, invadiu a URSS quebrando o pacto Stalin-Ribbentrop (pacto mútuo de não agressão), firmado entre Josef Stalin (1878-1953, então primeiro-ministro da URSS) e Hitler. A guerra, com isso, foi mundializada (Hobsbawn, 1995).

Na senda de uma guerra revigorada, também em 1941, a marinha japonesa atacou a base naval americana de Pearl Harbor, no Havaí (EUA). O ataque surpresa trouxe para o conflito, no bloco dos Aliados, os EUA do então presidente Franklin Delano Roosevelt (1882-1945) (de ações discretas, até então). A grande virada nos rumos da Guerra, até então protagonizada pela Alemanha, deu-se na chamada batalha de Stalingrado (1942-1943, atual Volgograd (na Rússia), entre as tropas alemãs e seus parceiros de Eixo contra o exército da URSS. Ao fim da batalha, os exércitos alemães foram detidos e a derrota da Alemanha (e do Eixo) se mostrou próxima, apesar dos movimentos do Eixo pela continuidade dos ataques (Hobsbawn, 1995).

Foi em agosto de 1945 (após a rendição da Alemanha) que a Segunda Guerra Mundial teve, objetivamente, fim. As cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki foram atacadas pelos EUA. As armas utilizadas foram bombas atômicas/nucleares, que mostraram um poder de destruição em massa nunca visto. O objetivo de assegurar uma rápida rendição japonesa foi alcançado. As bombas lançadas contra o Japão mataram civis, aos milhares. A rendição total

do que restava do Eixo e a vitória dos Aliados, em 1945, foi suprema. Os países derrotados foram ocupados pelos vencedores (Hobsbawn, 1995).

Hobsbawn (1995) pontua que o ataque que pôs fim à Segunda Guerra Mundial, descrito acima, não pode ser justificado como tendo sido indispensável à vitória dos Aliados. Foi, muito mais, uma forma de poupar a vida de soldados americanos. Além disso, pode ter sido uma forma de o governo americano garantir que a URSS (então aliada) não reivindicasse participação preponderante na derrota final do Japão (Hobsbawn, 1995).

Não foi realizado, no período imediato pós-guerra, qualquer acordo formal de paz. Não havia uma autoridade independente, fora das forças de ocupação, que pudesse sustentá-lo. O mais próximo de um movimento pela paz se deu com uma série de negociações, no período de 1943 e 1945, entre os Aliados, que estabeleceu um esquema geral para as relações econômicas e políticas entre países. Desse movimento, resultou também o estabelecimento das Nações Unidas (Hobsbawn, 1995). Esta que, posteriormente, veio a se tornar a atual Organização das Nações Unidas (ONU).

A Segunda Guerra Mundial desestabilizou o relativo equilíbrio de poder vigente desde os primeiros anos do século XX (na década de 1900, alvorecer do século XX, eram considerados grandes potências o Império Austro-Húngaro, a República Francesa, o Império Alemão, o Reino da Itália, o Império do Japão, o Império Russo, o Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda e os EUA). Os desdobramentos da Primeira Guerra Mundial, o expansionismo do Terceiro Reich/Alemanha Nazista e do nazifascismo (conjunção que representa a união entre o fascismo italiano e o nazismo alemão) acirraram as severas rivalidades já existentes entre os países europeus e resultaram, pós Segunda Guerra, em uma Europa com contornos e destinos sombrios (Werner; Combat, 2007).

A conjuntura citada acima exigiu/proporcionou o estabelecimento de uma nova organização do poder mundial. Com isso, os EUA buscaram consolidar a hegemonia política e econômica norte-americana que já vinha estabelecendo desde o início do século XX. Isso dependia, porém, do posicionamento de seu governo frente a questões prementes da época. Dentre elas, estavam as relações que estabeleceria com a União Soviética e com os países europeus devastados pela guerra, bem como o quanto se envolveria ou não em um projeto europeu de reconstrução. A hegemonia que os EUA se propunham a edificar dependia, também, da adesão dos demais países aos projetos norte-americanos (Werner; Combat, 2007).

A existência de outra potência (a União Soviética), que rivalizava com os poderes dos EUA e parecia oferecer uma alternativa ao sistema capitalista[6], era o maior desafio ao alcance da hegemonia anteriormente citada. Junto à URSS, figuravam as ameaças da grande desestabilização econômica e política provocada pela Segunda Guerra Mundial nos países da região chamada Europa Ocidental (Werner; Combat, 2007) (região que, atualmente, corresponde à Áustria, Bélgica, França, Liechtenstein, Luxemburgo, Mónaco, aos Países Baixos e à Suíça) e do fortalecimento dos partidos socialistas e comunistas[7] em países europeus. Trata-se de um contexto no qual os países europeus, fundamentais à política externa dos EUA, estavam se distanciando do modelo capitalista norte-americano e se deslocando para a esquerda (Werner; Combat, 2007).

O governo dos EUA, já em 1944, argumentava que evitar um quadro de grande depressão econômica pós-guerra pressupunha dobrar suas exportações e os lucros delas advindos. Contudo, para que isso fosse possível, era necessário reverter a grande escassez de dólares que permeava a Europa. A única solução de curto prazo encontrada foi o financiamento direto das economias europeias pelos EUA, a fim de criar mercado para suas exportações. Depois de participar de uma reunião com vários ministros de relações exteriores, realizada em 1947 em Moscou (atual capital da Rússia), o então secretário de estado norte-americano George Marshall se mostrou, definitivamente, convencido da gravidade dos problemas europeus e, como ação imediata, solicitou a George Kennan (diplomata e historiador norte-americano, então conselheiro de Estado dos EUA), a formulação de um programa de recuperação para a Europa (Werner; Combat, 2007).

A proposta para o programa de recuperação citado acima, em sua primeira versão completa, ficou pronta em maio de 1947. No mesmo ano, George Marshall a apresentou publicamente em uma palestra proferida em Harvard (uma das mais importantes e prestigiadas universidades dos EUA). O governo do então presidente norte-americano Harry Truman (1884-1972), alinhado às ideias de George Kennan e às intenções de George Marshall, difundia o argumento de que apenas o investimento direto de grandes quantias de recursos advindas dos EUA e dos países que o apoiavam poderia garantir a retomada de serviços básicos na Europa, auxiliar na conversão das moedas locais em dólares e acabar com a escassez destes, estimular

[6] O capitalismo pode ser definido, de forma simples, como um sistema socioeconômico baseado na propriedade privada, na acumulação de capital, no lucro e no trabalho assalariado.

[7] O socialismo, de forma resumida, embora suas formas variem (principalmente pela presença ou não de relações de mercado) é um sistema socioeconômico caracterizado pelo elemento comum da propriedade social (a inexistência da propriedade privada). O comunismo, uma das formas de socialismo, caracteriza-se pela propriedade comum dos meios de produção, pela ausência de classes sociais, do dinheiro e do Estado.

investidores da esfera privada e, com isso, destinar novamente recursos à Europa. Essa pauta foi levada por Marshall, em meados de 1947, a um encontro com os ministros das relações exteriores da Grã-Bretanha, da França e da URSS (Werner; Combat, 2007).

Durante o referido encontro, o plano de recuperação da Europa, pensado e financiado pelos EUA, foi posto em discussão. Este não deveria excluir nenhum país que não se opusesse às condições norte-americanas. Entre tais condições/imposições, estava a construção de um *pooling* de recursos (uma espécie de fundo coletivo no qual cada membro do grupo de países contribuiria com uma cota, concordando com a administração coletiva dos recursos totais) e a disponibilização de uma contabilidade nacional de acesso irrestrito aos EUA. Exigia-se que os EUA tivessem acesso às contas dos países envolvidos no projeto de recuperação e controle total sobre a forma como os recursos seriam utilizados. Discordando dessas imposições, mediante o entendimento de que isso garantiria o acesso dos EUA aos requisitados recursos naturais daquela região, a URSS abandonou a reunião e o plano que nela estava sendo debatido (Werner; Combat, 2007).

Os esforços norte-americanos em um plano de reconstrução da Europa traziam grandes vantagens potenciais, entre as quais estavam a redução da possibilidade de formação de regimes socialistas na Europa, por meio do enfraquecimento dos partidos políticos socialistas e comunistas europeus e do estímulo aos investimentos privados; o aumento da procura por produtos exportados pelos EUA; o fomento da indústria europeia na produção de mercadorias estratégicas para a economia norte-americana; a influência exercida pela Europa e pelos EUA sobre a produção petrolífera do Oriente Médio; e o apoio político e econômico das sociedades europeias aos EUA (Werner; Combat, 2007).

O alcance dos objetivos norte-americanos, entre os quais estão os citados acima, dependia de mudanças na política externa dos EUA para com a Europa. Houve o entendimento de que a almejada recuperação europeia, que vinha sendo buscada por meio de diversos projetos individualizados, precisava ser unificada. Assim, no início do mês de abril de 1968, Truman (o então presidente dos EUA) sancionou uma lei chamada *Foreign Assitance Act* (Lei da Assistência Externa, na tradução livre). Com isso, oficializou o Plano Marshall: o plano de reconstrução dos países europeus, assim denominado em homenagem a George Marshall (então secretário de Estado, responsável por arquitetar o plano) (Werner; Combat, 2007).

Foram 17 os países europeus que aderiram ao Plano Marshall, aceitando as imposições norte-americanas. Dentre eles, os mais beneficiados foram Grã-Bretanha, França e Alemanha. Estes receberam, respectivamente, os investimentos de 3,297, 2,296 e 1,448 bilhões de dólares entre os anos de 1948 e 1951. Tratava-se de três países industriais centrais. Assim, a

recuperação destes impulsionaria que outras economias europeias também se recuperassem. Os países aderentes ao plano foram Áustria, Bélgica e Luxemburgo, Dinamarca, França, Alemanha (nas áreas sob o controle dos Estados Unidos, da Grã-Bretanha e da França), Grécia, Islândia, Irlanda, Itália e Trieste (cidade italiana), Holanda, Noruega, Portugal, Suécia, Suíça, Turquia e Reino Unido (Werner; Combat, 2007).

Foi na conjuntura de uma Europa (e um mundo) que tentava lidar com os destroços e impactos da Segunda Guerra e de um governo norte-americano que trabalhava para impor sua hegemonia política e econômica ao mundo por meio, também, do Plano Marshall, que surgiu a OECE (instituição que, em 1961, veio a ser a OCDE). O surgimento da OECE data de 16 de abril de 1948. Sua origem está vinculada a uma convenção intitulada *Conference on European Economic Cooperation* (CEEC - Conferência Europeia sobre Cooperação Econômica, na tradução livre). O objetivo da referida convenção foi criar e estabelecer uma entidade/organização, de atividade permanente, para coordenar as ações do Plano Marshall (EUI, s.d.). Dela surgiu a OECE, à qual foi atribuído o compromisso de coordenar e supervisionar a distribuição do auxílio financeiro oferecido pelos EUA aos países aderentes ao plano.

A OECE se tornou uma organização permanente de cooperação econômica, composta por 18 países-membros: Áustria, Bélgica, Dinamarca, Grécia, Irlanda, Islândia, Itália, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido, e por regiões da Alemanha. Entre seus princípios e objetivos estava o estímulo à cooperação econômica entre os países participantes do plano; o desenvolvimento do comércio intereuropeu por meio da diminuição de barreiras para a expansão comercial; a viabilização da criação de uma união aduaneira/área livre para o comércio e de multilateralização de pagamentos; e a busca por uma melhor utilização da mão de obra disponível (EUI, *s.d.*). A preocupação da OECE para com a eficiência da mão de obra, de acordo com Lemos (2014), trouxe o fator humano para a equação do desenvolvimento econômico ambicionado.

Nota-se que os objetivos da OECE, inicialmente, pareciam voltados exclusivamente ao campo econômico (crescimento da indústria, da agricultura, dos setores de energia e tecnologia, liberação do comércio, conversibilidade das moedas europeias). Contudo, na prática, suas atividades se estenderam a outros campos. Dentre eles, o campo da energia nuclear para fins pacíficos e a esfera da escassez da mão de obra técnica e científica. Para além das questões puramente econômicas, havia um caráter técnico significativo e uma preocupação/interesse para com o fator humano (Lemos, 2014).

A produtividade, alinhada ao fator humano, passou a ser uma das preocupações principais da OECE, a organização viu a necessidade de aumentar esforços nessa direção. Com isso foi criada, em 1953, a Agência Europeia de Produtividade (EPA) (Lemos, 2014). Esta, tinha duas funções principais, uma delas era ser uma câmara de compensação (uma espécie de instituição financeira criada para de facilitar transações financeiras e reduzir riscos de não realização de pagamentos entre membros) para prestar serviços e fornecer informações aos órgãos nacionais de produtividade. Outra, era ser um centro de estudos e discussões direcionados a orientar as atividades europeias para a melhoria da produtividade e alicerçar a previsão de consequências econômicas e sociais advindas do desenvolvimento tecnológico almejado (EUI, *s.d.*).

A educação em gestão, a disseminação de técnicas de gestão da produção e a melhoria de serviços de consultoria agrícola estavam entre as principais atividades da EPA. O culto à produtividade, alicerce da agência, decorreu das reverberações do Plano Marshall e foi amplamente financiado pelos EUA. Especialistas e fazendeiros, aos milhares, visitaram fábricas e fazendas americanas para aprenderem sobre produtividade e mão de obra e disseminarem a lógica americana em seus países. Com a força que adquiriu, a EPA se tornou um órgão quase independente dentro da OECE (EUI, *s.d.*).

Com a criação da EPA e as influências que esta passou a exercer, as preocupações da OECE no que se refere ao fator humano foram concentradas, especialmente, em questões de mão de obra técnica e científica. Os primeiros estudos da EPA/OECE estavam relacionados à procura por engenheiros e investigadores e à oferta de técnicos com formação profissional nas/para as fábricas e fazendas ao redor do mundo. Tais estudos revelaram a escassez de pessoal qualificado e a necessidade de a OECE fazer enfrentamento a esse cenário (Lemos, 2014).

Para além dos estudos da EPA/OECE, que revelaram a escassez de mão de obra qualificada nos países-membros da organização, outro evento agravou as preocupações da OECE e dos governos para com a qualificação técnica e científica humana de seus países. Em outubro de 1957, a URSS lançou o primeiro satélite artificial do mundo. Chamado de Sputnik-1 (Esputinique-1, na versão aportuguesada), o satélite foi posto em órbita do Planeta Terra, a fim de auxiliar nos estudos da URSS sobre as propriedades das camadas superiores da terra (e à terra) e dos efeitos de tais camadas sobre os organismos vivos. Foi o primeiro de uma série de satélites lançados a partir do Programa Sputnik, que objetivava conhecer as condições para (e preparar) posteriores missões espaciais tripuladas (Pauli, 1979).

O lançamento do Sputnik-1 pela URSS, em 1957, foi a causa do chamado choque do Sputnik (ou crise do Sputnik) (Pauli, 1979). É importante, para compreender esse contexto,

situar tais acontecimentos na conjuntura social, econômica e política da época. Dez anos antes do lançamento do Sputnik-1, em 1947 (dois anos após o fim da Segunda Guerra Mundial e um ano antes da criação da OECE), teve início a Guerra Fria (que se estendeu até 1991). EUA e URSS, as duas potências mundiais (então aliadas) fortalecidas pela derrota do Eixo da Segunda Guerra, passaram a disputar o poder mundial a partir de suas ideologias: o socialismo (da URSS) e o capitalismo (dos EUA). Nunca houve, no decorrer dos mais de 40 longos anos nos quais a guerra se desenrolou, um combate oficial face a face unicamente entre as duas potências (o que caracterizou a guerra com o adjetivo de "fria") (Hobsbawn, 1995).

A Guerra Fria, contudo, dividiu o mundo em dois grandes blocos. Os demais países (especialmente os europeus), a fim de obter proteção diante de uma terceira guerra mundial iminente, foram induzidos a estabelecer uma aliança com um dos dois lados (o socialista da URSS e o capitalista dos EUA). Embora não tenham travado conflitos diretos entre si, EUA e URSS alimentaram (e se fizeram parte) de diversas e sangrentas guerras ao redor do mundo. Antes do colapso da URSS, em 1991, que marcou o fim da Guerra Fria, cerca 20 milhões de pessoas haviam sido mortas nos mais de 100 conflitos travados entre 1945 e 1983 (a maioria no chamado terceiro mundo, composto por países não alinhados ou "neutros" durante a guerra, como África, Ásia, Oriente Médio e América Latina) (Hobsbawn, 1995).

A Guerra da Coreia (entre Coreia do Norte e Coreia do Sul) no período de 1950 a 1953, e Guerra do Vietnã (entre Vietnã do Norte e Vietnã do Sul, ocorrida nos 30 longos anos de 1945 a 1975) foram as maiores guerras incentivadas por EUA e URSS ao longo da Guerra Fria. As forças americanas se envolveram, nesses dois conflitos, de forma direta e em grande escala (no lado sul de ambas as guerras). A Guerra do Vietnã foi vencida pelo lado norte, enquanto a Guerra da Coreia acabou por meio de um cessar-fogo e do estabelecimento de uma zona desmilitarizada entre as duas Coreias (Hobsbawn, 1995).

O momento de maior tensão e de possibilidade de confronto direto entre EUA e URSS ocorreu ao longo de 13 dias no mês de outubro de 1962, durante a chamada Crise dos Mísseis em Cuba (na América Latina). A URSS instalou mísseis, no referido país, a fim de atacar os EUA (que havia instalado uma base parecida na Turquia). O risco de uma guerra iminente desse período ficou conhecido pela expressão "13 dias que abalaram o mundo", uma vez que uma possível guerra nuclear entre as potências poderia destruir a humanidade. A tensão terminou quando ambos os governos, após um período de negociação, retiraram suas bases de mísseis (a URSS de Cuba e os EUA da Turquia) (Hobsbawn, 1995).

Para além das muitas guerras que foram incentivadas pelos EUA e pela URSS e da Crise dos Mísseis em Cuba, as duas potências também se enfrentaram de outras formas (mais

ideológicas do que bélicas). Os EUA criaram, em 1949, a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). A OTAN foi uma aliança militar antissoviética, considerada um complemento do Plano Marshall. Em resposta, a URSS criou o Pacto de Varsóvia. O pacto consistia em uma aliança militar entre a URSS e países do leste europeu contra possíveis ataques dos EUA. Nesse ritmo, de ação e reação, outros projetos e pactos foram sendo criados e firmados (inclusive no campo da espionagem) e a rivalidade entre os blocos foi se intensificando (Hobsbawn, 1995).

Outras formas de enfrentamento entre EUA e URSS foram as corridas armamentista e espacial. Ambas as potências buscavam, no decorrer do tempo desde a Segunda Guerra Mundial, a supremacia do poder mundial por meio do poderio bélico/arsenal de guerra (especialmente o nuclear). Os EUA já haviam demonstrado sua força, em 1945, nos desdobramentos finais da Segunda Guerra, com os ataques nucleares às cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki. Em 1949, a URSS demonstrou o poder de sua bomba nuclear de fabricação própria após detoná-la em um campo de testes (Hobsbawn, 1995).

De acordo com Hobsbawn (1995), gerações inteiras foram criadas sob as ameaças de batalhas nucleares globais e acreditando que estas poderiam eclodir a qualquer momento e devastar a humanidade. As ameaças nucleares foram utilizadas para fins de ameaça e negociação. O medo da destruição mútua inevitável, no caso de um conflito nuclear, era o único (mas não tão convincente), fato capaz de impedir os dois lados de darem o sinal positivo ao temido extermínio da civilização. Embora isso não tenha acontecido, foi um medo vivenciado todos os dias durante mais de 40 anos. A conjuntura política, econômica e social do período pós Segunda Guerra Mundial levava a crer que a eclosão de uma nova guerra mundial de proporções ainda maiores que das duas anteriores era inevitável (Hobsbawn, 1995).

A ausência de confiança entre os governos das duas grandes potências (que, ininterruptamente, significaram grandes ameaças uns aos outros) permaneceu até o último momento da guerra. Coube à URSS convencer aos EUA e ao mundo de que a ameaça nuclear e de uma guerra iminente não mais existiam. Simbolicamente, o fim da Guerra Fria corresponde à queda do Muro de Berlim, em 1989. A queda simbolizou a reunificação da Alemanha, antes dividida entre Alemanha Ocidental (capitalista) e Alemanha Oriental (socialista). O fim da Guerra Fria ocorreu, oficialmente, apenas em 1991 com a desintegração da URSS após longas e extensas crises econômicas e sociais (Hobsbawn, 1995).

Para além das muitas e sangrentas guerras alimentadas ao redor do mundo, da Crise dos Mísseis em Cuba, das inúmeras disputas ideológicas (objetivadas por meio da criação de projetos e pactos de expansão na lógica de ação e reação) e da ameaça constante provocada pela corrida armamentista (nomeadamente nuclear), EUA e URSS também entraram em disputa por

meio de uma corrida espacial (Hobsbawn, 1995). A corrida espacial entre EUA e URSS iniciou em 1955, após o governo dos EUA ter anunciado que o país lançaria um satélite artificial e o governo da URSS ter respondido afirmando que também o faria em um futuro próximo. Dois anos depois (em 1957) a URSS lançou o Sputnik-1, dando origem ao choque (ou crise) do Sputnik (Luna, 2020), na esteira do que pontuamos anteriormente.

O lançamento do Sputnik-1, que iniciou uma corrida espacial entre EUA e URSS com diversos desdobramentos posteriores, provocou questionamentos em diversos setores da sociedade norte-americana. Questionava-se, sobretudo, o que tinha levado os soviéticos a chegarem primeiro. Outros pontos repensados pelos EUA após esse evento foram a eficiência de seu programa espacial, a competência de seus cientistas e, de forma geral, a capacidade de seus educadores. Tais questões estiveram, perturbadoramente, nas reflexões do governo norte-americano (Luna, 2020).

O então presidente dos EUA, Dwight David Eisenhower (1890-1969), proferiu diversos discursos sobre as questões pontuadas acima. Alicerçava-se, para isso, em relatórios e dados que permitiam a comparação entre a educação da URSS e dos EUA. Em um *Reassurance Speech* (discurso de tranquilização, na tradução livre), proferido em cadeia nacional em novembro de 1957, o então presidente direcionou sua fala à administração das escolas norte-americanas enfatizando que a educação era um aspecto indispensável à segurança nacional do país (Luna, 2020). Luna (2020, *s.p.*) transcreve um fragmento do referido discurso:

> Examinem o currículo e os padrões da sua escola. Em seguida, decidam por si mesmos se eles atendem às severas demandas da era em que estamos entrando. Enquanto vocês fazem isso, meus amigos, lembrem-se de que quando um russo se forma no ensino médio, ele tem cinco anos de física, quatro anos de química, um ano de astronomia, cinco anos de biologia, dez anos de matemática por meio de trigonometria e cinco anos de língua estrangeira.

O choque/crise do Sputnik foi um catalisador dos debates sobre a formação de pessoal técnico e científico nos EUA. A pauta da formação foi trazida ao centro dos debates políticos e econômicos do país (Luna, 2020). Foi o que ocorreu, também, no âmbito da OECE. Os desdobramentos do lançamento do Sputnik, junto aos resultados dos estudos desenvolvidos pela EPA/OECE que haviam revelado a escassez de mão de obra qualificada em seus países membros (em uma conjuntura na qual a importância do fator humano no desenvolvimento econômico dos países se fazia notar), impuseram à OECE a necessidade de agir (Lemos, 2014).

A fim de fazer enfrentamento ao atraso técnico e científico dos EUA e de seus países membros, em 1958 (um ano depois do lançamento do Sputnik pela URSS), a OECE criou o *Bureau du personnel scientifique et technique* (BPST - Bureau/gabinete de pessoal científico e

técnico, na tradução livre) (Lemos, 2014). O BPST foi criado com o objetivo de empreender ações, a nível internacional, a fim de aumentar a quantidade e a qualidade da mão de obra científica e técnica nos países membros da OECE. A pauta educacional estava, definitivamente, no cerne das ações de desenvolvimento econômico e reestruturação pós-guerra da época (Pauli, 1979).

Dentre os principais objetivos do BPST estavam melhorias nos sistemas educacionais dos países membros; investimentos na formação de especialistas, a fim de apoiar o desenvolvimento econômico; a sensibilização de autoridades e da opinião pública sobre a necessidade de ampliar a mão de obra com formação técnica; a definição da relação entre investimentos na educação e a expansão econômica; a busca por informações mais precisas sobre as necessidades de formação técnica para o aquele momento e também para o futuro; a implementação de ações para tornar o ensino de ciências e matemática mais eficaz; e a prestação de serviços de assistência a países que estavam desenvolvendo seus sistemas de educação básica, a fim de levá-los a alcançarem um grau mais elevado de conhecimento científico e técnico (Pauli, 1979).

O referido gabinete, ao passo que tomou posse, organizou um movimento em torno do problema das fragilidades do ensino de matemática nos países membros da OECE. Tal movimento culminou, em novembro de 1959, na realização do chamado seminário *Royaumont*. Organizado pela OECE e realizado na Abadia de *Royaumont* (um monumento histórico próximo a Paris, na França, utilizado na época como um espaço para debates intelectuais importantes), o seminário teve duração de 10 dias. O evento foi pensado com vistas a promover uma reforma de conteúdos e métodos de ensino de matemática para o ensino secundário (que correspondia a turmas com estudantes entre 12 e 19 anos). Todos os países do bloco enviaram representantes. Os documentos distribuídos aos participantes, no início do evento, já argumentavam em favor de uma reforma ampla (Pauli, 1979).

Dentre os argumentos utilizados em favor da referida reforma, estava o de que a sociedade da época exigia que todos os cidadãos tivessem conhecimentos elementares em matemática. Defendia-se, também, que os líderes de grandes organizações precisavam de dados quantitativos para poderem tomar decisões assertivas. Outro argumento estava relacionado à procura crescente de cientistas e engenheiros que estivessem munidos de sólidos conhecimentos matemáticos. Além disso, a matemática vinha sendo, cada vez mais, aplicada na indústria e em outros ramos da atividade econômica. Dizia-se, nesse contexto, que uma revisão do conteúdo e dos métodos de ensino da matemática ensinada nas escolas era necessária e,

concomitantemente, era preciso realizar medições para ver o quanto o novo modelo seria eficaz (Pauli, 1979).

Os objetivos do seminário *Royaumont* foram alinhados ao contexto descrito acima. De acordo com Pauli (1979), foram quatro os principais objetivos do evento. O primeiro era realizar um balanço das ideias sobre ensino de matemática já aplicadas e disponíveis em escolas de ponta. Nesse inventário, também interessava saber como era realizado o recrutamento e a formação de professores de matemática em tais escolas. O segundo foi especificar quais seriam os objetivos do ensino de matemática daquele momento em diante, quais modificações deveriam ser introduzidas no modelo vigente até então, quais materiais e métodos seriam correspondentes à nova concepção, bem como quais medidas deveriam ser tomadas no que tange à formação de professores para alinhá-la à reforma almejada (Pauli, 1979).

O terceiro objetivo de *Royaumont*, conforme Pauli (1979), foi indicar formas e meios pelos quais os países poderiam buscar aumentar o número e elevar o nível de matemáticos empregados no ensino, na pesquisa e em outras atividades científicas, industriais e governamentais. Por fim, o quarto objetivo foi definir medidas que poderiam ser tomadas no período imediato pós-seminário, a níveis nacional e internacional, nomeadamente pela OCDE. Os 10 dias de seminário em *Royaumont*, de acordo com Pauli (1979) foram de trabalho animado. Os participantes foram estimulados por Marshall Harvey Stone (1903-1989), matemático e então professor do departamento de matemática da Universidade de Chicago nos EUA (Pauli, 1979).

Os resultados dos estudos realizados pela EPA/OECE, um tanto na retaguarda, que evidenciaram a escassez de mão de obra técnica e científica nos países-membros da organização (Lemos, 2014), associados ao choque/crise do Sputnik, levaram a organização à criação do BPST (em 1958) e à realização, em 1959, do seminário de *Royaumont*. Nessa crescente de importância e influência (e aproximação para com as questões do fator humano no desenvolvimento econômico e, consequentemente, de formação), o seminário talvez tenha sido a primeira grande ação da OECE direcionada à reforma educacional, conforme os seus desígnios (que eram, também, os desígnios norte-americanos), de seus países membros.

O seminário de *Royaumont* foi um dos alicerces e um importante disseminador de um movimento reformador transnacional com vistas à modernização da matemática escolar: a chamada *New Math* (Nova Matemática). O movimento, embora tenha surgido na década de 1950 e sido liderado pelos EUA e pela França (e implementado nesses países), foi grandemente potencializado pela então OECE nas duas semanas em *Royaumont*. Em seu início, ainda nos anos finais da década de 1950, o foco do movimento da Nova Matemática residia na forma pela

qual o ensino secundário estava preparando os alunos para continuarem, no âmbito universitário, seus estudos em matemática, ciências e engenharia. O objetivo era atualizar a matemática ensinada nas escolas secundárias, tendo em vista os avanços na matemática enquanto disciplina científica. Ao passo em que mais países se envolveram no projeto, este foi estendido a todos os anos da escolarização básica (além do ensino secundário) (Prytz, 2020).

O relatório que sintetizou e reuniu as discussões de *Royaumont*, publicado em 1961, sugeriu mudanças radicais na forma pela qual a matemática deveria integrar os futuros currículos escolares. Tais mudanças foram previstas para todos os anos escolares bem como para todos os conteúdos ensinados. O título do referido relatório é *New Thinking in School Mathematics* (Novo Pensamento em Matemática Escolar, na tradução livre). Dentre os países membros da OECE que enviaram representantes àquele evento estava a Suécia (Prytz, 2020). O caso sueco é muito potente para ilustrar como os conceitos e ideias da OECE eram acolhidos e ressignificados em território nacional.

Dentre as novidades trazidas pela Nova Matemática estava a abordagem nos métodos de ensino, para além dos conteúdos curriculares. Foi com a chegada da questão dos métodos que o campo da psicologia ganhou importância nessa discussão. Psicólogos muito influentes na época, como Jian Piaget (1896-1980), estiveram envolvidos diretamente nas discussões e desdobramentos relacionados à Nova Matemática. Suas teorias, nomeadamente as que diziam respeito às semelhanças entre as estruturas mentais e as estruturas matemáticas, constituíram o alicerce dos desejados novos métodos de ensino. O relatório de *Royaumont* fazia referências diretas a Piaget e à sua Teoria Cognitiva (baseada na ideia de que o conhecimento é construído pelo próprio indivíduo em interação com o meio, especialmente na infância, por meio de um aprendizado progressivo) (Prytz, 2020).

O relatório de *Royaumont* também trouxe recomendações acerca do modo como as reformas relacionadas à Nova Matemática deveriam ser pensadas e preparadas. O primeiro passo, segundo as recomendações do relatório, deveria ser a produção de novos tipos de livros didáticos. Estes, deveriam ser sólidos do ponto de vista matemático (conteúdos) e pedagógico (métodos). Tais livros deveriam ser produzidos por uma equipe de matemáticos, educadores e professores qualificados. Por fim, antes de serem distribuídos, deveriam ser testados e avaliados de forma experimental. O referido relatório recomendou, também, que o ensino de matemática fosse objeto de investigações científicas (de forma sistemática e em grande escala) (Prytz, 2020).

Conforme Prytz (2020), as recomendações citadas no parágrafo anterior foram acolhidas na Suécia. Antes do movimento em torno da Nova Matemática, as disciplinas escolares

raramente eram objeto de atenção das autoridades suecas. Com ela, a partir dos primeiros anos da década de 1960, os conteúdos e métodos de ensino da matemática foram alvo de mudanças que romperam com os modos anteriores de fazer reforma. A primeira fase da reforma, concretizada na Suécia, foi a mudança na autoria dos livros didáticos utilizados no país. O governo contratou uma equipe de autores com conhecimentos sobre uma teoria específica para a aprendizagem matemática: a de Piaget. Esta, deveria ser mobilizada na autoria dos novos livros (Prytz, 2020).

Diferentemente do que vinha ocorrendo até então, a preparação dos livros didáticos antecedeu as modificações diretas no currículo. As mudanças e inovações não partiram dos documentos curriculares, mas dos livros didáticos. Estes foram o meio utilizado para impulsionar as inovações. Após a criação dos novos livros pela equipe de especialistas contratada pelo governo, a fase seguinte foi de testá-los e, com isso, testar também o novo currículo. Membros do governo, professores e pessoas externas participaram dos testes (Prytz, 2020). Essa conjuntura, na perspectiva de Prytz (2020), abriu espaço para que outros profissionais adentrassem o empreendimento dos livros didáticos, ao passo em que dificultou as contribuições dos professores, não bastava conhecer a matemática escolar tradicional.

Esperava-se que os novos livros didáticos desenvolvidos no âmbito da Nova Matemática contivessem, além dos conteúdos matemáticos organizados de forma sequencial, alguns testes. Estes, deveriam estar relacionados também a novas ideias e experiências práticas (Prytz, 2020). De acordo com Prytz (2020), isso fez com que as editoras (suecas e de outros países) viessem a considerar os livros didáticos do projeto Nova Matemática como exemplos de como um livro didático deveria ser a partir de então. As editoras, conforme o autor, adotaram o *design* dos livros produzidos no âmbito do projeto e contrataram pessoas envolvidas em sua autoria.

A conjuntura da implementação da Nova Matemática na Suécia, na perspectiva de Prytz (2020), mostrou o quanto a OECE atuou como impulsionadora de um modo centralista de governação. O movimento reformador, apoiado e liderado pela OECE, ofereceu ao governo sueco mais uma ferramenta centralista de reforma do sistema educacional. O novo modo de reformar não estava mais relacionado apenas aos conteúdos, às disciplinas científicas, mas também à psicologia/às subjetividades.

A conjuntura da Nova Matemática também trouxe para o campo educacional, nomeadamente no que se refere às reformas, os testes de avaliações como aspectos fundamentais (Prytz, 2020). O movimento da Nova Matemática, de acordo com Prytz (2020), pode ser entendido como parte de um movimento transnacional por meio do qual um novo tipo de reforma/desenvolvimento curricular foi disseminado.

Modernizar o ensino de matemática e de disciplinas científicas, conforme a proposta da OECE em *Royaumont*, significava alinhar os sistemas educacionais dos países membros às necessidades de desenvolvimento econômico. Ensinar matemática e disciplinas científicas, naquela conjuntura, significava, unicamente, formar pessoal técnico e científico para atuar na reestruturação econômica da parte da Europa aliada aos EUA no contexto pós Segunda Guerra Mundial e durante a Guerra Fria. Potencializar a capacidade técnica e científica da mão de obra norte-americana (e dos países que haviam se alinhado aos EUA) significava, sobretudo, aumentar o potencial competitivo dos EUA frente aos avanços da URSS nas corridas armamentista e espacial. O ensino e a formação propostos pela OECE, nessa conjuntura, também significaram estratégias de guerra (fosse ela bélica, política e ideológica ou econômica).

O professor chamado para conduzir o seminário de *Royaumont*, Marshall Harvey Stone, à época era professor do departamento de matemática da Universidade de Chicago (EUA) (Pauli, 1979). No mesmo período, mais especificamente entre os anos de 1943 e 1972, o economista norte-americano Theodore William Schultz (1902-1998) também fazia parte do corpo docente da referida universidade. Schultz integrava o departamento de economia. Ao passo que Stone desenvolvia seus estudos no campo da matemática, Schultz desenvolvia e consolidava uma das mais importantes teorias econômicas da época (que, posteriormente, contou com as contribuições de outros autores): a Teoria do Capital Humano (Nerlove, 1999). Ainda que, nos limites da presente pesquisa, não se tenha encontrado afirmações em torno de uma proximidade entre Stone e Schultz, é possível cogitar que a matemática defendida por Stone em *Royaumont* estava intrincada pelos princípios da Teoria do Capital Humano (desenvolvida pelo então colega da Universidade de Chicago). Tratava-se, naquele evento, de direcionar o ensino de matemática e disciplinas científicas ao desenvolvimento e reestruturação econômicos, ideia alinhada aos princípios da referida teoria (Minto, 2006a).

O início dos estudos de Schultz em torno daquilo que mais tarde chamaria de capital humano data dos anos finais da década de 1940, já na condição de professor da Universidade de Chicago. A divulgação dos primeiros desdobramentos de suas ideias ocorreu ao longo dos anos 1950, no período pós Segunda Guerra Mundial e no decorrer da Guerra Fria. Nesse período, o economista buscou por uma explicação mais abrangente para as questões de aumento/ganho de produtividade e o consequente desenvolvimento econômico (Schultz, 1973). Sua intenção principal era "[...] verificar o papel das capacidades adquiridas dos agentes humanos como uma fonte mais importante dos ganhos de produtividade não explicados" (Schultz, 1973, p. 7).

As referidas capacidades adquiridas, de acordo com Schultz (1973), não eram naturais nem gratuitas. Recursos, que eram escassos naquele período, estavam sendo destinados à sua aquisição. Tratava-se, portanto, de investimento. Mais especificamente, de um tipo particular de investimento não tão conhecido naquela conjuntura, um investimento aplicado no fator humano (no homem, quando utilizadas as palavras do autor). A esse investimento, que reverberava em aumento/ganho de produtividade, é que Schultz direcionou suas análises.

Estudar os efeitos do investimento no ser humano no aumento da produtividade implicou, naquele contexto, na necessidade de ampliação do conceito tradicional de capital. O capital, na época, era entendido como algo homogêneo e estritamente objetivado. Para exemplificar o fato, é possível utilizar a área de atuação de Schultz: a agricultura. Concebia-se, como capital, a quantidade de terras para cultivo, de máquinas e estruturas, aliada à quantidade de mão de obra e o número de horas de trabalho dos trabalhadores. Era considerado capital, dito de outro modo, o capital físico reproduzível. A maioria dos modelos de crescimento e desenvolvimento econômico predominantes na literatura da época omitiam ou reduziam a importância do fator humano nesses processos. A ampliação do entendimento acerca do que era considerado capital, a fim de que passasse a abarcar também a noção de capital humano, foi um dos desdobramentos dos estudos do economista (Schultz, 1973).

Pensar sobre crescimento e desenvolvimento econômico para potencializá-lo, na perspectiva Schultz, implicava a adoção de uma abordagem de investimento: “Nesta abordagem, o estoque de capital é aumentado pelo investimento, e os serviços produtivos do capital adicional fazem aumentar a renda, o que assinala a essência do crescimento econômico” (Schultz, 1973, p. 13-14). O autor defendia que, para que houvesse crescimento e desenvolvimento da economia, era necessário reformular a indagação tradicional: “Qual a área da terra, a capacidade da força de trabalho, e o número de máquinas e das estruturas? (Schultz, 1973, p. 14). Mais adequado, para ele, era perguntar: “Qual o aumento marginal observado na produção, a partir de um investimento adicional particular?” (Schultz, 1973, p. 14).

Schultz (1973) defendia que os serviços produtivos da terra, tendo em vista que era a agricultura sua área de atuação enquanto economista, poderiam ser potencializados e ampliados por meio do investimento. O investimento no ser humano (no homem, como dizia o autor) aumentaria tanto as satisfações pessoais quanto os serviços produtivos (as contribuições no período de trabalho) deste. Os serviços produtivos das máquinas e estruturas também seriam potencializados e aumentados dessa maneira.

As relações pontuadas acima, de acordo com Schultz (1973), não eram óbvias. A posse de conhecimentos e capacidades técnicas não era entendida como uma forma de capital.

Tampouco se concebia tais conhecimentos e capacidades como um investimento deliberado que vinha sendo utilizado nas sociedades ocidentais mais do que o capital tradicional/convencional/não humano. Via-se, sim, os aumentos na produção como reflexos da ampliação das áreas produtivas, da quantidade de mão de obra, das horas de trabalho e do capital físico. O economista, contudo, defendia que o capital humano era a explicação mais adequada para o referido crescimento na produção.

Schultz (1973, p. 31-32) argumentava que "Muito daquilo a que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano". Os gastos diretos com educação e saúde para a obtenção das vantagens por eles oferecidas, conforme o autor, eram exemplos disso. Os rendimentos investidos na escolarização de crianças que, pós-escolarização, retornam em quantidades maiores, bem como os ganhos dos trabalhadores que se propõem a adquirir um treinamento em seu local de trabalho também eram, conforme Schultz (1973), exemplos do fato mencionado acima.

Seu argumento central era o de que "[...] a qualidade do esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e sua produtividade incrementada." (Schultz, 1973, p. 32) por meio de processos de formação. Sustentou, ao longo do desenvolvimento de sua obra, que investimentos no âmbito da formação/qualificação eram os principais responsáveis pela maior parte dos rendimentos (financeiros e de produtividade) dos trabalhadores e, consequentemente, do desenvolvimento econômico das fábricas e dos países (Schultz, 1973). A teoria de Schultz foi amplamente aceita e disseminada no contexto da época.

Percebemos, a partir da conjuntura abordada no decorrer da presente seção, que a OECE surge no contexto pós Segunda Guerra Mundial, alinhada ao ideário capitalista norte-americano para coordenar a distribuição dos recursos financeiros destinados pelos EUA, no âmbito do Plano Marshall, para os países europeus devastados pela guerra. O referido plano foi parte da política expansionista dos EUA, que buscava a hegemonia mundial, no pós-guerra e durante a Guerra Fria.

Dentre as preocupações que alicerçaram as ações da OECE no período imediato pós sua criação estava a que diz respeito à produtividade da mão de obra dos países que necessitavam de reconstrução econômica e posterior desenvolvimento de sua economia. Com isso, o fator humano foi trazido para o centro das discussões e ações da organização. É nesse contexto, de preocupações centradas na produtividade, que foi criada a EPA. Nesse percurso, para além da preocupação com a mão de obra geral, a organização centrou sua atenção em questões de mão de obra especializada (técnica e científica).

Estudos realizados pela EPA naquele período mostraram que os países europeus, nomeadamente os membros da OECE, praticamente não dispunham de mão de obra técnica e científica nos moldes e nas quantidades que lhes eram necessários. Concomitantemente ao desenvolvimento de tais estudos, a URSS demonstrou seu potencial científico e técnico durante o lançamento do Sputnik-1. Nesse contexto, as questões de formação e qualificação (centradas na matemática e em disciplinas científicas) de mão de obra se tornaram o centro das atenções dos EUA e da OECE (e, consequentemente, de seus países-membros). Como resposta àquele cenário, a OECE criou o BPST e passou a agir. *Royaumont* foi um de seus primeiros grandes eventos em torno da temática da produtividade e da mão de obra a ser qualificada.

Notamos que, desde *Royaumont*, o ideário educacional/de formação da então OECE guardava alguma relação com os princípios da Teoria do Capital Humano. Daquele momento em diante, a organização ampliou suas influências, mudou de nome e de abrangência, e seguiu ampliando suas ações no campo da formação de mão de obra. A esse segundo momento de sua história, a partir da década de 1960, é que se destina a subseção seguinte do presente trabalho.

4.1 CAPITAL HUMANO PARA A REESTRUTURAÇÃO ECONÔMICA: A EDUCAÇÃO NO CENTRO DAS AÇÕES DA OCDE

A OECE, alicerçada no ideário capitalista norte-americano, atuou de forma eficiente na reconstrução e reestruturação econômica e política de países europeus após a Segunda Guerra Mundial. A nova ordem internacional que vinha sendo criada foi, nos moldes daquilo que EUA e OECE desejavam construir, estável e próspera. A organização foi fundamental ao desejo americano tornado público por George Marshall durante um discurso de formatura proferido na Universidade de Harvard (EUA), em 1947 (Wolfe, 2007).

Naquela ocasião, o então Secretário de Estado dos EUA refletiu sobre a situação de devastação de países europeus após o inverno de 1946-1947, e afirmou que a política externa dos EUA deveria criar condições para o renascimento de uma economia que fosse funcional para o mundo. Com isso, deveria também permitir o estabelecimento de condições sociais e políticas nas quais instituições livres pudessem existir. Tratava-se, portanto, de um idealismo liberal. Este alicerçou as ações dos EUA e da OECE naquela época e seguiu sendo (embora revigorado por um ideário novo/ampliado) o cerne das da organização (Wolfe, 2007).

De acordo com Wolfe (2007), duas grandes constatações emergiram da história (breve, mas intensa) da OECE. A primeira é que a cooperação econômica pode servir a propósitos políticos. A segunda, é que os meios necessários para se estabelecer determinadas políticas

estão muito mais na ordem da aprendizagem social do que da obrigação recíproca. Embora a reconstrução europeia tenha se concluído em um período razoavelmente breve de tempo, foi necessário à OECE (e aos EUA) seguir com suas atividades de expansão por meio da construção de um consenso necessário ao estabelecimento da chamada globalização (liberação das fronteiras econômicas entre países, assim como livre circulação de capitais, serviços, bens e pessoas) (Wolfe, 2007).

A OECE se manteve em atividade ininterrupta por, aproximadamente, uma década. Contudo, foi tendo suas ações (especialmente as situadas exclusivamente no campo econômico) minadas pela crescente ênfase posta no comitê econômico da OTAN. Este, foi se apropriando das principais atividades econômicas da organização. Junto a isso, a Europa passou por mudanças estruturais nas áreas de comércio e pagamentos. Em 1958, as restrições quantitativas foram liberalizadas e as moedas europeias se tornaram conversíveis. Dessa forma, a função limitada da OECE na gestão do sistema europeu de pagamentos se tornou obsoleta. Desse momento em diante, o conselho da OECE não mais se reuniu (Wolfe, 2007).

É importante rememorar, contudo, que as ações da organização no que se refere a questões de mão de obra e produtividade seguiram acontecendo. O fato pode ser exemplificado pela realização do seminário de *Royaumont*, em 1959 (Pauli, 1979), citado anteriormente, no ano seguinte após as tensões em torno da obsolescência das principais ações econômicas da OECE.

Também em 1958, ao passo em que as referidas tensões tomavam forma, a OECE desenvolveu outro projeto no âmbito da oferta e procura de mão de obra técnica e científica. Este, contou com uma subvenção financeira inicial dos EUA no valor de, aproximadamente, meio milhão de dólares. O programa foi aprovado pelos EUA e pelos países membros da OECE. Cada país, com isso, contribuiu com um valor próximo àquele investido pelos EUA. A criação de tal programa, assim como no caso do BPST, estava vinculada ao choque do Sputnik. Os decisores norte-americanos atribuíam o sucesso soviético à qualidade do sistema educacional que tinha formado seu pessoal técnico e científico (Lemos, 2014).

O objetivo do referido programa, conforme Lemos (2014), era potencializar em quantidade e qualidade os engenheiros e a mão de obra técnica e científica nos EUA e nos países membros da OECE no intuito de dar conta das necessidades da economia da Europa Ocidental. Pode-se afirmar, com isso, que esse foi o primeiro projeto da OECE que reverberou em ações concretas no campo da política de formação/política educacional. Essa aproximação para com o campo educacional não deriva tanto do objetivo do projeto, mas, fundamentalmente, das premissas e métodos que foram mobilizados em seu desenvolvimento. Entendia-se que o

problema da ausência de pessoal científico e técnico qualificado tinha como cerne a qualidade dos sistemas educacionais.

Havia, portanto, uma convicção de que era necessário desenvolver os sistemas educacionais quantitativa e qualitativamente para além (e antes) da formação técnica e/ou universitária. O projeto da OECE considerava fundamental, também, o desenvolvimento da educação básica e, como reflexo deste, a ampliação do acesso aos níveis secundário e técnico. Essa abordagem passou a influenciar as políticas educacionais dos países membros da OECE e reverberou, nos anos posteriores e na década seguinte, na expansão massiva da educação básica (Lemos, 2014). O programa citado nos parágrafos acima, conforme Lemos (2014), já admitia os princípios da Teoria do Capital Humano, de Schultz (entre os quais, os abordados na seção anterior).

Ao passo que o BPST e o referido programa planejavam e implementavam suas primeiras ações, as tensões decorrentes da obsolescência das principais ações econômicas da OECE foram sendo tensionadas e discutidas. As referidas tensões foram abordadas, em 1960, em uma cúpula ocidental (constituída por representantes/líderes da França, EUA, Alemanha e Reino Unido) realizada em Paris (na França). Os líderes participantes da cúpula, naquela ocasião, concordaram que deveriam realizar esforços colaborativos, a fim de promoverem a reestruturação e o desenvolvimento econômico dos países menos desenvolvidos. Com isso, constituíram um conjunto de princípios que os conduziram ao tensionamento e à discussão dos problemas comerciais causados pela coexistência de organizações econômicas regionais, multilaterais e europeias (Wolfe, 2007).

Essa primeira cúpula deu início a um grande movimento em torno dos temas pontuados no parágrafo anterior. Reuniões de alto escalão foram realizadas e grupos de pesquisa e redação foram estabelecidos. Tudo isso culminou, em 1961, na assinatura da convenção que transformou a OECE na atual Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nessa virada, EUA e Canadá se tornaram países membros da organização. A participação de ambos passou a ser plena e ativa. Diferentemente de sua antecessora (a OECE), a OCDE passou a ser uma organização Atlântica e não apenas europeia. Seu conselho se reuniu, pela primeira vez, em dezembro de 1961, tendo Donald Fleming (1905-1986, então ministro das finanças do Canadá) na presidência (Wolfe, 2007). No decorrer dos anos 1960 e 1970, Finlândia, Japão, Austrália e Nova Zelândia se juntaram à organização como países-membros.

Também em 1961, ao passo que a OECE sofria tensões e se metamorfoseava em OCDE mudando de nome e abrangência, foi realizada, em Washington (EUA), a chamada *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education* (Conferência de Políticas sobre

Crescimento Econômico e Investimento em Educação, na tradução livre). Esta significou um marco na evolução da OCDE, especialmente no que se se refere às políticas educacionais de seus países membros (Lemos, 2014).

A conferência de Washington, citada no parágrafo acima, foi realizada entre 16 e 20 de outubro de 1961. Seu objetivo foi traçar, a partir de um estudo dirigido, os esforços necessários para desenvolver a área educacional da OCDE, até 1970. Tratou-se, sobretudo, de previsões demográficas e das tendências nas taxas de acesso e matrícula para a educação básica e técnica. No cerne da referida conferência estavam as discussões e estudos sobre a importância da educação como fator de crescimento econômico. Tais estudos e discussões encorajaram os países membros da OCDE a perseverarem em esforços que já vinham despendendo no sentido de garantir um crescimento rápido, quantitativo e qualitativo, do número de pessoas diplomadas nos ensinos secundário, técnico e superior (Gregoire, 1966).

A referida conferência, na esteira do que foi citado acima, teve como alicerce a chamada Economia da Educação. A origem desta está, também, vinculada aos princípios da Teoria do Capital Humano de Schultz (Lemos, 2014). Minto (2006a) descreve a Economia da Educação como uma disciplina que surgiu na década de 1950, nos EUA, por meio dos estudos de pesquisadores do desenvolvimento econômico, inspirados na teoria econômica neoclássica. Estes se ocuparam em explicar os ganhos de produtividade advindos do fator humano aplicado na produção. Essa foi uma das grandes preocupações do período de expansão do capitalismo após a Segunda Guerra Mundial (Minto, 2006a).

A Economia da Educação, basicamente, buscava entender e explicar o valor econômico da educação e as possibilidades de mensurá-lo. Seu pressuposto central era o de que acréscimos marginais de treinamento, instrução e/ou educação do trabalhador correspondiam diretamente a um acréscimo marginal na capacidade produtiva. Essa premissa levou à conclusão de que investimentos em instrução eram muito rentáveis à produção e ao capital. A Teoria do Capital Humano, de Schultz, é parte desse ideário (Minto, 2006a).

Concluiu-se, na conferência de Washington (citada anteriormente), que a educação estava para além de um serviço público essencial: era, também, um investimento. Portanto, a ampliação da quantidade de indivíduos com mais e melhor educação não era apenas desejável em si mesma. Era um dos fatores mais importantes para o crescimento econômico. Nessa conjuntura, a convicção da OCDE sobre a relação entre educação, crescimento econômico e progresso social foi cimentada. A partir da referida conferência, foram elaborados relatórios com estimativas das necessidades de expansão da educação no campo de abrangência da OCDE

para a década seguinte. Tal expansão tinha, como consequência, a necessidade de aumento no número de professores e dos recursos financeiros destinados para a educação (Lemos, 2014).

As previsões pontuadas no parágrafo anterior, conforme Lemos (2014), trouxeram à mesa das preocupações da OCDE e de seus países membros a necessidade de planejamento educacional. O planejamento passou a ser encarado como um instrumento indispensável à concepção e implementação de políticas e se tornou objeto de estudo e de intervenção da OCDE. A organização, que já vinha realizando exames anuais em diversos países no campo da política econômica, passou a aplicá-los (a partir de 1958/1959) também no âmbito da política educacional. Tais exames eram realizados a partir da interação entre especialistas independentes enviados pela então OECE, representantes da administração dos países e outros setores interessados na causa. De tais exames resultavam relatórios que eram, posteriormente, discutidos entre o comitê diretor da organização e representantes de alto escalão dos países (Lemos, 2014).

A partir da aplicação dos referidos exames em Portugal, nos anos de 1959 e 1960, diante dos resultados insatisfatórios obtidos e das discussões realizadas a partir deles, o então ministro da educação português solicitou a ajuda da OCDE para definir objetivos e estratégias para o desenvolvimento do sistema de ensino do país. A organização se dispôs à tarefa e fez dessa conjuntura um terreno fértil para criar e implementar seu primeiro grande projeto de intervenção direta na organização dos sistemas educacionais e na construção de políticas públicas de educação em alguns de seus países-membros: o Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM) (Lemos, 2014).

A OCDE, conforme Lemos (2014), viu na solicitação do governo português uma grande oportunidade de costurar permanentemente a ligação entre os assuntos educacionais e de desenvolvimento econômico. Acreditava-se e se disseminava a ideia de que, como reflexo da referida costura, haveria progresso social. O entusiasmo que caracterizava a referida conjuntura incentivou a decisão da OCDE de estender o projeto a outros países que, na época, estavam em situação semelhante à de Portugal, com baixo rendimento per capita, com uma porcentagem significativa da população trabalhando exclusivamente na agricultura, com falta de mão de obra qualificada, com baixas taxas de escolarização e carentes de estruturas e equipamentos escolares (Lemos, 2014).

O PRM foi implementado em seis países situados no entorno do Mar Mediterrâneo: Espanha, Grécia, Itália, Turquia, Iugoslávia e Portugal. À época, eles eram considerados parte da periferia europeia. De acordo com Raymond Lyons (1966), um dos líderes do PRM no âmbito da OCDE, os países do Mediterrâneo constituíam um conjunto muito interessante para

que se pudesse experimentar e estudar como uma abordagem de planejamento educacional pode ser elaborada e aplicada à luz do crescimento econômico. Isso, conforme Lyons (1966), porque tais países traziam situações demográficas variadas, como exemplo, havia a Turquia (com a expectativa de que sua população dobraria a cada duas décadas) e a Grécia (no qual o crescimento populacional estava estático na época). Outras diferenças entre os seis países mediterrâneos eram a natureza da estrutura econômica, das taxas de crescimento, das atitudes em relação ao planejamento, bem como contrastes na estrutura e no conteúdo da educação (Lyons, 1966).

Os seis países nos quais o PRM foi aplicado, de acordo com Lyons (1966), compartilhavam também outras características comuns: um crescimento econômico relativamente rápido naquele período, um nível médio de renda (relativamente alto em relação aos outros países considerados subdesenvolvidos) e o engajamento com alguma forma de planejamento econômico utilizado para adaptar suas economias, predominantemente agrícolas, e melhorar a agricultura pondo maior ênfase na indústria e nos serviços. Por fim, conforme Lyons (1966), os seis países atribuíam um peso insuficiente à educação e não a consideravam um fator vital para seus processos de desenvolvimento.

O primeiro objetivo do PRM, relacionado à primeira fase do projeto, foi elaborar uma estrutura de planejamento para a alocação de recursos na educação dos seis países, tendo em vista os requisitos postos ao desenvolvimento econômico, demográfico e social previsto até 1975 (Lyons, 1966). Nas palavras de Madeira (2023, p. 37), originalmente, o único objetivo do PRM era "[...] produzir um plano de desenvolvimento educacional à luz das necessidades econômicas de cada um dos seis países, juntamente com recomendações aos formuladores de políticas sobre um programa de ação. Os relatórios deveriam ser os produtos do projeto".

Contudo, ao passo que os trabalhos dessa primeira fase do PRM foram sendo desenvolvidos, uma segunda etapa foi se mostrando no horizonte. Viu-se que esta segunda, a ser realizada individualmente pelos seis países, poderia desfrutar de benefícios caso os governos dessem continuidade aos acordos de trabalho e cooperação firmados na primeira fase. Previa-se, com isso, que o PRM (no que tange aos aspectos de cooperação com a OCDE) tivesse continuidade até 1966 (Madeira, 2023). Dito de outro modo, a primeira etapa do PRM consistiu basicamente em práticas de diagnóstico e planejamento. A segunda, abordaria problemas práticos.

Lyons (1966), tendo atuado diretamente no PRM no âmbito da OCDE, pontua alguns detalhes importantes da primeira fase do projeto. Para que um país pudesse contar com a ajuda da OCDE, tal qual ocorreu com o governo português, deveria haver uma solicitação manifesta

e direta de um dos ministérios daquele país. Após a solicitação do governo e o aceite da OCDE, uma equipe nacional de funcionários deveria ser criada para assegurar que o trabalho seria realizado conforme os acordos realizados, no prazo determinado e com a assistência não nacional considerada útil. A referida equipe precisava ter como líder um diretor nacional: um responsável pelo projeto perante o ministério que havia solicitado a ajuda.

Para integrar o PRM era necessário, também, que houvesse garantias de que o trabalho seria útil e importante para os governos que o solicitassem, os governos deveriam, de alguma forma, prestar atenção ao planejamento educacional e econômico proposto e agir de acordo com ele (Lyons, 1966). O autor reafirma que o projeto só surgiu e teve andamento porque a forma de trabalho da OCDE estava alinhada aos interesses dos governos participantes e que, portanto, deveria ser um trabalho conjunto e comprometido.

Após a solicitação dos governos (a partir de 1960) e da aceitação da constituição de um grupo nacional de trabalho, citado anteriormente, os governos e o então secretário geral da OCDE assinaram contratos para que fosse dado início a um projeto de pesquisa conjunto destinado a diagnosticar as necessidades educacionais de cada país. O interesse especial dessa etapa de diagnóstico residiu, especialmente, na quantidade e qualidade da mão de obra técnica e científica disponível para o crescimento econômico previsto para o período até 1975. No caso de três países, o referido contrato foi assinado pelos ministros da educação. Em outros três, por ministros da economia (os quais tinham liberdade de coordenar o trabalho de diferentes ministérios que possuíam alguma conexão com a pauta do desenvolvimento econômico) (Lyons, 1966).

Os referidos contratos previam que as equipes de trabalho destinadas ao PRM fossem constituídas de economistas, estatísticos e especialistas educacionais. Tais equipes deveriam estar situadas nas capitais dos seis países e atuar ativamente na elaboração de relatórios detalhados sobre as necessidades da educação para o desenvolvimento econômico até 1975. Além disso, os relatórios deveriam conter diretrizes para a utilização de recursos e o alcance dos objetivos propostos (Lyons, 1966). Tais equipes, conforme Lyons (1966), foram financiadas conjuntamente pela OCDE e pelos seis governos envolvidos. O valor total investido em cada país foi de aproximadamente US$ 30.000 (trinta mil dólares americanos), o que corresponde a (aproximadamente) 168.334,50 reais brasileiros nos dias de hoje.

Para o bom andamento do PRM, a OCDE forneceu especialistas, organizou e realizou reuniões periódicas com a presença de todos os diretores nacionais, seus principais assistentes e funcionários. Consultores da OCDE também participavam de tais reuniões. Nesses momentos, o progresso do trabalho era discutido e abordagens para diversos problemas foram

elaboradas e firmadas. Uma média de dois funcionários e quatro consultores da OCDE estiveram totalmente dedicados a fornecer assistência e trabalhar junto às equipes nacionais para aconselhar a elaboração dos relatórios citados acima (Lyons, 1966). Conforme Lyons (1966), um problema comum aos seis países relacionado ao andamento do projeto era a ausência de pessoas nacionais qualificadas o suficiente para dedicar, regularmente, a maior parte de seu tempo ao projeto.

Diante do contexto descrito no parágrafo acima, as equipes nacionais foram constituídas de maneiras distintas nos seis países participantes do PRM. Em todos eles, no entanto, as equipes nacionais responsáveis pela elaboração dos referidos relatórios trabalharam de forma bastante próxima aos responsáveis pelo planejamento econômico nacional. Frente à carência de pessoal qualificado o suficiente para atuar no projeto, a OCDE instituiu um programa de bolsas para treinar pessoas de seus países membros e capacitá-las para atuarem no planejamento educacional do ponto de vista econômico. A intenção era que as pessoas treinadas pudessem aplicar os aprendizados advindos do PRM em outros países (Lyons, 1966).

A pesquisa sobre a qual se alicerçou a primeira fase do PRM se constituiu, conforme Lyons (1966), em uma investigação completa sobre a situação e as necessidades educacionais e de mão de obra qualificada. Pode ser, conforme o autor, dividida em três momentos/atividades principais. Inicialmente, os sistemas educacionais dos seis países foram medidos para que sua extensão e distribuição por faixa etária e especialização pudessem ser avaliadas. A avaliação da extensão e distribuição dos sistemas educacionais foi realizada visando possibilitar comparações entre o desempenho presente e passado dos países em questão e comparações com outros países. Essa primeira parte da pesquisa possuía um caráter mais crítico e, entre seus objetivos, o de destacar os problemas existentes, as necessidades, a natureza das políticas implementadas e as decisões governamentais existentes (Lyons, 1966).

Em segundo lugar, foram estipuladas metas para as necessidades de matrículas futuras (para períodos intermediários até 1975) à luz do crescimento populacional estimado; foram realizadas projeções do tamanho e distribuição do Produto Interno Bruto (PIB), constituído pela soma de todos os bens e serviços finais produzidos pelo país em um espaço de tempo determinado, por setores e ramos (principalmente os da indústria); foram mapeados os requisitos para a construção de estoques de mão de obra com determinadas qualificações; foram calculadas estimativas da necessidade de emprego para pessoas qualificadas, que não seria atendida pelas políticas em voga naquele período (Lyons, 1966).

Por fim, em terceiro lugar, propostas para o alcance dos objetivos anteriormente pontuados foram elaboradas. Tais propostas estavam relacionadas a fluxos de matrículas e

formados, a professores, a investimentos em edifícios e a investimentos financeiros, e foram sistematizadas para que os governos e autoridades pudessem ter uma visão confiável e global do volume de fluxos financeiros e outros fluxos de recursos que seriam necessários para que houvesse avanço no desenvolvimento almejado até 1975 (Lyons, 1966).

Os seis relatórios advindos dos três momentos da pesquisa que alicerçou o PRM (realizada em todos os países participantes), conforme Lyons (1966), foram de grande utilidade aos governos. Tais relatórios forneceram algo de que os governantes não dispunham até então: uma pesquisa crítica de seus sistemas educacionais e propostas fundamentadas para que neles houvesse equilíbrio. Lyons (1966) argumenta que, apesar de críticas terem sido direcionadas ao escopo e aos métodos do trabalho, os relatórios ajudaram a responder, entre outras e mais importantes coisas, qual a proporção de engenheiros, professores, administradores entre outros profissionais com diploma universitário adequada e necessária para cada país.

Os relatórios advindos dessa primeira fase, conforme Lyons (1966), tiveram influência significativa nas ideias e ações governamentais e na opinião pública nos seis países em questão. O autor pontua que, apenas por isso e sem contar os demais impactos, todo o trabalho realizado no âmbito do PRM já se justificou. As principais conclusões contidas nos seis relatórios elaborados pelas equipes nacionais em parceria com a equipe disponibilizada pela OCDE, na perspectiva de Lyons (1966), diziam respeito à situação dos sistemas educacionais e aos problemas neles existentes, aos requisitos futuros necessários ao crescimento econômico dos países e aos arranjos institucionais existentes e necessários para o planejamento do futuro educacional e econômico.

A partir dos relatórios entregues pelas referidas equipes, os governos passaram a elaborar propostas de ação nacionais e internacionais que consideraram apropriadas para o alcance de suas metas educacionais. Essas etapas, compostas de ações mais práticas, correspondem ao que viria a ser a segunda fase do PRM. Era desejável que, nesta, a cooperação estreita entre diferentes departamentos e ministérios, assim como com as equipes nacionais se mantivesse e que reverberasse em outro projeto de pesquisa que, à semelhança da primeira fase, fosse um pioneiro objetivo comum (Lyons, 1966).

Os elementos da almejada segunda fase do PRM concentrariam, nas projeções de Lyons (1966), as atenções e ações das equipes das seguintes questões: nos problemas encontrados durante a preparação e implementação dos planejamentos de curto prazo realizados no que se refere às questões de mão de obra para que não interferissem no longo prazo; nas questões de fornecimento, formação e atuação de professores nos espaços urbanos e rurais; na construção de edifícios educacionais e escolares em localizações estratégicas focando na eficácia da

estrutura e da localização; nos custos, no financiamento e na eficiência da educação; na expansão acelerada da educação técnica e científica (Lyons, 1966).

Esperava-se, de acordo com Lyons (1966), que a segunda fase do PRM fosse concluída nos seis países participantes até o ano de 1966. Madeira (2023), contudo, relembra que o entusiasmo em torno do projeto se traduziu no planejamento e estruturação de várias etapas a serem realizadas ao longo de 15 anos: de 1961 a 1975. Estas, conforme pontuado anteriormente, distribuíram-se em duas fases principais. O projeto foi iniciado pela produção de relatórios nacionais nos quais as necessidades educacionais dos seis países e as suas propostas de suprimento foram inventariados. A segunda fase, de cunho mais prático, não teve implementação efetiva. O projeto, nos moldes dentro dos quais foi planejado, nunca foi concluído de fato (Madeira, 2023).

De acordo com Madeira (2023), o que permaneceu do PRM foi a demonstração de um desejo comum e de uma grande confiança no planejamento educacional enquanto política de crescimento e desenvolvimento econômico. As principais intenções e medidas de política educacional decorrentes dos aprendizados trazidos pelo PRM foram a expansão da escolaridade obrigatória, o planejamento educacional, a modernização da administração, a criação de novas escolas e universidades e, principalmente, o incentivo à reforma do ensino.

Indubitavelmente, o impacto do PRM foi intenso nos seis países participantes. Os relatórios da primeira fase, principalmente, tiveram influências significativas no pensamento político e reverberaram em algumas medidas práticas/concretas. Várias iniciativas adotadas pelo governo da Espanha na área da política educacional coincidiram com as recomendações do PRM ou nelas foram inspiradas. Houve esforços para a centralização das escolas (substituindo aquelas de um único professor) e uma reforma do ensino técnico que reduziu a duração excessiva de alguns ciclos de estudo. O governo espanhol manifestou seu total alinhamento às recomendações do relatório do país (Madeira, 2023).

Na Grécia, conforme Madeira (2023), as propostas relacionadas ao ensino secundário que constituíram o relatório constaram em um projeto de lei submetido ao parlamento. Ainda, um comitê de consultores (composto por todas as partes interessadas no alinhamento da área educacional ao desenvolvimento econômico) foi estabelecido no âmbito do ministério da educação. O referido comitê tinha a função de pensar e avaliar propostas para o estabelecimento de um novo ciclo educacional: o ensino técnico pós-secundário (situado abaixo do nível universitário).

Madeira (2023) pontua que, na Itália, o relatório foi utilizado como algo de grande valor pelas instâncias responsáveis pelo desenvolvimento econômico do sul do país. Na Jugoslávia,

o relatório foi analisado e uma importante reunião foi convocada. Nesta, as implicações do relatório foram estudadas e as recomendações nele contidas foram adotadas no plano de desenvolvimento educacional do país que, naquele momento, estava sendo construído. O governo jugoslavo dirigiu sua atenção, especialmente, às conclusões e recomendações que diziam respeito ao desenvolvimento insuficiente do ensino secundário quando comparado aos níveis primário e superior.

O relatório, em Portugal, constituiu-se no alicerce para o planejamento do projeto educacional em andamento. Por fim, na Turquia, os diagnósticos e propostas do relatório foram revisadas à luz das metas do plano turco de desenvolvimento nacional. Estes foram utilizados como base para a elaboração, no referido plano, das estratégias relacionadas às questões de mão de obra e educação (Madeira, 2023).

O PRM, na perspectiva de Lyons (1966), deixou como aprendizado político a ideia de que o conhecimento sobre os objetivos educacionais necessários para cada país é alcançado por meio de estudos realizados com base nos interesses nacionais. Conforme o autor, é somente pela soma do trabalho de especialistas nacionais com a participação de todas as instâncias interessadas, que soluções adequadas para os problemas das áreas educacional, do crescimento econômico e do ressurgimento nacional podem ser encontradas.

Também decorre do PRM, conforme Lyons (1966), o aprendizado de que é necessário considerar o sistema educacional em sua totalidade para que seu desempenho possa ser avaliado e seus problemas possam ser identificados. Preparar uma estrutura de planejamento adequada requer, de acordo com o autor, permitir que as prioridades sejam influenciadas por considerações demográficas e econômicas, além das educacionais. Essa deveria ser a estrutura de longo prazo na qual as ações de curto prazo deveriam ser embasadas. Outro aprendizado trazido pelo PRM, e talvez um dos mais importantes na perspectiva de Lyons (1966), é que a assistência externa (nomeadamente a oferecida pela OCDE) é capaz de fornecer um suporte único e muito útil para a tarefa do desenvolvimento econômico e educacional.

Madeira (2023) avaliou a aplicabilidade de um projeto nos moldes do PRM em países de outros continentes. Conforme o autor, tendo em vista as diferenças históricas, culturais, sociais, econômicas e educacionais que marcam tais realidades, o projeto (e a experiência dos países mediterrâneos) seria insignificante e inaplicável, por exemplo, em países asiáticos e africanos. No entanto, na perspectiva do autor, poderia ter sido muito relevante para os países latino-americanos. Isso, porque a formação cultural dos países da América Latina (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela)

possui “[...] raízes comuns com a dos países mediterrâneos e os conceitos educacionais são derivados das mesmas raízes greco-romanas” (Madeira, 2023, p. 39).

Ainda, conforme Madeira (2023), as estruturas econômicas e sociais latino-americanas eram mais semelhantes às dos países mediterrâneos do que às de outros países em desenvolvimento. A maioria dos países da América Latina já vinha trabalhando em alguma forma de planejamento com objetivos e métodos com características em comum aos dos países mediterrâneos. Nesse contexto, na perspectiva de Madeira (2023), a experiência do PRM teria sido muito relevante. Contudo, não significa que o projeto aplicado nos seis países europeus pudesse ter sido transportado e aplicado na América Latina.

Havia (e há), conforme Madeira (2023), não apenas semelhanças entre os dois grupos de países (mediterrâneos e latino-americanos) mas muitas diferenças significativas. As áreas educacional e de desenvolvimento econômico, em termos quantitativos, eram muito menos desenvolvidas na América Latina. Os níveis de analfabetismo, nos países latino-americanos, eram muito maiores do que nos países mediterrâneos. Da mesma forma, no que se refere à desigualdade de renda e tudo que isso implica no planejamento educacional. Ainda, a taxa de crescimento populacional era muito maior na América Latina (o que é um aspecto fundamental para o planejamento). Outra questão era a de que o desenvolvimento econômico da América Latina dependia da produtividade do setor agrícola muito mais do que no caso dos países mediterrâneos. A concentração do planejamento deveria estar, muito mais, nas áreas rurais.

As diferenças citadas no parágrafo acima, na perspectiva de Madeira (2023), não significam que a experiência do PRM não teria relevância nenhuma nos países latino-americanos. Significam, apenas, que a metodologia e a abordagem teriam de ser modificadas e alargadas de acordo com as diferenças. Tirando de foco as referidas diferenças, conforme Madeira (2023), o PRM continha a maioria dos elementos necessários para o planejamento de recursos humanos em muitos países (senão em todos os países) latino-americanos. Com isso, o PRM possuía potencial de fornecer uma estrutura de planejamento de validade geral (Madeira, 2023).

Olhando em retrospecto para a seção anterior e para o decorrer da presente seção, percebemos que as intenções e ações da OECE/OCDE para o campo educacional foram sendo pensadas e implementadas em uma crescente exponencial. No espaço de tempo entre 1948 (ano de criação) e 1961 (ano da troca de nome e da ampliação da abrangência), que corresponde a uma primeira fase da organização, a OECE criou a Agência Europeia de Produtividade (EPA) e o Bureau/gabinete de Pessoal Científico e Técnico (BPST). Com isso, realizou seu primeiro grande movimento relacionado à reforma dos sistemas educacionais de seus países membros:

o seminário *Royaumont*. Dele decorreu, ainda que em casos como o da Suécia isso também tenha sido influenciado por outras instâncias, o movimento reformador transnacional da *New Math* (nova matemática, citado anteriormente).

No espaço de tempo seguinte, a partir de 1961 (após a troca de nome e a ampliação da abrangência), as ações da OCDE no campo educacional seguiram. Foi nesse período que o PRM, primeiro grande projeto de reforma educacional com intervenções diretas da OCDE em países europeus, foi implementado e realizado. Em decorrência dele, a fim de avaliar e medir seus impactos, a organização passou a se preocupar com o desenvolvimento de estatísticas educacionais e técnicas de análise quantitativa de resultados educacionais. Ainda na conjuntura do PRM, a OCDE desenvolveu um projeto de treinamento de pessoal (com o auxílio de bolsas de estudos) que consistia em treinar pessoas para que fossem capazes de entender e mobilizar ações no sentido de aproximar as áreas educacional e de crescimento econômico. O referido programa de bolsas tinha, também, o objetivo de levar a experiência do PRM a outros países.

Nos anos finais da década de 1960 e no decorrer da década de 1970, a OCDE ampliou ainda mais suas ações educacionais. Em 1967, criou o Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (CERI). Este, foi criado para possibilitar a pesquisa comparativa internacional na área educacional. Dentre seus objetivos estavam (e estão) o desenvolvimento e disseminação da pesquisa comparativa internacional, a criação de indicadores-chave, a identificação de abordagens consideradas inovadoras e voltadas para o futuro no que tange aos processos de ensino e aprendizagem, bem como a construção de aproximações entre países no que se refere ao desenvolvimento de políticas (OCDE, 2023).

No ano de 1970, a partir da evolução do BPST, foi criado o Departamento de Educação da OCDE. A partir de então, as intenções e ações educacionais da organização passaram a ter como base as ideias advindas, principalmente, do referido departamento. O fato de, desde o período imediato pós Segunda Guerra Mundial, a educação vir sendo cada vez mais tratada como um empreendimento de interesse econômico robusteceu o departamento e fez dele um centro de difusão de políticas educacionais alinhadas à política internacional da OCDE (Fernandes, 2019).

Com a criação do Departamento de Educação, especialmente nos primeiros anos da década de 1970, OCDE deu andamento a vários programas. O foco destes estava nas escolas e demais instituições educacionais, nos processos de ensino e aprendizagem, nas políticas educacionais e de desenvolvimento econômico, na análise da atuação e formação docente e outros assuntos decorrentes destes (Silva, M.A.D.; Silva, M.D.A.; Ferreira, 2022). Entre os programas postos em andamento naquele período esteve o Programa de Gerenciamento do

Ensino Superior (IMHE). O IMHE consistiu e se mantém ativo até os dias atuais como um fórum de IES dos países membros da OCDE e de países convidados. O programa, por meio de informações fornecidas pelas IES participantes, promoveu/promove seminários e outros encontros para a divulgação de pesquisas acerca da situação da educação superior ao redor do mundo. Tais divulgações, que contam também com o alicerce de uma revista própria, são repletas de recomendações em favor de uma educação superior eficaz e alinhada às necessidades da sociedade e, acrescenta-se, do crescimento econômico.

Além do IMHE, em 1972, a OCDE criou o Programa de Construção de Prédios Escolares (PEB) (Silva, M.A.D.; Silva, M.D.A.; Ferreira, 2022). O programa também contava com uma revista própria para divulgação de seus trabalhos. O foco do programa estava na construção de estruturas/prédios e equipamentos escolares. Seus interesses residiam nas projeções de novas construções, nas tecnologias possíveis de serem utilizadas neste campo, nas tendências da arquitetura escolar ao redor do mundo, nas questões de gestão e de política relacionadas a esses temas. Percebemos, portanto, que a segunda fase da OCDE seguiu demonstrando o interesse exponencial da organização para com o campo educacional. Interesse que reverberou em diversos programas e ações concretas.

As aproximações da OCDE para com a área educacional durante a primeira e a segunda fases da organização, na esteira do que viemos discutindo até o presente momento do texto, possuem algumas particularidades. Antes de seguirmos para a próxima seção, é importante retomar tais particularidades, uma vez que estas constituíram o ideário cerne que alicerçou e permanece alicerçando as intenções e ações da organização até os dias atuais.

Um primeiro aspecto importante a ser retomado é que a OECE foi criada no período imediato pós Segunda Guerra Mundial para estar, por meio do plano Marshall, a serviço dos EUA. A expansão da organização para tantos países após aquele período (no que se refere à economia, à educação e a outros campos) é, também, causa e efeito da expansão cultural e econômica norte-americana. Ainda que a OCDE tenha sede em Paris (na França), trata-se de uma organização essencialmente norte-americana e alinhada aos interesses dos EUA.

As preocupações da OCDE para com o campo educacional estiveram relacionadas, majoritariamente, às questões de competitividade (exemplificadas pelas corridas armamentista, espacial e pela busca da consolidação do capitalismo) e de crescimento e desenvolvimento econômico (nomeadamente de seus países membros e daqueles que eram importantes à economia e ideologia norte-americanas). Decorre dessa conjuntura o fato de que o foco das intenções e ações da OCDE para o campo da educação estiveram/estão relacionadas, na grande maioria, à matemática e às disciplinas científicas. Na mesma linha, há uma ênfase evidente no

ensino técnico em detrimento do universitário. Ainda, nessa conjuntura, não há lugar de importância para disciplinas de formação humana ou geral.

A fim de exemplificar os aspectos pontuados no parágrafo anterior é oportuno retomar as afirmações de Lyons (1966), um dos líderes do PRM, quando escreve sobre o projeto. De acordo com ele, a educação científica e técnica deve ser trabalhada nas instituições educacionais de modo a prestar o máximo possível de serviços aos países e servir de estímulo ao progresso técnico. É, na perspectiva do autor, de pouca ou nenhuma utilidade produzir desempregados urbanos ou graduados de colarinho branco. Em todos os níveis da escolarização, o que deveria importar era a possibilidade de uma contribuição inteligente dos jovens para a produção. O autor aponta, ainda, que não é útil produzir graduados quando os indivíduos advindos de escolas técnicas são os mais procurados (Lyons, 1966).

Também decorrem dos desdobramentos da primeira e segunda fases da OCDE a emergência e o emprego, em peso, dos dados e estatísticas como instrumentos de governação (especialmente nos campos econômico e educacional). Junto a isso, a ideia de antecipação/previsibilidade do futuro: a possibilidade de planejar, governar o futuro. Nessa conjuntura, fez-se notar a forma como a OCDE construiu seus modos de participação na governação nacional de diferentes países. A governação/influência pelas vias do alinhamento ideológico e do convencimento. Outro aspecto importante decorrente daquele período foi o aprendizado, disseminado internacionalmente, de que a influência e a parceria de organizações multilaterais como a OCDE eram vitais para o desenvolvimento nacional.

Também decorrem dos desdobramentos da primeira e segunda fases da OCDE a emergência e o emprego, em peso, dos dados e estatísticas como instrumentos de governação (especialmente nos campos econômico e educacional). Junto a isso, a ideia de antecipação/previsibilidade do futuro, a possibilidade de planejar, governar o futuro. Nessa conjuntura, fez-se notar a forma como a OCDE construiu seus modos de participação na governação nacional de diferentes países, a governação/influência pelas vias do alinhamento ideológico e do convencimento. Outro aspecto importante decorrente daquele período foi o aprendizado, disseminado internacionalmente, de que a influência e a parceria de organizações multilaterais como a OCDE eram vitais para o desenvolvimento nacional. É necessário reconhecer a importância que as ações da organização tiveram na conjuntura da época. Tais considerações têm, unicamente, a intenção de marcar alguns dos alicerces históricos de aspectos que integram a conjuntura do presente.

A seção seguinte trata dos movimentos educacionais da OCDE a partir da década de 1980, até os dias atuais. Dedicamos mais atenção aos esforços da organização direcionados à

criação, implementação e disseminação de instrumentos internacionais de avaliação em larga escala, entre os quais o PISA. Na sequência, olhamos especificamente para o PISA e para os principais conceitos que com ele foram gestados, legitimados e postos em circulação. Detemo-nos, especificamente, nos conceitos que dizem respeito aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes.

5 NEOLIBERALIZAÇÃO E APRIMORAMENTO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: A OCDE A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

O capitalismo norte-americano, que havia sido o alicerce do modelo econômico disseminado no período pós-Segunda Guerra Mundial e estado em seu auge por mais de duas décadas, entrou em crise a partir dos primeiros anos da década de 1970. A recessão econômica combinou altas taxas de inflação com baixas de crescimento, principalmente a partir de 1973, com a Crise do Petróleo (Anderson, 2000). A referida crise foi impulsionada quando, naquele ano, os países árabes, membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), aumentaram de forma drástica o valor do barril de petróleo (Dias, 2021).

O aumento citado acima foi uma resposta dos países árabes ao posicionamento dos EUA na Guerra do *Yom Kippur*, cuja principal motivação foi uma disputa territorial. A referida guerra ocorreu em outubro de 1973, entre um conjunto de países árabes (liderado por Egito e Síria) e Israel. Os EUA, durante o confronto, posicionaram-se em apoio a Israel. O aumento no preço do petróleo causou uma grande crise, em escala mundial (Dias, 2021). A referida crise, tendo balançado as estruturas dos países de capitalismo avançado e pondo em prova a legitimidade do próprio capitalismo (da forma como estava posto àquela época), proporcionou o surgimento de um terreno fértil para a emergência e consolidação de uma nova doutrina econômica e política: o neoliberalismo (Anderson, 2000).

Já no período imediato pós-Segunda Guerra Mundial, ao passo em que as bases do Estado de Bem-Estar Social (cuja economia e o mercado eram regulados pelo Estado, a fim de que o bem-estar dos cidadãos, por meio de serviços básicos e outros auxílios, fosse garantida) ganhavam força na Europa e os países europeus, devastados pela guerra, caminhavam para a reconstrução/recuperação, os alicerces do neoliberalismo também vinham sendo arquitetados. A obra que embasou a ideologia neoliberal, de autoria de Friedrich Hayek (1912-2006), foi escrita em 1944 e foi intitulada “O caminho da servidão”. Hayek atacou impetuosamente, ao longo do livro, as limitações impostas pelo Estado à economia e aos mecanismos de mercado. As intervenções estatais, na referida obra, são apresentadas como ameaças às liberdades (de mercado/econômicas, políticas e individuais) (Anderson, 2000).

Para além do movimento teórico por meio do livro citado no parágrafo acima, Hayek também protagonizou outro grande movimento em torno da disseminação do ideário neoliberal: a criação da Sociedade de *Mont Pèlerin*. O economista reuniu, em 1947, na Suíça, líderes nacionais que compartilhavam de sua orientação ideológica. Entre os integrantes do encontro estava o economista norte-americano Milton Friedman (1912-2006), que lecionou na

Universidade de Chicago, disseminando os princípios neoliberais por mais de 30 anos. Reuniões internacionais dessa natureza, a partir daquele ano, foram realizadas bianualmente. O grupo, e seus encontros periódicos, deram origem à referida sociedade (Anderson, 2000).

Hayek, Friedman e os demais participantes da sociedade de *Mont Pèlerin* tinham como interesse comum o combate ao keynesianismo, uma ideologia política/teoria econômica consolidada pelo economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946), que defendia a ideia de que o bom funcionamento da economia dependia da intervenção estatal e da provisão de bem-estar social. Para além do referido combate, o grupo objetivava reestruturar o capitalismo vigente para que este se tornasse livre de regras. Nesse ideário, a concorrência era considerada um requisito básico para a prosperidade. Entendia-se que isto implicava em liberdade. O igualitarismo, promovido pelo Estado de bem-estar social, foi por eles condenado por retirar a liberdade das pessoas e destruir a concorrência. A desigualdade, nessa lógica, era considerada um valor positivo (Anderson, 2000).

Àquele tempo, contudo, as condições para a desejada remodelação do sistema capitalista não eram favoráveis. Nas décadas de 1950 e 1960, no pós-guerra, o capitalismo norte-americano (disseminado a outros países) estava em seu auge e apresentava o crescimento mais rápido de sua história. As advertências neoliberais de que a intervenção estatal na economia se constituía um perigo não soavam verdadeiras naquela conjuntura. No entanto, conforme citado anteriormente, o cenário se modificou a partir dos primeiros anos da década de 1970, com os desdobramentos da crise do petróleo. O ideário neoliberal, no novo contexto, ganhou espaço e legitimidade (Anderson, 2000).

Uma das primeiras experiências de neoliberalização, de acordo com Harvey (2014), ocorreu na América Latina, nomeadamente no Chile. O ideário foi instaurado naquele país já em 1973, após o golpe de Estado, que data de 11 de setembro daquele ano. O golpe, contra o governo de Salvador Allende (1908-1973), foi liderado pelo então general Augusto José Ramón Pinochet Ugarte (1915-2006) e patrocinado pelas elites de negócios do Chile. A ditadura chilena, instaurada pelo referido golpe, também teve o apoio da Agência Central de Inteligência (CIA) e outras instituições e corporações norte-americanas. O golpe contra Allende e a ditadura instaurada (uma das mais violentas da América Latina) foram justificados, por seus promotores e apoiadores, como sendo uma reação à tendência socialista do presidente eleito (uma das principais preocupações dos EUA durante a Guerra Fria: a neutralização do socialismo) (Harvey, 2014).

O golpe, a ditadura e seus desdobramentos fizeram com que o Chile entrasse em um período de estagnação econômica, combinada a um contexto de baixa exportação e de um

mundo em recessão. Foi nessa conjuntura que Pinochet convocou um grupo denominado “os garotos de Chicago” (tradução livre de “*The Chicago Boys*”) para atuarem na reconstrução econômica daquele país. O referido grupo, composto de jovens economistas norte-americanos que haviam sido alunos de Friedman em Chicago, depois formou maioria também na Universidade Católica (uma das principais universidades chilenas). Os EUA financiavam o treinamento de economistas chilenos na Universidade de Chicago desde 1950, como uma estratégia de Guerra Fria (Harvey, 2014).

A partir de 1975, os economistas que compunham o referido grupo foram de fato integrados ao governo por Pinochet. Sua primeira ação foi conseguir empréstimos no Fundo Monetário Internacional (FMI), uma organização multilateral criada para atuar na reconstrução do sistema monetário internacional no período pós Segunda Guerra (e que permanece, atualmente, atuando na economia mundial). Essa e outras ações, articuladas ao ideário neoliberal, fizeram com que a recuperação da economia fosse quase que imediata, as taxas de crescimento aumentaram, assim como a acumulação do capital e os retornos de investimentos estrangeiros. O crescimento permaneceu até os primeiros anos da década de 1980, quando a objetivação das políticas neoliberais passou a ser muito mais pragmática do que ideologicamente dirigida (Harvey, 2014).

Apesar da experiência economicamente “positiva” (embora socialmente trágica) proporcionada pela neoliberalização da economia chilena durante a violência ditatorial, a hegemonia neoliberal não foi alcançada de imediato. Os países que na época compunham a OCDE tentavam lidar com a crise econômica por meio de políticas de matriz keynesiana (com intervenção estatal no mercado). O espaço de tempo entre a experiência chilena e o advento de possibilidades de legitimação do neoliberalismo foi de, aproximadamente, uma década. Tais oportunidades começaram a surgir nos anos finais da década de 1970 (Harvey, 2014).

O período entre 1978 e 1980 constituiu um momento histórico de ruptura no cenário econômico e na história mundial. Quatro acontecimentos, especialmente, culminaram na referida ruptura. O primeiro esteve situado na China, em 1978, quando a população desta correspondia a 20% da população mundial. Naquele ano Deng Xiaoping (1904-1977), líder supremo da República Popular da China entre 1978 e 1992), iniciou a liberalização da economia chinesa. Suas ações fizeram da China, antes considerada um país remoto e fechado, um centro capitalista aberto e dinâmico. As taxas chinesas de crescimento, ao longo de duas décadas, foram constantes de uma forma sem precedentes na história. Suas consequências, no entanto, foram igualmente grandes para a China, desemprego, fome, concentração de renda e exclusão (Harvey, 2014).

Em 1979, um ano depois, Paul Volcker (1927-2019) assumiu a presidência do Banco Central dos EUA (FED). Ainda que em um contexto econômico e cultural muito diferente, do outro lado do oceano pacífico, o impacto de sua chegada à presidência do banco foi parecido com o ocorrido na China. Volcker modificou, em poucos meses e de maneira drástica, a política monetária do país, buscou reduzir a inflação (aumento dos preços de bens e serviços) a qualquer custo, o que trouxe consequências em outras áreas. No mesmo ano, Margareth Thatcher (1925-2013) foi eleita primeira-ministra da Grã-Bretanha (Harvey, 2014).

Dentre os compromissos assumidos por Thatcher, enquanto primeira-ministra, estiveram a diminuição da força dos sindicatos e o enfrentamento à estagnação inflacionária que assolava a Grã-Bretanha. A crença no individualismo, na liberdade individual, era um de seus princípios. Durante uma entrevista concedida em 1987, na sede do governo britânico, Thatcher afirmou: "[...] mas, o que é a sociedade? Não existe essa coisa. O que existe são homens e mulheres, indivíduos e famílias [...]" (Magnoli, 2013, *online*).

No ano seguinte, em 1980, Ronald Reagan (1911-2004) foi eleito presidente dos EUA. Reagan apoiou as decisões de Volcker no Banco Central com o objetivo de revitalizar a economia norte-americana. Outras ações do então presidente foram a flexibilização trabalhista, a desregulamentação da indústria, da agricultura e dos setores extrativistas e a liberalização das finanças (interna e internacionalmente) (Harvey, 2014) Nessa tendência, em 1982, o entusiasta neoliberal Helmut Kohl (1930-2017) assumiu o poder na Alemanha. A Dinamarca, em 1983, passou a ter Poul Schlüter (1929-2021) como primeiro-ministro. O país, considerado modelo de Estado de bem-estar social na época, também foi adaptado aos moldes neoliberais (Anderson, 2000).

Percebemos que a disseminação da doutrina neoliberal teve, após a experiência chilena, quatro epicentros: as ações de Xiaoping da China, de Volcker no FED, de Thatcher na Grã-Bretanha e de Reagan nos EUA. Com isso, outros países foram aderindo à tendência e impulsos de mudança (no sentido da neoliberalização) correram o mundo. Além da Alemanha e da Dinamarca, cuja neoliberalização ocorreu nos primeiros anos da década de 1980, quase todos os países no norte da Europa aderiram à tendência. Nos anos seguintes, a doutrina neoliberal se tornou hegemônica (Harvey, 2014). Para além do combate à intervenção estatal na economia, outra ideia cerne da disseminação neoliberal foi o anticomunismo (Anderson, 2000).

O anticomunismo foi uma das principais bandeiras dos EUA no decorrer da Guerra Fria e fortaleceu o poder de atração do neoliberalismo. A retórica do combate ao comunismo/socialismo legitimou e consolidou o predomínio da nova direita na Europa e na

América do Norte (Anderson, 2000). Conforme Anderson (2000, p. 12) “Os anos 80 viram o triunfo mais ou menos incontrastado da ideologia neoliberal [...].”.

O neoliberalismo, de acordo com Harvey (2014), é uma teoria/ideologia/doutrina econômica alicerçada na ideia de que o bem-estar humano só pode ser alcançado em uma estrutura social e econômica que garanta o surgimento e crescimento das liberdades e capacidades empreendedoras individuais. Tais liberdades e capacidades, nessa perspectiva, necessitam da criação e preservação de uma estrutura institucional na qual os direitos à propriedade privada sejam sólidos e o mercado/comércio seja livre. Nessa ideologia, ao Estado cabe apenas a criação e preservação da referida estrutura, entende-se que suas intervenções devam ser mínimas.

Ainda que um mercado livre de intervenções estatais seja um dos grandes princípios neoliberais, de acordo com Dardot e Laval (2016), este não pode ser entendido como a simples retirada do Estado frente ao mercado (como se o segundo ditasse as políticas e regras do primeiro). Conforme os autores, não foram os mercados que conquistaram os Estados de fora para dentro. Foram os Estados, especialmente os mais poderosos, que admitiram a supremacia dos mercados, introduziram e universalizaram a lógica da concorrência e o modelo empresarial na economia, na sociedade e deles próprios. O mercado, portanto, não age sozinho, foi e é amparado pelo Estado (Dardot; Laval, 2016).

Para além das esferas econômica, política e cultural, o ideário neoliberal se tornou quase que hegemônico também na esfera individual e subjetiva. Conforme Harvey (2014, p. 15), “Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos”. O aparato conceitual neoliberal, propagando os ideais da dignidade humana e da liberdade individual como valores centrais da civilização, foi bem-sucedido e se incorporou ao senso comum, foi/está naturalizado e bem aceito (Harvey, 2014). Esse é um ponto fundamental para entender a hegemonia neoliberal: trata-se, conforme Dardot e Laval (2016) de uma racionalidade. O neoliberalismo é uma racionalidade que não organiza e estrutura apenas as intenções e ações dos governantes. Organiza e estrutura também, e fundamentalmente, o pensamento e a conduta dos próprios governados (Dardot; Laval, 2016).

A racionalidade neoliberal não se restringe à fé fanática no mercado e ao anticomunismo. O que está em causa é um modo de existir, de estar no mundo, a forma como as pessoas se comportam e se relacionam consigo mesmas, com os outros, com as instituições e com os contextos nos quais estão inseridas. Impõem-se à vida humana, pelas vias da racionalidade neoliberal, um universo de competição generalizada. Pessoas assalariadas são

levadas a entrarem em uma espécie de luta econômica umas contra as outras, as relações sociais são ordenadas pela lógica do mercado e são criadas justificativas para as cada vez mais profundas desigualdades sociais. Dentre os metamorfismos subjetivos produzidos pela racionalidade neoliberal, destaca-se a exigência de que os indivíduos passem a se conceber e a se comportar segundo os moldes de uma empresa. Em outros termos, são convocados a se tornarem empreendedores de si mesmos (Dardot; Laval, 2016).

Em síntese, "o neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência" (Dardot; Laval, 2016, p. 16). Entre as principais características e reverberações das sociedades neoliberais figuram a globalização, a redução do papel do Estado, o livre mercado, as privatizações, a desregulamentação, a flexibilização do trabalho, o individualismo, o empreendedorismo e a meritocracia. Trata-se, portanto, de uma norma de vida que "[...] rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade" (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Saraiva e Veiga-Neto (2009), ancorados pela obra de Michel Foucault (1926-1984), pontuam que diversas mudanças ocorreram nos campos econômico, político, social, cultural e educacional na passagem do liberalismo (uma doutrina econômica, antecessora da neoliberal que possuía a liberdade individual como princípio básico) para o neoliberalismo. Tais mudanças têm como cerne a liquidez e a impermanência: as principais características da modernidade que Zygmunt Bauman (1925-2017) chamou de Modernidade Líquida. A humanidade vem vivenciando, nessa perspectiva, a transição da Modernidade Sólida para a Modernidade Líquida. Na primeira, os sólidos (relações sociais, instituições, ciência, pensamento) eram derretidos para que novos sólidos pudessem ocupar o seu lugar. Com isso, a substituição cessaria quando os sólidos atingissem a perfeição. A Modernidade Líquida também derrete os sólidos, mas não os substitui. A humanidade, assim, assume e vive uma modificação constante de formas em um processo sem fim (Saraiva; Veiga-Neto, 2009).

A passagem do liberalismo para o neoliberalismo (da Modernidade Sólida para a Modernidade Líquida) não foi uma transição mecânica e linear. A transição entre as duas doutrinas econômicas pode ser mais bem entendida como um processo de ressignificação que ocorreu e vem ocorrendo historicamente. O principal elemento da referida transição é a legitimação e aceitação da competição. Enquanto o liberalismo, cuja emergência data do século XVIII, concebia a liberdade de mercado, o livre comércio e a troca de mercadorias como algo natural e espontâneo, a lógica neoliberal a concebe como algo que precisa ser continuamente produzido e exercitado por meio da competição (Saraiva; Veiga-Neto, 2009).

A potencialização da competição está no cerne da racionalidade neoliberal e, como tal, das sociedades. Esse deslocamento/ressignificação de uma governamentalidade centrada na liberdade e espontaneidade do mercado para uma governamentalidade alicerçada na competição alcançou todas as esferas da vida humana (Saraiva; Veiga-Neto, 2009). A competitividade, como reflexo do que ocorre nos campos econômico, social, e cultural permeia também o campo educacional. Entre os expoentes dessa conjuntura, no campo da educação, está o advento e consolidação dos instrumentos de avaliação em larga escala (Afonso, 2000).

Os instrumentos de avaliação em larga escala se tornaram objeto de interesse dos governos, especialmente dos neoliberais e neoconservadores, a partir dos anos finais da década de 1980. As avaliações, desde então, são utilizadas como referência para a definição de prioridades, o planejamento e a tomada de decisão no campo da educação. Foi esse movimento que possibilitou a emergência do Estado Avaliador, adotando um *ethos* competitivo e neodarwinista, admitindo a lógica de mercado e importando os modos empresariais de gestão para o domínio público, a ênfase dos governos passa a residir nos resultados e produtos educacionais (Afonso, 2000).

A partir dessa conjuntura, a OCDE também passou por uma metamorfose importante. As mudanças ocorreram especialmente no que tange às intenções e ações educacionais da organização, que vinham crescendo exponencialmente desde os primeiros anos após a criação de sua antecessora (a OECE), em 1948. Conforme Teodoro (2022), parte significativa da referida metamorfose esteve relacionada à importância atribuída pela organização às avaliações/medições em larga escala de resultados educacionais nas áreas consideradas chave para o desenvolvimento econômico. Esse deslocamento das funções do Estado, de provedor para avaliador, possibilitou que os instrumentos de avaliação em larga escala passassem a ser mobilizados como a grande narrativa do planejamento e das políticas educacionais (Sudbrack; Fonseca, 2021).

Tendo por inspiração o que já vinha fazendo na esfera político-econômica, especialmente a partir dos anos de 1958 e 1959, a OECE já passou a aplicar exames anuais em seus países membros para de avaliar a situação da educação técnica e científica desenvolvida nestes. Tratava-se, naquele período, especialmente dos problemas educacionais específicos que cada país membro vinha enfrentando. A metodologia utilizada nessa primeira experiência de testes consistia em enviar, para cada país do bloco, um pequeno grupo de avaliadores. Estes, realizavam reuniões e entrevistas com membros da administração dos setores interessados. A partir de tais entrevistas, os avaliadores elaboravam relatórios que, posteriormente, eram analisados em reuniões e debates realizados na sede da OECE. Nessas reuniões, representantes

dos países (funcionários de alto escalão) respondiam às questões propostas pelos avaliadores (Teodoro, 2022).

Foi, no entanto, a partir dos primeiros anos da década de 1980, e com a ascensão e hegemonia do neoliberalismo, que grandes mudanças ocorreram dos modos avaliativos e de ação da OCDE. A organização foi criando, cada vez mais complexas, formas de regulação de políticas educacionais (Teodoro, 2022). No ano de 1983, a OCDE criou o Programa de Indicadores dos Sistemas Educativos (INES). O INES foi criado e disseminado sob o argumento de ser uma fonte confiável de informações sobre os sistemas educacionais dos países membros da OCDE e de países considerados parceiros da organização. Dentre suas ações estava a coleta e o tratamento dos dados e resultados a partir de padrões técnicos estabelecidos, bem como o fornecimento de um panorama, país por país, da situação dos sistemas educacionais de seus países membros e parceiros (Silva, M.A.D.; Silva, M.D.A.; Ferreira, 2022).

O panorama citado acima, contendo dados sobre a situação dos sistemas educacionais dos países membros e parceiros e da OCDE, passou a ser elaborado e publicado de forma diferente após quase uma década de andamento do INES. A partir de 1992, o referido panorama foi reinventado e se tornou o afamado relatório intitulado "*Education at a Glance*" (Visão Geral da Educação, na tradução livre), publicado anualmente pela OCDE (Silva, M.A.D.; Silva, M.D.A.; Ferreira, 2022).

O *Education at a Glance* foi/é, portanto, um relatório anual autorizado contendo dados sobre a situação educacional de países do mundo todo (membros da OCDE e parceiros). Os dados nele contidos dizem respeito à estrutura, às finanças e ao desempenho dos sistemas educacionais. A publicação é composta por mais de uma centena de gráficos e tabelas, além de *links* para outros materiais disponíveis em um banco de dados *online*. Dentre as informações disponibilizadas estão as que dizem respeito à constituição das instituições educacionais; ao impacto da aprendizagem nos diferentes países; às questões de acesso, participação e progressão na educação formal; aos quantitativos de recursos financeiros investidos na educação; aos professores, ao ambiente de aprendizagem e à organização das escolas (OCDE, 2023).

O projeto INES, que teve entre as suas reverberações a elaboração e disseminação do *Education at a Glance*, possibilitou que a OCDE desenvolvesse uma ampla expertise em estatísticas educacionais voltadas à eficiência da educação formal, nomeadamente das escolas de educação básica. Tal expertise trouxe como novidade a possibilidade de medir a referida eficiência avaliando a aprendizagem dos jovens/estudantes. Havia, contudo, uma limitação, a grande diversidade de contextos socioculturais, de currículos, de formatos e de duração das

trajetórias escolares nos países membros e parceiros. Era necessário, portanto, criar um modo de avaliar que possibilitasse a aplicação das medições no plano internacional (Teodoro, 2022).

Para superar a referida limitação, a OCDE se apropriou do conceito de *literacy* (letramento, literacia) (Teodoro, 2022). A noção de letramento, no âmbito da organização, é entendida como o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e comportamentos para além do domínio de determinados conteúdos e/ou aprendizagens escolares (OCDE, 2023). A mobilização do conceito de letramento permitiu que a OCDE tivesse maior liberdade na elaboração de seus instrumentos de avaliação. Tendo em vista que o referido conceito é amplo e integra outros aspectos para além dos conteúdos e anos escolares, com ele, não era mais necessário buscar por um padrão rígido que permitisse a comparação internacional (Teodoro, 2022).

Com as possibilidades trazidas pela adoção e mobilização do conceito de letramento, que já vinha sendo utilizado amplamente em alguns de seus países membros (como no Canadá), a OCDE pôs em marcha a criação do mais audacioso, potente e eficaz de seus instrumentos regulatórios: o PISA (Teodoro, 2022). O PISA começou a ser pensado e desenhado no ano de 1997, ao passo em que a OCDE ampliava ainda mais sua abrangência e o número de seus países membros e parceiros-chave. Sua primeira aplicação data dos anos de 1999 e 2000 (OCDE, 2023).

Percebemos, portanto, que foi a partir dos primeiros anos da década de 1980 (nomeadamente em 1983) que o interesse e as ações da OCDE em torno das medições/avaliações em larga escala e das estatísticas educacionais cresceram e foram significativamente ampliadas. Nesse momento histórico, para além da disseminação da hegemonia neoliberal, aconteciam os movimentos finais objetivos da Guerra Fria que culminariam, em 1991, na desintegração da URSS. A referida desintegração, conforme Hobsbawn (1995), ocorreu muito mais pelas decisões soviéticas (especialmente as tomadas no campo econômico) do que propriamente por ações americanas travadas para destruí-la.

Não foi, na perspectiva de Hobsbawn (1995), o superpoder capitalista que desintegrou a URSS e o socialismo soviético. Foi, antes, a combinação entre seus próprios defeitos econômicos que possibilitaram a invasão da economia socialista pelo mais dinâmico, avançado e dominante capitalismo mundial. A interação entre as duas ideologias, na URSS, tornou o socialismo vulnerável. Na década de 1970, quando os líderes socialistas "[...] preferiram explorar os recursos recém-disponíveis do mercado mundial (preços de petróleo, empréstimos fáceis etc.), em vez de enfrentar o difícil problema de reformar seu sistema econômico, cavaram suas próprias covas [...]" (Hobsbawn, 1995, p. 196).

O grande paradoxo da Guerra Fria, conforme Hobsbawn (1995, p. 196), "[...] é que o que derrotou e acabou despedaçando a URSS não foi o confronto, mas a détente". Dito de outro modo, o relaxamento das tensões entre os dois países por meio, também, do acolhimento de parte da ideologia econômica capitalista pela URSS. A dissolução soviética (composta pelo colapso do império soviético em 1989, associado à própria desintegração da URSS entre 1989 e 1991) teve em seu alicerce, além das questões econômicas já citadas, o medo comum das consequências das armas nucleares.

De acordo com Hobsbawn (1995), diferentemente do que prega a retórica que afirma que os EUA haviam travado e ganho a Guerra Fria, assim como destruído completamente seu inimigo, o governo americano não esperava o colapso iminente da URSS e sequer estava preparado quando esse momento chegou. O governo dos EUA, regido por Reagan até 1889, nunca deixou de acreditar no poder soviético de seguir armando uma ofensiva global. Reagan acreditava, no máximo, em uma coexistência entre as duas superpotências que não mais tivesse como base o equilibrado terror nuclear. Acreditava-se nos EUA, erroneamente, que a URSS ainda estava empenhada na corrida armamentista nuclear (Hobsbawn, 1995).

Reagan, segundo Hobsbawn (1995), idealizava um mundo sem a ameaça das armas nucleares. Da mesma forma, pensava o então novo secretário-geral do Partido Comunista da União Soviética, Mikhail Sergueievich Gorbachev (1931-2022), que ocupou o cargo entre 1985 e 1991. Contudo, a desconfiança mútua era constante e o fim da Guerra Fria só se tornou visível quando um país pôde confiar na sinceridade do desejo do outro de acabar com a ameaça nuclear. O mundo, conforme Hobsbawn (1995), possui uma eterna dívida com Gorbachev, o líder soviético tomou a iniciativa de expressar seu desejo pelo fim da corrida nuclear (e da guerra) e conseguiu, sozinho, convencer o governo americano e outros governos ocidentais de que o que dizia era verdadeiro. Juntou-se a ele o desejo de Reagan, mesmo que não compartilhado entre todos os líderes americanos (Hobsbawn, 1995).

De acordo com Hobsbawn (1995), a Guerra Fria terminou simbolicamente em duas conferências de cúpula: a de Reykjavik (em 1986, na Islândia); e a de Washington (em 1987, nos EUA). A primeira consistiu em uma reunião entre Gorbachev e Reagan, na qual os diálogos e negociações, embora tenham fracassado no final, possibilitaram uma aproximação que abriu as portas para a realização da segunda. Em Washington, ambos assinaram o Tratado de Forças Nucleares de Alcance Intermediário. O tratado previa a redução dos arsenais nucleares e das ameaças constantes, nos dois países (Hobsbawn, 1995). A guerra teve fim objetivo, conforme citado anteriormente, em 1991.

Nesse período de quase cinco décadas, que compreende desde o fim da Segunda Guerra Mundial até o início, os desdobramentos e o fim da Guerra Fria, sistemas educacionais do mundo todo foram impactados por um fenômeno de aproximação: as políticas educacionais, em diferentes países, foram conduzidas em uma mesma direção. Apesar dos diferentes sistemas políticos, das ideologias próprias, das tradições culturais diferentes e das estruturas educacionais muitas vezes antagônicas, muitos países começaram a convergir para um mesmo conceito/uma mesma ideia de educação (Lorenzo; Trujillo, 2020), a ideia de educação como Capital Humano, como parte do desenvolvimento econômico (Teodoro, 2022). A OCDE contribuiu muito com a referida convergência e passou a fazê-lo, com ainda mais intensidade, a partir da criação do PISA, em 1997.

Percebemos, a partir dos elementos trazidos na presente seção, que o cenário político, econômico e social internacional adquiriu novos contornos a partir dos primeiros anos da década de 1980, a ressignificação do liberalismo em neoliberalismo trouxe a competitividade como um elemento central de todas as esferas da vida humana. Ao passo que ocorreu a referida ressignificação, com os desdobramentos finais e o fim da Guerra Fria, uma nova ordem mundial foi sendo inaugurada. A ordem bipolar, que punha em oposição e guerra os EUA e a URSS (o capitalismo americano e o socialismo soviético) deu lugar a uma ordem multipolar. Outros países emergiram como potências, entre os quais os asiáticos Japão e China e países da União Europeia (como França e Alemanha), além dos EUA (que mantiveram e ampliaram seu lugar de superpotência e sua expansão).

Tinha-se, portanto, uma conjuntura de hegemonização neoliberal associada ao também hegemônico capitalismo americano; uma ordem mundial multipolar e ainda assim com predominância e expansão dos EUA; esfacelamento das alternativas políticas e econômicas ao neoliberalismo e ao capitalismo; e legitimação e naturalização da competitividade como um elemento central de quase todas as esferas da vida humana. Foi nesse cenário, que também significou um momento de transição nas intenções e ações educacionais da OCDE, que a avaliação em larga escala adquiriu ainda mais centralidade no âmbito da organização. Desse contexto, associado aos alicerces históricos mencionados anteriormente, emergiu o PISA. A ele, suas origens, desdobramentos e aos conceitos que gestou e disseminou (especialmente no que se refere aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes), é que destinamos a seção seguinte do presente trabalho.

5.1 EMERGÊNCIA E CONSOLIDAÇÃO DO PISA: ALICERCES, CONCEITOS E REVERBERAÇÕES

O PISA, coordenado pela OCDE, é um instrumento de avaliação em larga escala aplicado a cada três anos na gama crescente de nações que compõem a OCDE e em países convidados. O exame foi arquitetado e criado a partir do ano de 1997. Sua primeira aplicação data dos anos 2000 e 2002. O Brasil participa do PISA, na condição de país convidado, desde a primeira edição. Trata-se, tendo em vista sua abrangência transnacional, de um instrumento que atribui comparabilidade aos diferentes sistemas educacionais de países do mundo todo (Brasil, 2020). A mais recente aplicação do PISA ocorreu no ano de 2022 e contou com a participação de 81 países de todos os continentes. Destes, 37 eram países-membros do bloco e 44 eram países considerados parceiros/convidados. Foram 38 a mais em comparação à primeira edição, da qual participaram 43 países (OCDE, 2023).

A população-alvo do PISA é composta por estudantes de 15 anos. A idade, portanto, é o critério a ser seguido por todos os países (chamados de economias no âmbito da OCDE) participantes (OCDE, 2022). Trata-se de um padrão estratégico, talvez o único capaz de possibilitar e/ou legitimar a aplicação de uma mesma avaliação em um conjunto tão amplo e diverso de contextos históricos, culturais, sociais, econômicos e educacionais. A justificativa utilizada para essa definição é a de que "No PISA é considerado que, em torno dos 15 anos de idade, os jovens estão se aproximando do fim da educação formal compulsória na maioria dos países participantes" (Brasil, 2020, p. 34). Assim, de acordo com a definição oficial, são elegíveis ao PISA "Estudantes entre 15 anos e 3 meses (completos) e 16 anos e 2 meses (completos) de idade no início do período de aplicação da avaliação, matriculados em instituições educacionais localizadas no país participante, a partir do 7º ano do Ensino Fundamental" (OCDE, 2017, p. 17).

O foco avaliativo do PISA é constituído por três conjuntos de competências, relacionados a três áreas cognitivas, denominados letramentos: letramento em leitura, em matemática e em ciências. A cada edição, uma das três áreas se torna o foco da avaliação (à qual um maior número de questões é destinado). Dessa forma, seu interesse não reside nas disciplinas e conteúdos curriculares e/ou no quanto de domínio os estudantes possuem sobre estes. Mais do que isso, o exame promete avaliar até que ponto são capazes de "[...] extrapolar o que aprenderam e aplicar esses conhecimentos em situações não familiares, tanto no contexto escolar como fora dele" (Brasil, 2020, p. 17). Justifica-se o referido interesse afirmando que as

economias contemporâneas não recompensam os indivíduos por aquilo que sabem, mas pelo que são capazes de fazer com aquilo que sabem (Brasil, 2020).

De acordo com a retórica própria da OCDE, de maneira geral, o PISA "Avalia até que ponto os estudantes adquiriram conhecimentos e competências essenciais para a plena participação na vida social e econômica" (Brasil, 2020, p. 38). Apresenta-se a avaliação, em outra definição, como capaz de medir "[...] a capacidade dos jovens de 15 anos de usar os seus conhecimentos e competências em leitura, matemática e ciências para enfrentar desafios da vida real" (OCDE, 2024, *online*). Entre as questões às quais o exame se propõe a responder, também está "O que é importante que os cidadãos saibam e sejam capazes de fazer?" (Brasil, 2020, p. 17). Palavras e expressões como "vida real", "futuro", "preparação", "saber fazer" permeiam as definições contidas nos documentos que dizem respeito ao PISA.

O PISA não é a primeira avaliação em larga escala de caráter internacional criada para comparar os desempenhos dos sistemas educacionais de diferentes países a partir dos resultados dos estudantes. Outras vinham sendo realizadas nas décadas anteriores à criação do PISA, especialmente pela Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Educacional (IEA) e pela Avaliação Internacional do Progresso Educacional (IAEP), do Serviço de Testes Educacionais (ETS). Tais avaliações, contudo, conforme a retórica da OCDE, embora viessem ampliando sua qualidade e seu escopo com o passar do tempo, forneciam apenas dados parciais e esporádicos sobre o desempenho dos estudantes em áreas e/ou conteúdos limitados (OCDE, 1999).

As avaliações citadas no parágrafo anterior, de acordo com a perspectiva da OCDE, concentravam/concentram-se em resultados vinculados diretamente ao currículo: os exames e análises eram focados em anos escolares e/ou conteúdos curriculares específicos os quais precisavam ser comuns a todos os países participantes. Essa necessidade, da existência de um ponto comum entre todas as realidades avaliadas, constitui uma limitação na perspectiva da OCDE. A referida limitação, assim, foi superada pelo PISA quando da criação da noção de letramento por ele gestada e mobilizada (OCDE, 1999).

Entre os maiores objetivos da avaliação também está a orientação política. Identificando variações nos desempenhos de estudantes de diferentes países, o PISA possibilita que sejam identificadas as características dos considerados "bons" sistemas educacionais. Os estudantes e escolas, e seus respectivos países, com bom desempenho no exame se tornam modelos a serem seguidos (OCDE, 2023). Busca-se, concomitantemente, identificar as anomalias presentes nos sistemas cujo desempenho é tido como insatisfatório e/ou "[...] abaixo da média da OCDE"

(Brasil, 2020, p. 68). A cada edição, os resultados da avaliação dão origem a um *ranking* mundial de sistemas educacionais.

O referido *ranking*, bem como os resultados específicos de cada país, dispõe de significativa aceitação e credibilidade por parte dos decisores políticos nacionais e da opinião pública. A ampla e intensa circulação midiática dos dados e sua recepção, muitas vezes passiva e acrítica, fizeram com que o desempenho no PISA se constituísse como sinônimo de qualidade educacional em muitas realidades, entre as quais a brasileira (Silva, M.A.D.; Silva, M.D.A.; Ferreira, 2022). Tal desempenho, ainda, é tomado como sinônimo de potência dos países no cenário competitivo mundial. Nesse contexto, os dados são recebidos concomitantemente como possibilidade de quantificar a qualidade da educação nacional e de comparar a capacidade competitiva dos países em relação aos demais. Dispondo de tamanha credibilidade em nível mundial e de circulação midiática intensa, o PISA anima debates e legitima medidas políticas, tornando-se um instrumento poderoso de regulação supranacional (Sudbrack; Fonseca, 2021).

Nessa conjuntura, a educação formal está intimamente relacionada ao desenvolvimento econômico. Entende-se que quanto melhor o desempenho no PISA, maior o potencial competitivo e econômico do país. O fato pode ser exemplificado quando analisados os dados da última aplicação do exame, em 2022. As primeiras posições foram ocupadas por três países asiáticos: Singapura, China e Japão, potências econômicas mundiais. Assim, os países situados nas últimas posições (como é o caso do Brasil e outros países em desenvolvimento) teriam a possibilidade de aprender com as políticas educacionais implementadas naqueles cujo desempenho medido é considerado exemplar (OCDE, 2023).

Há no âmbito da OCDE/PISA, portanto, uma concepção consolidada acerca de quais são as aprendizagens, conhecimentos e habilidades essenciais para os estudantes próximos ao final da escolarização obrigatória. Nota-se que essa concepção é apresentada como uma realidade natural, como se estivesse dada e, portanto, fosse passível de ser simplesmente avaliada. Tal concepção, conforme Oliveira (2020), está alinhada ao ideário da Teoria do Capital Humano (citada anteriormente e intrínseca à OCDE e suas intenções e ações educacionais desde os primeiros anos após a criação da organização). O PISA é um dos principais disseminadores do referido ideário na política educacional brasileira (Oliveira, 2020).

O alinhamento do PISA/OCDE à Teoria do Capital Humano e os conceitos que este concebe e dissemina no que diz respeito aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes se fazem notar já no primeiro documento público divulgado pela OCDE para colocar o projeto PISA em movimento e circulação. O documento, publicado em 1999, foi intitulado

Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment (Medindo o conhecimento e as habilidades dos estudantes: um novo quadro para avaliação, em português) (OCDE, 1999).

Tendo em vista que se trata do primeiro documento público a abordar o tema, que apresenta os fundamentos e objetivos do PISA desde sua concepção, é principalmente a partir dele que buscaremos identificar alguns dos conceitos gestados e mobilizados que dizem respeito aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes. Deteremo-nos, especificamente, à parte introdutória do documento (que compreende os textos presentes entre as páginas seis e 18). Trata-se de um *e-book* que possui, ao todo, 85 páginas. Contudo, a partir da página final do trecho selecionado, o texto é direcionado para questões metodológicas e operacionais, assim como para considerações específicas sobre os letramentos avaliados (especificidades que, aqui, têm importância secundária).

Já na parte inicial do documento, no primeiro parágrafo da seção intitulada "Introdução", estão postos alguns questionamentos que permitem uma aproximação para com a concepção da OCDE/PISA acerca dos objetivos da escolarização e da caracterização das juventudes. Na sequência do referido parágrafo, que está citado a seguir, tais questionamentos são ampliados e transformados em objetivos e justificativas para a aceitação, legitimação e consolidação do exame. Questiona-se, no primeiro parágrafo:

> Até que ponto os jovens adultos estão preparados para enfrentar os desafios do futuro? Eles são capazes de analisar, raciocinar e comunicar suas ideias de forma eficaz? Eles têm a capacidade de continuar aprendendo ao longo da vida? Os pais, os alunos, o público e aqueles que administram os sistemas educacionais precisam saber (OCDE, 1999, p. 6).

A argumentação apresentada sustenta que governos e sociedade passaram a demandar, de forma crescente, dados e evidências educacionais consistentes e internacionalmente comparáveis. É nesse contexto que a OCDE cria o PISA, concebido como uma avaliação periódica voltada a estudantes de 15 anos, estruturada a partir de indicadores destinados a mensurar tanto o nível de preparação dos estudantes quanto a eficiência dos sistemas educacionais aos quais pertencem. O exame é apresentado como instrumento capaz de aferir a capacidade dos estudantes de se tornarem aprendizes ao longo da vida e de desempenharem papéis socialmente produtivos, como cidadãos do mundo (OCDE, 1999).

Conforme a argumentação presente no documento de 1999, a principal razão de existir do PISA é a disponibilização/fornecimento de informações fundamentadas empiricamente para servirem de base para decisões políticas e reformas nos sistemas educacionais dos países que a ele aderirem. Os resultados publicados trienalmente, associados a outros indicadores sobre os

sistemas educacionais (questionários socioeconômicos e sociodemográficos, por exemplo), possibilitariam que os formuladores de políticas dos países participantes comparassem os desempenhos de seus sistemas educacionais com os de outros países, especialmente os de alto desempenho (OCDE, 1999).

Dentre os efeitos esperados da utilização política dos indicadores advindos do PISA esteve/está a realização de amplas reformas educacionais, esperava-se que os decisores nacionais, a partir dos resultados de seus países, focassem e motivassem amplas reformas direcionadas ao aprimoramento de seus sistemas educacionais e ao direcionamento destes às necessidades do futuro. Tais reformas (a serem implementadas em países cujo desempenho fosse considerado insuficiente) deveriam ter como alicerce os insumos e estratégias utilizados por outros países que, estando inicialmente em situação semelhante no que se refere ao desempenho do sistema educacional, obtivessem melhores resultados. Além disso, o PISA deveria ser tomado como base para a avaliação e o monitoramento dos sistemas educacionais a nível nacional (OCDE, 1999).

Percebemos, portanto, que aquilo que a OCDE concebe e mobiliza por meio do PISA como sendo indispensável à trajetória educacional dos estudantes se torna um padrão a ser seguido, uma métrica, um horizonte a ser alcançado. Trata-se, por meio do exame, de medir o quão longe (ou perto) os sistemas educacionais dos diferentes países estão do lugar considerado adequado, logo, da média da OCDE. Não mais importa a constituição da régua (quais conhecimentos, quais conteúdos, quais habilidades, quais competências, quais objetivos a constituem), a maior importância é atribuída à medida, especialmente à medida da distância entre o desempenho dos estudantes/do sistema educacional e o ponto comum/o padrão almejado/a média da OCDE.

O PISA, conforme a retórica que constitui o documento de 1999, adota uma abordagem diferente de todas as outras avaliações internacionais em larga escala em vários aspectos. Isso, conforme a autoafirmação presente do documento, o torna único e distinto. A primeira diferença diz respeito à sua origem, o PISA, conforme a argumentação presente no documento, foi uma iniciativa mais dos governos dos países-membros do que da própria OCDE. A avaliação, portanto, foi pensada para atender os interesses políticos dos referidos governos. Outro aspecto considerado novo é a regularidade: o compromisso de abranger os três domínios de avaliação (além de outros, possíveis e variados), a cada três anos, a fim de permitir que os países monitorem de forma regular e previsível o progresso e o cumprimento de seus objetivos educacionais (OCDE, 1999).

Outro aspecto considerado único no PISA é a faixa etária que abrange. Segundo o documento, avaliar os jovens que estão próximos ao final da escolaridade obrigatória é muito importante para medir o desempenho dos sistemas educacionais. Embora a escolarização básica, na maioria dos países da OCDE, vá além da faixa etária dos 15 anos, essa continuidade não é longa na grande maioria dos casos. Assim, é considerado útil determinar, nesse estágio da vida, até que ponto os jovens adquiriram conhecimentos e habilidades úteis que os ajudarão no futuro e quais os caminhos individualizados de aprendizagem que podem seguir posteriormente (OCDE, 1999).

Entre as características que, conforme a publicação de 1999, tornam o PISA distinto entre o arcabouço existente de avaliações internacionais em larga escala são os conhecimentos e as habilidades testadas. Tais conhecimentos e habilidades não são, conforme pontuado anteriormente, determinados a partir de um denominador comum entre os currículos escolares nacionais. São, sim, concebidos a partir das habilidades consideradas pela OCDE como essenciais para a vida futura. O enfoque nas referidas habilidades é apresentado como sendo um recurso novo, o mais importante e ambicioso já criado na esfera educacional da OCDE (OCDE, 1999).

Argumenta-se, no referido documento, que seria arbitrário fazer uma diferenciação entre habilidades escolares e habilidades para a vida. Na perspectiva da OCDE, as escolas sempre tiveram o objetivo de preparar os jovens para a vida. Diz-se também, contudo, que a referida diferenciação se faz necessária para fins de entendimento. Os currículos escolares, afirma-se, são tradicionalmente construídos a partir de um conjunto de informações/conteúdos e técnicas e serem dominados. Concentram-se menos, no que se refere às áreas curriculares, as habilidades a serem desenvolvidas em cada domínio para uma posterior utilização, na vida adulta. Diz-se, nessa linha de raciocínio, que os currículos se concentram ainda menos em competências mais gerais como a resolução de problemas, o entendimento e a aplicação de ideias em situações da vida real (OCDE, 1999).

Embora a OCDE/PISA não desconsidere a importância do conhecimento baseado no currículo, ele não é seu foco de avaliação nem o que se considera como mais importante. O foco, bem como a maior importância, reside na aquisição e desenvolvimento de habilidades e competências mais amplas, que permitem e objetivam a aplicação do conhecimento. O PISA não se limita nem detém seu interesse, portanto, no denominador comum específico do que foi ensinado nas escolas dos países participantes (OCDE, 1999).

A ênfase do PISA, posta do domínio e capacidade de mobilização e aplicação de conceitos amplos é, conforme os argumentos tecidos ao longo do documento, muito

significativa para a preocupação dos países com relação ao seu estoque de capital humano (OCDE, 1999). A OCDE entende o capital humano como "O conhecimento, as habilidades, as competências e outros atributos incorporados nos indivíduos que são relevantes para o bem-estar pessoal, social e econômico" (OCDE, 1999, p. 10). Conforme o documento, antes da criação do PISA, a melhor das alternativas para a medição do capital humano ou da base de habilidades humanas eram os indicadores que diziam respeito aos níveis de escolaridade concluídos. Atributos relacionados à participação econômica, social e democrática na vida adulta, bem como ao quanto as pessoas estavam preparadas para se tornarem aprendizes ao longo da vida e agirem como tal, não dispunham de indicadores (OCDE, 1999).

É o PISA que, conforme a argumentação presente no documento em questão, amplia o entendimento de capital humano e passa a incluir, em seus indicadores, os demais aspectos listados no parágrafo anterior. Ao testar, de forma direta, os conhecimentos e habilidades em uma faixa etária próxima ao final da escolarização básica, o PISA é apresentado como capaz de examinar o grau de preparação dos jovens para a vida adulta e sua relação com a (in)eficácia dos sistemas educacionais. Trata-se de uma abordagem ampliada e mais significativa de medida de capital humano (OCDE, 1999). A ambição do PISA, descrita no documento é a de

> Avaliar o desempenho em relação aos objetivos subjacentes (conforme definidos pela sociedade) dos sistemas educacionais, e não em relação ao ensino e à aprendizagem de um conjunto de conhecimentos. Essas medidas autênticas de resultados são necessárias para que as escolas e os sistemas educacionais sejam incentivados a se concentrar nos desafios modernos (OCDE, 1999, p. 10).

Percebemos, a partir das citações acima, que o conceito de juventude mobilizado no âmbito do PISA/OCDE se refere exclusivamente a uma faixa etária específica: a dos arredores dos 15 anos de idade. Concebe-se a juventude unicamente como uma fase de preparação para o futuro, para a vida adulta. Trata-se de um conceito único, restrito e fechado, que não considera os jovens como sujeitos históricos e sociais e que aborda a juventude unicamente como uma fase de vir a ser. O enfoque/o padrão está no futuro e desconsidera o complexo e potente presente dos jovens.

De acordo com Dayrell (2003), embora seja parte de um processo mais amplo de constituição dos sujeitos e corresponda a um momento determinado da vida, a juventude possui especificidades advindas da vida de cada um: "[...] não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma" (Dayrell, 2003, p. 42). Os jovens constroem modos de ser jovem a partir do lugar social e concreto no qual se desenvolvem e pela qualidade das trocas e vivências que experienciam. Não há, portanto, um modo único de ser jovem ou uma definição

fixa e estável para o que seja a juventude. Trata-se de algo muito além da faixa etária. Os modos de ser jovem são plurais e diversos. Há, portanto, que se falar em juventudes, com "s" no final da palavra (Dayrell, 2003).

Ao contrário dos modos de compreender as juventudes propostos por Dayrell (2003), no âmbito da OCDE/PISA, trata-se de uma concepção intimamente relacionada à ideia de Capital Humano, a juventude é entendida como uma fase da vida destinada à preparação de um estoque de mão de obra homogêneo e minimamente qualificado para ser mobilizado e utilizado no futuro e contribuir para o crescimento e desenvolvimento econômico. As aprendizagens consideradas, nessa perspectiva, essenciais para os jovens são aquelas possíveis de serem aplicadas no futuro e em situações da vida real/do mercado de trabalho. A juventude é compreendida, portanto, com um período transitório e de preparação para a vida adulta.

A linha de fundamentação das concepções não muda significativamente quando olhamos para os conceitos que dizem respeito aos objetivos da escolarização. O cerne de tais conceitos é, também, a noção de futuro. O PISA, conforme Popkewitz (2020) está vinculado a modelos sistêmicos de reformas de sistemas educacionais baseadas em antecipar as habilidades necessárias para a chamada *Good Life* (Boa Vida, em português), uma vida de prosperidade econômica, de igualdade social e de felicidade individual. Essa profecia do PISA, sobre um futuro possível de ser previsto, "[...] é um fantasmagrama, um projeto paradoxal de intervenções sociais e culturais do imaginário utópico, construído sobre suas próprias impossibilidades" (Popkewitz, 2020, p. 9).

A referida noção de futuro é o alicerce dos conceitos gestados e disseminados, no âmbito da OCDE/PISA, sobre os objetivos da escolarização. O principal entre tais objetivos é, justamente, a preparação para vida e para o futuro. Além disso, conforme a retórica presente no documento de 1999, a escolarização deve preparar os estudantes para que se tornem aprendizes ao longo da vida. O percurso escolar dos estudantes, de acordo com os argumentos presentes no documento, deve ainda possibilitar o desenvolvimento de determinadas habilidades, competências e do conhecimento aplicado (o "saber fazer"). Também deve desenvolver a adaptabilidade, a flexibilidade, a resolução de problemas e outros aspectos que derivam destes.

Diz-se que, "Em primeiro lugar, embora a aquisição de conhecimentos específicos seja importante no aprendizado escolar, a aplicação desses conhecimentos na vida adulta depende fundamentalmente da aquisição de conceitos e habilidades mais amplos pelo indivíduo" (OCDE, 1999, p. 9). Há, conforme o documento,

> [...] habilidades amplas e gerais que é essencial que os alunos desenvolvam. Entre elas estão a comunicação, a adaptabilidade, a flexibilidade, a resolução de problemas e o uso de tecnologias da informação. Essas habilidades são desenvolvidas em todo o currículo e uma avaliação delas requer um enfoque interdisciplinar (OCDE, 1999, p. 9).

Percebemos, a partir do trecho citado acima, que a OCDE considera o PISA uma avaliação cujo enfoque é interdisciplinar, as habilidades avaliadas, por serem amplas, não podem ser medidas quando da avaliação de uma única área ou conteúdo curricular. Há que haver amplitude, flexibilidade e interdisciplinaridade também na avaliação. Esse argumento, mobilizado pela OCDE, foi/é de grande importância para a credibilidade e legitimidade que o PISA e seus resultados foram adquirindo desde a época de sua criação.

As bases do PISA/OCDE são constituídas por um modelo dinâmico de aprendizagem ao longo da vida. Considera-se que novos conhecimentos e habilidades substanciais a uma adaptação satisfatória às circunstâncias mutáveis são adquiridos, de forma contínua, ao longo de todo ciclo vital. Os estudantes, com isso, não podem aprender no período de escolarização básica tudo o que lhes será necessário saber na vida adulta. Devem, portanto, adquirir pré-requisitos de natureza cognitiva e emocional, serem capazes de organizar e regular o próprio aprendizado, aprender de forma individual/independente e em grupos, bem como superar as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem. Isso, segundo o texto do documento, requer que os estudantes estejam cientes de seus próprios processos de pensamento, de suas estratégias e métodos de aprendizagem (OCDE, 1999).

Notamos, a partir do parágrafo anterior, o desejo da OCDE/PISA por um modelo escolar de responsabilização dos estudantes pelos seus próprios processos de aprendizagem. Isso, aliado à ideia de aprendizagem ao longo da vida (de que a escolarização não deve ser provedora de todos os conhecimentos necessários à vida futura), em última instância, reverbera em processos de estreitamento curricular (comuns nas reformas educacionais da atualidade).

Todos os três domínios avaliados pelo PISA, conforme já pontuado anteriormente, não são definidos apenas em termos relacionados ao currículo escolar, enfocam, sobretudo, as habilidades e competências consideradas importantes e necessárias para a vida adulta. A avaliação de competências consideradas transversais ao currículo, portanto, também integra o PISA. Não se trata de medir o grau de domínio dos estudantes sobre um conteúdo curricular específico, mas de avaliar até que ponto os jovens adquiriram as habilidades, competências e conhecimentos mais amplos (relacionados aos domínios da avaliação) dos quais precisarão na vida adulta (OCDE, 1999).

Outra inovação entregue pelo PISA/OCDE, conforme o documento de 1999, foi a avaliação de habilidades e competências de ordem superior por meio da aplicação de problemas abertos. Com isso, a resolução de problemas se consolidou como um aspecto fundamental da avaliação e para além dela (OCDE, 1999). Junto da capacidade de resolver problemas o PISA buscou/busca medir também, desde a sua primeira edição, os níveis de motivação, as disposições, a capacidade de autorregulação dos estudantes, fatores estes que reverberam na importância atribuída pelos jovens ao seu futuro (OCDE, 1999).

A fim de verificar se os referidos conceitos se mantêm nos documentos publicados posteriormente, após a criação e a primeira edição do PISA, elencamos mais dois documentos para serem analisados: "Resultados do PISA 2012: O que torna as escolas bem-sucedidas? Recursos, Políticas e Práticas", em português, publicado em 2013; e "Resultados do PISA 2022: A situação da aprendizagem e da equidade na educação", publicado em 2023. Optamos pelos referidos documentos por conta de sua distribuição temporal, trata-se dos relatórios referentes às edições de 2012 e de 2022 do PISA. Por meio deles, portanto, é possível olhar para a evolução dos referidos conceitos nas duas décadas que sucederam a criação do exame. Olhamos para uma parte específica comum aos dois documentos: a seção intitulada "O que é o PISA", onde estão os fundamentos do exame.

No documento de 2013, a questão que fundamenta o PISA seguiu sendo "O que é importante que os cidadãos saibam e sejam capazes de fazer?" (OCDE, 2013, *online*). O objetivo da avaliação, nesse documento, foi descrito como sendo o de avaliar até que ponto os estudantes próximos do final da escolarização obrigatória adquiriram as competências, habilidades e conhecimentos considerados essenciais para a plena participação nas sociedades modernas. Concentrando-se nos letramentos em leitura, ciências e matemática, e na resolução de problemas, vai além de verificar se os estudantes são capazes de reproduzir o conhecimento, mede o quanto são capazes de aplicar tal conhecimento em ambientes considerados desconhecidos. Essa abordagem, segundo o documento, é adotada porque as economias modernas não recompensam os indivíduos pelo que sabem, mas por aquilo que são capazes de fazer com o que sabem (OCDE, 2013).

Dentre as características do PISA, conforme o documento de 2013, estão a relevância posta da aprendizagem ao longo da vida (o PISA avalia questões como a motivação para aprender, a autoestima e as estratégias próprias de aprendizagem); o conceito inovador de letramento, que se refere à capacidade de aplicação de competências e conhecimentos em disciplinas-chave, bem como de analisar, raciocinar e se comunicar de forma eficaz ao passo que a capacidade de identificar, interpretar e resolver problemas em situações variadas também

é avaliada; e a orientação política: os dados relacionados à aprendizagem são vinculados aos antecedentes, às atitudes dos estudantes e a outros fatores que moldam a aprendizagem, a fim de identificar diferenças no desempenho e as características e disposições dos estudantes tidos como exemplos de desempenho (OCDE, 2013). No documento de 2023, fruto da edição 2022, o PISA é apresentado da seguinte forma:

> O que os cidadãos devem saber e ser capazes de fazer? Em resposta a essa pergunta e à necessidade de evidências internacionalmente comparáveis sobre o desempenho dos alunos, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) lançou o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em 1997, e a primeira avaliação foi conduzida em 2000. O PISA é uma pesquisa trienal de estudantes de 15 anos ao redor do mundo que avalia até que ponto eles adquiriram conhecimento e habilidades essenciais para a participação plena na vida social e econômica. As avaliações do PISA não apenas verificam se os alunos próximos ao fim da educação obrigatória conseguem reproduzir o que aprenderam; elas também examinam o quão bem os alunos conseguem extrapolar a partir do que aprenderam e aplicar seus conhecimentos em ambientes desconhecidos, dentro e fora da escola (OCDE, 2023, *online*).

Na sequência dessa definição, o documento descreve as razões pelas quais o PISA é considerado um instrumento de avaliação em larga escala único e diferenciado. São elas:

> **-orientação política**, que vincula dados sobre os resultados da aprendizagem dos alunos com dados sobre os antecedentes e atitudes dos alunos em relação à aprendizagem e com aspectos-chave que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola; ao fazer isso, o PISA pode destacar diferenças no desempenho e identificar as características dos alunos, escolas e sistemas educacionais que apresentam bom desempenho; **-conceito inovador de competência do aluno**, que se refere à capacidade dos alunos de aplicar seus conhecimentos e habilidades em áreas-chave e de analisar, raciocinar e se comunicar de forma eficaz ao identificar, interpretar e resolver problemas em uma variedade de situações; - **relevância para a aprendizagem ao longo da vida**, uma vez que o PISA pede aos alunos que relatem a sua motivação para aprender, as suas crenças sobre si próprios e as suas estratégias de aprendizagem; **- regularidade**, que permite aos países monitorizar o seu progresso no cumprimento dos principais objetivos de aprendizagem; **amplitude de cobertura** , que, no PISA 2022, abrangeu 37 países da OCDE e 44 países e economias parceiros (OCDE, 2023, *online*).

Percebemos, portanto, que os conceitos e ideias acerca dos objetivos da escolarização e da caracterização das juventudes, presentes no documento de 1999 (que apresenta o PISA), são reafirmados nos/pelos demais documentos analisados. O conceito de Capital Humano, embora não apareça mais de forma tão explícita quanto no documento de 1999, integra os outros textos enquanto alicerce as demais concepções. O ideário do futuro enquanto Capital Humano segue muito presente em todos os conceitos. Criamos a Figura 4, situada abaixo em formato de Diagrama de Venn (uma forma gráfica de representar conjuntos e as intersecções entre eles), a fim de retomar, sistematizar e ilustrar os referidos conceitos.

Percebemos, na Figura 4, que os conceitos acerca dos objetivos da escolarização e da caracterização das juventudes aparecem unidos pelo conceito de Capital Humano. Este, portanto é um conceito comum aos dois círculos e aos demais conceitos que deles fazem parte. Situamos em cada um dos dois círculos, os demais conceitos que identificamos a partir da leitura dos documentos elencados para esta etapa. Relacionados aos objetivos da escolarização, no círculo de cor laranja, estão os conceitos de futuro, de competências, de habilidades, de conhecimento aplicado e de aprendizagem ao longo da vida. Relacionados à caracterização das juventudes, no círculo de cor verde, estão os conceitos de preparação para a vida, saber fazer e vir a ser.

Figura 5 - Conceitos gestados pela OCDE/PISA no que se refere aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de OCDE (1999); OCDE (2013); e OCDE (2023).

A OCDE, em sua trajetória histórica, foi se consolidando como uma importante instituição de governança. Tornou-se capaz de influenciar significativamente o campo político internacional e de integrar os processos nacionais de elaboração de políticas públicas entre as quais as que dizem respeito às reformas educacionais. No que se refere ao campo da educação, as ações de governança da OCDE foram intensificadas com a criação e legitimação do PISA. O processo de elaboração de políticas públicas e educacionais, portanto, é constituído por diversos modos de governança. Entre eles, estão os modos *hard* (*hard governance*) e *soft* (*soft governance*) (Bieber, 2010).

O modo *hard* é vertical e formal, uma governança entendida como forte e rígida: a forma mais direta de governança (Bieber, 2010). As instituições que exercem modos *hard* de

governança, entre as quais estão a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial, que possuem mecanismos capazes de fazer com que seus instrumentos legais e os padrões estabelecidos sejam cumpridos. Uma das formas possíveis de garantir o referido cumprimento são as sanções econômicas. A s*oft governance*, de forma diferente, corresponde a processos de governança fraca e/ou frágil. Esta não se dá por imposições ou sanções, mas por meio, por exemplo, da pressão por pares e da coação moral (Souza, 2021). De acordo com Bieber (2010), os modos *soft* de governança passaram a operar de forma mais intensa em um período relativamente recente. As instituições/organizações internacionais que praticam esse tipo de governação se aproximam das políticas públicas nacionais como quem presta um serviço voluntário e permite aos governos um direcionamento político autorregulado (Bieber, 2010).

A governança *soft*, caracterizada e tornada possível por mecanismos informais e voluntários de governação global, são mobilizados e utilizados amplamente pelas organizações internacionais, entre as quais a OCDE. A OCDE é uma das principais organizações internacionais que operam por meio dos modos *soft* de governança (Bieber, 2010). Suas ações *soft* incluem a mobilização de instrumentos jurídicos não vinculativos (como recomendações, códigos de conduta, acordos políticos internacionais) e a revisão/avaliação da aplicação de tais recomendações por pares. Outra forma de garantia de cumprimento dessa forma de governança é a vigilância multilateral. A vigilância multilateral é o principal elemento e a identidade do modo *soft* de operar da OCDE (Souza, 2021).

Conforme Souza (2021), as estratégias *soft* de governança vêm crescendo e usufruindo de cada vez mais espaço no campo político. A OCDE, de acordo com a autora, é um caso paradigmático desse tipo de governança desde a criação e consolidação do PISA. A utilização de dados, como os advindos das avaliações em larga escala de caráter internacional como o PISA, bem como outros modos de comparação/mediação entre o global e o local se tornaram estratégias *soft*. Com o PISA e a ampla repercussão em torno de seus resultados, a OCDE contribuiu para o estabelecimento de uma cultura de auditoria global, os resultados do PISA são utilizados para mensurar o capital humano dos diferentes países e, assim, disseminar padrões (Souza, 2021). Em vez de comandos, predominam na OCDE/PISA a monitorização, os direcionamentos, a construção de regras e a definição de agendas para as políticas, nomeadamente as políticas e reformas educacionais (Teodoro, 2022).

Os modos *soft* de governança atuam também, de acordo com Bieber (2010), na formação cognitiva e normativa dos atores envolvidos nas políticas que integram. Atuam em prol da legitimação e do compartilhamento de certas ideias, conceitos e valores. É essa a principal medida da efetividade da governação *soft*: o grau de aceitação e compartilhamento de

determinadas ideias, conceitos e valores. É o que ocorre no caso da OCDE/PISA. A participação no PISA, para os países que possuem um grau considerável de comprometimento com a OCDE (entre os quais o Brasil), vai além do interesse na avaliação e nos dados dela decorrentes: engaja os países nas formas de governação *soft* da organização (Bieber, 2010). A OCDE e o PISA, conforme Souza (2021), fizeram/fazem circular ideias e conceitos para legitimá-los e possibilitar que sejam adotados pelos atores envolvidos nos processos de criação, implementação e acolhida de políticas públicas como as reformas educacionais.

Tendo em vista o entendimento das reformas educacionais como fenômenos ecológicos (Popkewitz, 1997), que abrangem desde as complexidades que envolvem a criação e elaboração dos textos políticos, passam pelos processos e atores envolvidos na implementação, e reverberam na forma como os próprios sujeitos (especialmente os estudantes) passam a conceber a si próprios e a seus lugares no mundo, é necessário abordar as ações de governança *soft* da OCDE/PISA como parte desse fenômeno. Os dados, relatórios e conceitos produzidos e postos em circulação pelo PISA, afinal, não são instrumentos neutros ou meras descrições da realidade, a qualidade descritiva da linguagem é também produtiva. Portanto, os conceitos disseminados unem descrições a modos de intervenção (Popkewitz; Lindblad, 2016). Tais dados e conceitos, bem como as políticas e reformas educacionais que neles se alicerçam, tem como direção a alma (as disposições, motivações, ações e projeções) dos estudantes (Popkewitz, 2001).

Os conceitos gestados e postos em circulação pela OCDE/PISA no que tange aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes, descritos e ilustrados acima, têm potencial de adoção/internalização por parte dos estudantes/jovens da faixa etária abrangida pelo PISA. Essa possibilidade é potencializada, especialmente, por conta da incorporação de tais conceitos e ideias nas reformas educacionais brasileiras implementadas no século XXI. A próxima seção, portanto, tratará das reverberações da OCDE/PISA na América Latina e no Brasil, assim como em reformas educacionais implementadas no país.

6 DAS APROXIMAÇÕES ENTRE OCDE, AMÉRICA LATINA E BRASIL: ENTRE A NECESSIDADE DE ABERTURA E O DESEJO DE PERTENCIMENTO

Identificamos os principais conceitos gestados e postos em circulação pelo PISA/OCDE no que se refere aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes. Notamos que tais conceitos possuem alicerces históricos advindos dos desdobramentos dos contextos da Segunda Guerra Mundial, da Guerra Fria e da hegemonização neoliberal. Trata-se de conceitos constituídos e permeados, historicamente, de disputas político-econômicas. Tais conceitos, embora apropriados no/pelo campo educacional, têm suas raízes no campo econômico, nomeadamente na Teoria do Capital Humano.

Percebemos, também, que a OCDE surgiu (e se manteve historicamente) a serviço dos interesses norte-americanos. No primeiro momento, serviu à disseminação e legitimação do capitalismo norte-americano enquanto doutrina econômica mundialmente dominante. Foi fundamental no âmbito das disputas travadas, nos campos ideológico e territorial, entre os EUA e URSS. Também serviu aos EUA quando da disseminação e legitimação do ideário neoliberal pelo mundo. Ainda que se trate de uma instituição indissociável dos EUA, notamos que suas primeiras e mais importantes relações (no período pós-Segunda Guerra) se deram exclusivamente com países europeus. Foi apenas em 1961, com a mudança de nome (de OECE para OCDE) e abrangência, que EUA e Canadá (países norte-americanos) iniciaram sua participação plena e ativa na organização.

Para além da chegada oficial de EUA e Canadá ao conjunto de países-membros da OCDE nos anos iniciais da década de 1960 (constituído de 18 nações), houve mais três grandes movimentos de integração/acessão de países à organização. O primeiro deles integrou à OCDE o Japão (em 1964), a Finlândia (em 1969), a Austrália (em 1971) e a Nova Zelândia (em 1973). A acessão de tais países fez com que a organização, naquele momento (nos primeiros anos da década de 1970), tivesse como membros os países considerados os mais desenvolvidos do mundo. Com essa composição, a OCDE recebeu o apelido de “Clube dos Ricos”. Dessa forma, também se tornou um espaço de articulação do diálogo Norte-Sul (constituído de discussões e decisões acerca das desigualdades sociais e econômicas entre países desenvolvidos e em desenvolvimento) na década de 1970 (Cozendey, 2019).

Enquanto Clube dos Ricos, no diálogo Norte-Sul da década de 1970, a OCDE direcionou suas ações à afirmação e proteção dos países desenvolvidos, atuou como um espaço de articulação de uma oposição dos países desenvolvidos em relação aos países em desenvolvimento (Cozendey, 2019). Percebemos, com isso, a reafirmação do compromisso da

OCDE com o crescimento e desenvolvimento econômico ininterrupto de seus (já considerados desenvolvidos) países-membros. Notamos, também, que o interesse pelo referido desenvolvimento foi o que prevaleceu nas relações Norte-Sul, nas quais a OCDE (da década de 1970) também adquiriu centralidade ao articular as posições dos países do Norte Global. É importante, a fim de compreender tais relações, relembrar que as expressões "Norte Global" e "Sul Global" se referem, respectivamente, aos países considerados desenvolvidos e em desenvolvimento.

Essa dinâmica foi modificada no segundo movimento de integração de países à organização. Este ocorreu após a queda do Muro de Berlim, em 1989, simbolizando o fim da Guerra Fria. Esse segundo movimento, conforme Cozendey (2019), trouxe alguma heterogeneidade à OCDE. Nos anos finais da década de 1980 e ao longo dos anos 90, países do leste europeu estavam em processo de transição de suas economias para que estas se tornassem totalmente capitalistas. A candidatura ao ingresso na OCDE, nessa conjuntura, também serviu à consolidação e legitimação das reformas que vinham sendo implementadas. Foram os casos da Hungria (que se tornou país-membro em 1996), da Polônia (em 1996) e da Eslováquia (em 2000). Também fez parte desse segundo movimento de integração, em 1995, a República Tcheca (Cozendey, 2019).

Percebemos, a partir do que pontua Cozendey (2019) acerca do segundo grande movimento de acessão de países à OCDE, que o ingresso na organização também ajudou a legitimar as reformas capitalistas adotadas por países europeus. Trata-se de um passado recente, no qual a OCDE seguiu atuando fortemente para a disseminação e consolidação dos moldes capitalistas e, acrescenta-se, neoliberais. Além dos países europeus citados no parágrafo acima, nesse segundo movimento, outros dois países foram tornados membros da OCDE: o México (em 1994, sendo o primeiro país latino-americano a ingressar na OCDE) e a Coreia do Sul (em 1996) (Cozendey, 2019).

O ingresso do México à organização, de acordo com Neves (2021), deu-se no contexto da hegemonização da doutrina econômica neoliberal. O país passou os anos 80 e os primeiros anos da década de 1990 em um processo intenso de reformas neoliberalizantes e de privatizações (a venda de empresas e setores estatais à esfera privada/de mercado). Nessa conjuntura, buscou refazer sua estratégia de posicionamento no mundo globalizado. A acessão à OCDE foi parte dessa estratégia. Também em 1994, ano de ingresso do México na organização, foi criado/assinado o *North American Free Trade Agreement* (NAFTA) (Acordo de Livre Comércio da América do Norte), um bloco econômico constituído por EUA, Canadá e México que teve como objetivo a criação de uma área de livre comércio entre os três países.

A entrada do México na OCDE, portanto, também é parte das negociações para a formação do NAFTA (Neves, 2021).

Dentre as exigências da OCDE para que o México se tornasse um de seus países-membros estiveram a flexibilização (abertura/compartilhamento da gestão com outros atores) de vários setores (como a área de finanças) e a privatização de áreas até então exclusivamente estatais (como a do petróleo e das telecomunicações). Outra exigência foi a saída do país do Grupo dos 77 (G77), do qual foi membro fundador e presidente. A razão de existir do G77, que tem o Brasil entre seus países-membros, foi/é fomentar os interesses econômicos de países em desenvolvimento e potencializar sua capacidade de negociação na ONU. Dada essa postura, o grupo foi considerado uma ameaça aos interesses da OCDE (alinhados aos dos países desenvolvidos). A organização, assim, definiu que nenhum de seus membros poderia estar vinculado, concomitantemente, ao G77 (Neves, 2021).

Ainda que dentro das condições e dos limites impostos, de acordo com Cozendey (2019), a acessão da Coreia do Sul e do México simbolizaram o início da busca da OCDE por algum equilíbrio regional diante da supremacia europeia e da potente participação norte-americana na organização. Esse processo resultou em uma OCDE um pouco menos preocupada em ser exclusivamente um espaço de articulação dos países desenvolvidos e de oposição às nações em desenvolvimento. A organização foi, progressivamente, desenvolvendo estratégias de cooperação com países não membros e em desenvolvimento cuja importância econômica vinha crescendo. O referido segundo movimento integrou ao então Clube dos Ricos um país asiático e uma nação latino-americana. Foi assim, por meio da integração do México, que a OCDE passou a estabelecer relações mais intensas e diretas para com a América Latina (Cozendey, 2019).

A intensificação das relações diretas da OCDE para com a América Latina foi potencializada pelo terceiro grande movimento de acessão de países à organização, que ocorreu após mais de uma década de distância do segundo. Esse movimento foi, também, um desdobramento de tensões que marcaram aquele período. Dentre os principais está o ocorrido nos arredores de 2004, quando 10 países do leste europeu e do Mediterrâneo ingressaram na União Europeia: República Checa, Estônia, Hungria, Letônia, Lituânia, Malta, Polônia, Eslováquia, Eslovênia e Chipre. Com isso, os governos europeus defenderam a ideia de que os países que, entre os 10, ainda não integravam a OCDE deveriam ser aceitos de forma imediata e ter seus processos de acessão acelerados. Argumentava-se que o ingresso à União Europeia já lhes havia obrigado a implementar reformas e políticas que também eram exigidas pela OCDE (Cozendey, 2019).

A defesa de um ingresso facilitado dos então novos países-membros da União Europeia à OCDE fez emergir certa resistência por parte dos países não europeus. Estes, não aceitaram a referida lógica facilitadora mediante o argumento de uma preocupação com o espaço, a participação e o peso excessivos que a Europa vinha tendo dentro da organização. Esse processo de resistência (ainda que relativa) reverberou em movimentações internas na OCDE e fez com que emergissem reflexões acerca dos futuros movimentos de acessão. Tais movimentações e reflexões culminaram, objetivamente, no Relatório Noboru (publicado em 2004). O nome do relatório é uma homenagem ao presidente do grupo de trabalho (Seiichiro Noboru) que conduziu sua elaboração (OCDE, 2004).

O Relatório Noboru abordou a necessidade de equilíbrio, por parte da OCDE, entre o fortalecimento da influência/competência global e a minimização dos potenciais efeitos negativos de uma membresia mais ampla. Definiu ainda, para o alcance do referido equilíbrio, novas condições a serem consideradas quando da candidatura de países à acessão. Interessam à OCDE, de acordo com o relatório de 2004, países que tenham uma visão de mundo similar à da organização (*like mindedness*/mentalidade semelhante); que sejam atores significativos no contexto econômico mundial (*significant player*/jogador significativo); que sejam capazes de oferecer benefício mútuo à OCDE e seus demais membros (*mutual benefit*/benefício mútuo); e que contribuam com o equilíbrio geográfico almejado pela organização (*global considerations*/considerações globais) (OCDE, 2004).

Essas condições foram levadas em conta quando do terceiro grande movimento de acessão de países à OCDE. Este teve início em 2007, três anos depois da publicação do referido relatório. A OCDE aceitou as candidaturas de cinco novos países: Chile, Eslovênia, Estônia, Israel e Rússia. Os quatro primeiros concluíram seu processo de integração e se tornaram membros em 2010. O processo de acessão da Rússia foi suspenso em 2014, após a anexação da Crimeia (território até então em disputa com a Ucrânia). Foram aceitas, em 2013, as candidaturas de Letônia (tornada país-membro em 2016) e Colômbia. A OCDE também aceitou, em 2015, as candidaturas da Lituânia (concluída com sucesso em 2018) e da Costa Rica (Cozendey, 2019). A Colômbia concluiu seu processo de acessão em 2020 (G1, 2020). A Costa Rica se tornou país-membro em 2021 (G1, 2021).

Percebemos que esse terceiro movimento de acessão de países à OCDE integrou à organização vários países até então considerados em desenvolvimento: o Chile, a Letônia, a Colômbia, a Lituânia e a Costa Rica. Letônia e Lituânia, após o início dos trâmites de integração à OCDE, ascenderam à categoria dos países desenvolvidos. Também em 2007, ano que representou um marco em seu processo de expansão, a organização criou um programa de

engajamento ampliado, firmou maiores aproximações e relações com países em desenvolvimento que considerava importantes. Os países convidados ao referido engajamento ampliado foram África do Sul, Brasil, China, Índia e Indonésia. Tais países, em 2012, estreitaram ainda mais seus laços com a OCDE ao serem tornados seus parceiros-chave (*key partners*) (Neves, 2021)

Evidencia-se, dessa forma, o início da concretização do desejo da OCDE de estabelecer relações com países em desenvolvimento e com potencial de se tornarem desenvolvidos (economias emergentes). Notamos, também, que o referido movimento trouxe à OCDE outros três países latino-americanos: o Chile, a Costa Rica e a Colômbia. Além disso, por meio de seu programa de engajamento ampliado, a organização firmou relações com o Brasil e fez do país um de seus parceiros-chave. Há, portanto, uma mudança significativa de postura na OCDE do início do século XXI. Tal mudança fez com que os contextos de acessão dos três países latino-americanos (Chile, Colômbia e Costa Rica) fossem significativamente diferentes daquele que deu ao México, em 1994, o *status* de país-membro.

No caso do Chile, segundo país da América Latina a se tornar membro da OCDE, a exigência de saída do G77 (ou de qualquer outra associação internacional) não foi demandada (diferentemente do que ocorreu no caso do México). Essa flexibilização foi parte do projeto que objetivava uma maior aproximação e engajamento da organização com países em desenvolvimento. No que se refere à política interna, no entanto, a terceira rodada de ascensões impôs mais condicionalidades. Entre elas, estava a exigência da liberalização econômica e política. Diferentemente dos casos do México e da Coreia do Sul, nos quais a OCDE atuou como catalisadora da democracia (o que reverberou na democratização de ambos os países alguns anos após a acessão), a acessão do Chile (e dos demais países participantes do terceiro movimento) teve o alinhamento aos preceitos democráticos como pré-requisito (Neves, 2021).

O Chile, quando da acessão à OCDE, em 2010, já estava democratizado. Também já cumpria com a exigência da (neo)liberalização econômica. Já era grandemente comprometido com a agenda econômica liberal e havia implementado diversas e amplas reformas alinhadas a esses preceitos. Mas, apesar de já estar alinhado às principais condicionalidades impostas pela OCDE, outras mais específicas foram atribuídas ao país. Dentre as reformas exigidas estavam a responsabilização legal de empresas em casos de suborno de funcionários públicos, o intercâmbio de informações bancárias com outros países-membros, o compartilhamento da governança de uma grande empresa estatal mineradora do país e mudanças no sistema de pensões (Neves, 2021).

No caso da Colômbia, o terceiro país latino-americano tornado país-membro da OCDE (em 2020), o convite à acessão coincidiu com o anúncio de que o país se tornaria parceiro global da OTAN: ambos, o convite e o anúncio, datam de 2018. A participação na OTAN aproximou amplamente o governo colombiano do norte-americano e dos europeus e, assim, facilitou a acessão à OCDE. O contexto econômico da Colômbia, contudo, diferia dos já citados contextos de México e Chile (nos quais já havia algum alinhamento aos preceitos liberais) o que fez com que o governo tivesse que lidar com um conjunto/roteiro de reformas significativamente mais invasivo e abrangente (Neves, 2021).

Foram exigidas, no referido processo de acessão da Colômbia, reformas trabalhistas, reformas na governança de instituições e empresas estatais, abertura comercial e sistemas de justiça e previdência. Entre as exigências também estiveram questões relacionadas à sustentabilidade, como políticas de tratamento de esgoto e de resíduos químicos da indústria. Para além das exigências citadas acima, tradicionais da OCDE, a Colômbia também precisou lidar com pressões norte-americanas que impunham outros (e mais profundos) compromissos. Entre tais compromissos estavam questões da ordem da propriedade intelectual (que envolvem o reconhecimento legal de criações intelectuais), tema ao qual a Colômbia não era engajada (Neves, 2021).

O quarto (e mais recente) país da América Latina a se tornar membro da OCDE foi a Costa Rica. Seu processo de acessão foi concluído em 2021. De acordo com Neves (2021), a OCDE exigiu da Costa Rica um pacote de reformas complexo, amplo e um tanto parecido com aquele exigido da Colômbia. Um conjunto extenso de áreas e setores foi/vem sendo reformado. Dentre os aspectos considerados frágeis no país (em comparação aos demais membros da organização) também estavam os padrões de liderança e coordenação do governo. Apesar de simbolizar uma perspectiva de maior desenvolvimento econômico, a adesão da Costa Rica (assim como foi a da Colômbia e que poderá vir a ser a de outros países latino-americanos em desenvolvimento) à OCDE também foi/é motivo de preocupações (Neves, 2021).

Todos os países-membros devem fazer, anualmente, uma contribuição financeira para subsidiar o próprio funcionamento da OCDE. O valor da contribuição, por mais que possa ser considerado menor quando medido pela régua das demais economias que integram a organização, tem impacto significativo em países menos desenvolvidos e em *déficit* fiscal (como ocorre nos casos da Costa Rica e da Colômbia). Outro motivo de preocupação diz respeito às possibilidades de benefícios comerciais e de financiamento advindas de outros organismos multilaterais. O ingresso na OCDE, ainda considerada uma organização que reúne os países mais ricos do mundo, tem efeitos sobre o *status* de país em desenvolvimento de seus

membros, efeitos que, potencialmente, restringem e/ou inviabilizam os benefícios citados acima (Neves, 2021). Outro risco, ainda, diz respeito à reputação dos países em desenvolvimento que se tornam membros da organização:

> Dado que a OCDE não pratica punições concretas para os membros que falharem em cumprir com suas diretrizes e recomendações, o 'dano reputacional' dessa falha é considerado uma punição, inclusive porque esse agravo na reputação pode vir a ter consequências mais tarde em negociações junto a bancos internacionais e outras instituições financeiras (Neves, 2021, p. 125).

A OCDE é, fundamentalmente, financiada por seus países-membros. Existe, conforme citado acima, uma contribuição financeira anual obrigatória. O valor da referida contribuição é definido por um cálculo que considera o tamanho da economia do país (medido por meio do Produto Interno Bruto – PIB), quanto maior a economia, maior a contribuição. Além do valor calculado a partir do tamanho da economia/PIB, existe uma segunda parcela de contribuição, um valor comum a ser pago, igualmente, por todos os países-membros (independentemente das particularidades de suas economias). Somadas, as contribuições obrigatórias anuais de países-membros excedem 200 milhões de euros (OCDE, 2020).

Os países não-membros considerados parceiros (como é o caso do Brasil, desde 2007) também precisam contribuir com o financiamento/orçamento da OCDE. O montante advindo desse grupo de países é denominado orçamento suplementar. No caso destes, os pagamentos são de valores voluntários e estão relacionados às atividades das quais tais países participam. Anualmente, tais contribuições excedem os 100 milhões de euros. Trata-se de uma contribuição expressiva, que corresponde quase à metade do valor total das contribuições dos países membros. A OCDE, portanto, dispõe de um financiamento anual (no que se refere aos valores pagos por países-membros e parceiros) que se aproxima de um bilhão e meio de reais (OCDE, 2020).

Percebemos que a acessão à OCDE não é um processo simples ou livre de exigências e riscos. Trata-se, no que se refere aos países em desenvolvimento (especialmente aos países latino-americanos), de um processo complexo e arriscado, permeado de exigências, de supervisões e, como um todo, de controle externo. Há, apesar disso, outros três países (além de México, Chile, Colômbia e Costa Rica, já tornados membros efetivos da organização) da América Latina que desejam a acessão à OCDE. São os casos de Argentina, Peru e Brasil. Além das latino-americanas, outras três nações europeias também desejam o ingresso: Bulgária, Croácia e Romênia (Cozendey, 2019). Estes seis países, atualmente, estão com suas candidaturas oficializadas e com seus processos de acessão tramitando no âmbito da OCDE

(Elias, 2022). Além destes, em 2024, Tailândia e Indonésia (primeiros países do sudeste asiático a almejarem o ingresso) oficializaram suas candidaturas (FEM, 2024).

Não há, neste momento, condições de descrever em maiores detalhes as relações atuais de Argentina e Peru com a OCDE. Sabe-se que a Argentina havia prometido entregar, até o final de 2024, um primeiro memorando descrevendo o nível de alinhamento de suas políticas aos moldes exigidos pela OCDE (GZH, 2024). O Brasil realizou seu pedido formal de acessão em 2017 (Cozendey, 2019). A candidatura brasileira foi aceita em 2022, por meio de uma carta-convite enviada ao país pelo então secretário-geral da OCDE, Mathias Cormann. Foram estabelecidas pela organização, além do convite, as condições e o processo a ser seguido para que houvesse/haja a acessão. Tais condições foram entregues ao governo brasileiro por meio de um roteiro (um *roadmap*) (Thorstensen; Megale, 2023) nos moldes dos já implementados por outros países latino-americanos.

É necessário, para que o processo brasileiro de acessão à OCDE seja concluído, que haja convergência das políticas brasileiras com os padrões, políticas e práticas da organização. Tendo o Brasil finalizado o processo previsto no roteiro citado no parágrafo anterior, cabe à OCDE avaliar as mudanças/ajustes concretizados e decidir por convidar ou não o país a aderir à sua convenção e, com isso, tornar-se um membro efetivo (Thorstensen; Megale, 2023). Assim, o primeiro passo a partir da entrega do *roadmap* é a elaboração de um memorando com a descrição do nível de alinhamento das políticas do país às exigências da OCDE. O roteiro brasileiro possui cerca de 260 condicionantes. Estima-se que, destes, o Brasil já cumpra com aproximadamente 120 (CNN, 2025).

Há uma série de condições para que um país se torne membro da OCDE. Além das condições, há um processo definido/um roteiro construído para que a acessão/o ingresso possa ser solidificado. Tais condições e tal roteiro têm como cerne ações e decisões que perpassam todas as esferas da estrutura que compõe a OCDE. Olhar para esse processo (e para essa estrutura) permite situar as relações que, atualmente, estabelecem-se entre a OCDE e os países latino-americanos que estão em processo de acessão (sobretudo o Brasil).

A estrutura da OCDE é composta de três esferas principais: o Conselho; o Secretariado; e os Comitês. O Conselho é o órgão maior da organização, responsável pela tomada de decisão em nível macro. Entre os integrantes dessa esfera estão embaixadores de países-membros e representantes de alguns países considerados quase membros. Tais integrantes têm reuniões periódicas, presididas pelo secretário geral da OCDE. Há, também, uma reunião anual específica presidida pelo Conselho, a chamada Reunião do Conselho Ministerial. Dela participam chefes/representantes de governos e ministros/representantes dos Ministérios de

Relações Exteriores. O objetivo do encontro é debater questões orçamentárias, aprovar ou não novos instrumentos legais e decidir sobre a acessão de novos membros (Thorstensen; Gullo, 2018).

Abaixo do Conselho, hierarquicamente, está o Secretariado. Trata-se de uma instância coordenada pelo Secretário Geral da organização. Sob sua responsabilidade está a implementação e operacionalização das ações/do trabalho da OCDE. O Secretariado é subdividido em outros grupos de atores que operam em áreas de atuação diferentes, as Diretorias. São 12 as diretorias que compõem o Secretariado da organização, cada uma representando uma área temática de atuação (economia; comércio e agricultura; cooperação e desenvolvimento; tecnologia e inovação; finanças; estatísticas; impostos; governança pública; educação; trabalho e assuntos sociais; cidades; e meio-ambiente). As diretorias (em suas diversas áreas de atuação), junto aos Comitês, também atuam na produção de materiais cuja finalidade é a (re)orientação de políticas públicas (Thorstensen; Gullo, 2018).

Os Comitês, por fim, estão situados hierarquicamente abaixo do Secretariado (e, consequentemente, das Diretorias). São subdivisões das Diretorias, cada Diretoria possui um grupo de Comitês que operam em sua área temática de políticas públicas. São, portanto, mais de 300 Comitês distribuídos entre as 12 Diretorias. Cada um dos Comitês também possui equipes internas, os atores que neles atuam se dividem em Grupos de Trabalho (GTs) e em Grupos Especializados. É no âmbito destes grupos que atuam/participam atores dos países-membros e parceiros, representantes de empresas, de universidades e da sociedade civil. A produção e análise de dados e estatísticas, bem como a orientação/aconselhamento para o que se considera boas práticas em políticas públicas estão entre as ações dos Comitês. É no âmbito destes, portanto, que há mais possibilidades de participação de países não-membros e de instituições/atores não governamentais (Thorstensen; Gullo, 2018).

Também é de responsabilidade dos Comitês o monitoramento da implementação, por parte dos países, dos instrumentos legais da OCDE e a condução dos processos de revisão (de políticas e práticas) por pares. As ações e decisões dos Comitês também podem se tornar instrumentos legais, desde que acatadas pelo Secretariado e aprovadas pelo Conselho (Thorstensen; Gullo, 2018). Os instrumentos legais constituem a esfera jurídica a partir da qual a organização atua. Trata-se de mais de 450 instrumentos legais, dos quais quase 250 estão em vigor. Tais instrumentos se distribuem em cinco categorias: Decisões; Acordos Internacionais; Recomendações; Declarações; e outros modos de entendimentos/acordos (OCDE, 2020).

As duas primeiras categorias (Decisões e Acordos Internacionais) são juridicamente vinculantes, são normas de natureza impositiva (de aceitação obrigatória), que determinam

responsabilidades aos países aos quais se destinam. As demais categorias (Recomendações, Declarações e outros modos de entendimentos/acordos), diferentemente, são de adesão voluntária, operam pela indução de políticas e ideias por meio da força moral e na normalização de ações/comportamentos. As Declarações, ainda que de modo menos formal, são pactos acerca de princípios/compromissos políticos. Tais pactos, registrados por meio das Declarações, são acompanhados pelo Conselho. As Recomendações são resoluções objetivas pensadas para problemas diagnosticados previamente, a serem aplicadas a curto/médio prazo. A implementação das recomendações, por sua vez, é monitorada pelos Comitês relacionados à área temática à qual pertencem (OCDE, 2020).

Os outros modos de entendimentos/acordos, por fim, são mecanismos mais informais (embora também sejam monitorados e avaliados de forma regular) (OCDE, 2020). Souza (2021), analisando quantitativamente a distribuição do total de instrumentos legais da organização, constata que a grande maioria deles (aproximadamente 302) são Recomendações. Além disso, o número de Declarações é 36. Aproximadamente 19 são outros modos de entendimentos/acordos. O número de Decisões é próximo a 87. O de Acordos Internacionais está em torno de 13. Prevalecem, portanto, os instrumentos legais não vinculantes, característicos da governança *soft* por meio da qual a OCDE opera (Souza, 2021).

Trata-se, evidentemente, de um bloco que é (e deseja se manter) seleto/distinto e, sobretudo, homogêneo. A expansão geográfica que vem alcançando e a aproximação para com países em desenvolvimento, embora desejada, também se tornou motivo de preocupação para a organização. Cozendey (2019) pontua que o crescimento exponencial de candidaturas à OCDE, vivenciada no referido terceiro grande movimento de acessões, trouxe novamente a temática das vantagens e dos riscos da expansão às discussões internas da organização. Com isso, em junho de 2017, a OCDE aprovou um novo marco para candidaturas. O marco, estabelecido na reunião de 2017 do Conselho em Nível Ministerial da OCDE, selecionou instrumentos legais considerados essenciais entre aqueles que compõem o conjunto normativo da organização.

Dessa forma, o referido marco propõe que o aceite das candidaturas ocorra em função da compatibilidade entre a legislação, as políticas do país e os instrumentos legais elencados como essenciais pela OCDE. Só são/serão aceitas candidaturas de países que já tenham alinhamento prévio de suas políticas aos instrumentos essenciais da organização. O argumento utilizado para justificar a decisão é o de que essa exigência torna possível medir o grau de comprometimento dos pré-candidatos pela via de uma avaliação/triagem objetiva. Apesar do

marco, em última instância, a decisão pela acessão de qualquer país é, sobretudo, política e depende de um consenso entre todos os membros já efetivos (Cozendey, 2019).

Além de estar de acordo com o marco citado acima, todo país que deseja se tornar membro da OCDE precisa se submeter a um processo constituído de várias etapas. A primeira delas é comunicar/formalizar à organização o desejo de ser seu país-membro. A partir do recebimento desta comunicação, os países-membros já efetivos avaliam o pedido e, quando há consenso, aceitam a pré-candidatura. Com isso, o Conselho da OCDE convida o país em questão a iniciar um processo de acessão. É a partir desse momento que se considera, formalmente, o país interessado como candidato ao ingresso (Cozendey, 2019). A sinalização formal de interesse, contudo, não garante aceitação. As decisões da OCDE são permeadas de critérios e disputas, de ordem objetiva e simbólica, que podem conduzir tanto ao consenso quanto ao dissenso dos países-membros em torno de determinada candidatura.

Não há, portanto, uma regra interna explícita ou um limite pré-estabelecido que define quais países devem ter suas candidaturas aceitas, a OCDE não é uma organização de vocação universal, que acolhe todos os países que desejarem ser membros (como a ONU) tampouco está limitada aos países de determinada região geográfica (como a União Europeia). Apesar da ausência de um critério objetivo, os posicionamentos dos países-membros da OCDE sobre novas candidaturas se distribuem, de forma geral, em três grandes grupos: os países que defendem uma expansão lenta e limitada com vistas à manutenção da homogeneidade e da capacidade operacional da organização; aqueles que favorecem a aceitação de um grande número de membros visando manter a relevância econômica da OCDE e sua capacidade de criar padrões internacionais pela via do peso econômico conjunto de seus membros; e os países não europeus preocupados com evitar um peso ainda maior da Europa na organização (Cozendey, 2019).

O resultado dos referidos posicionamentos e disputas, de acordo com Cozendey (2019), tem trazido algum equilíbrio (ainda que questionável) à OCDE. Os processos iniciados a partir de 2010 têm levado à organização quantidades parecidas de países europeus e não europeus: "[...] só tem acontecido a aceitação de pré-candidatos europeus quando não europeus são aceitos, e vice-versa. Chile e Israel acompanharam Estônia e Eslováquia; Letônia foi convidada junto com Colômbia e Lituânia com Costa Rica" (Cozendey, 2019, p. 11). Percebemos, contudo, que a busca pelo referido equilíbrio reafirma a supremacia europeia que caracteriza a OCDE desde sua criação e que foi mantida pelos primeiros grandes movimentos de acessão de países. A membresia advinda da Europa segue sendo maior e mais potente, tanto em termos de quantidade quanto de poder simbólico e de decisão. É importante reiterar, ainda, que as relações

entre países europeus e não europeus no âmbito da organização ocorrem dentro de um contexto maior de superioridade norte-americana.

Há, portanto, diversas nuances/disputas que permeiam as decisões dos países-membros da OCDE no que se refere à aceitação/não aceitação de novas candidaturas. Para além do alinhamento prévio a alguns instrumentos legais da organização (decisão advinda do marco citado anteriormente), é necessário que haja consenso (uma decisão essencialmente político-econômica e permeada de diversas disputas e interesses) entre todos os países-membros. Com isso (havendo os referidos alinhamento e consenso), o governo do país que deseja se tornar membro da organização é convidado a iniciar seu processo de acessão. Tal processo tem início pela definição, proposta pelo secretário-geral da OCDE e validada/ajustada pelo conselho e pelos membros da organização, de um percurso/trajeto a ser seguido, o *accession roadmap* (roteiro de acessão) (Cozendey, 2019).

Um memorando inicial deve descrever a posição do país em relação aos instrumentos legais do acervo normativo da OCDE (composto de mais de 250 itens: recomendações, decisões e declarações). É necessário descrever, para cada um dos instrumentos (mais de 250), o nível de alinhamento do país, se o país já cumpre com o que o instrumento prevê, como pretende obedecê-lo e/ou quais exceções/reservas pretende solicitar (Cozendey, 2019). É nessa fase da acessão, de elaboração e apresentação do referido memorando inicial, que se encontram Argentina e Brasil. O roteiro brasileiro, conforme citado anteriormente, possui aproximadamente 260 itens dos quais já cumpre com um número próximo a 120.

O processo de acessão do Brasil à OCDE está, atualmente, em andamento. O governo brasileiro, contudo, decidiu reavaliar o memorando e, com isso, desacelerou o ingresso à organização. Entre as motivações citadas para a referida reavaliação estão questões políticas e ideológicas. Figura entre elas o viés neocolonialista da OCDE, a organização é liderada por potências ocidentais que, em uma lógica de superioridade, impõem aos demais países um volume significativo de regras e exigências. Outra questão é o viés político da organização, o governo brasileiro entende que o bloco vem atuando em uma direção mais política do que econômica. Há, ainda, a motivação da oposição aos governos anteriores para os quais o ingresso ao bloco era prioridade (CNN, 2025).

O governo brasileiro argumentou ainda que a série de exigências e compromissos a serem assumidos para que a acessão à OCDE seja possível fazem com que haja a necessidade de uma avaliação detalhada acerca dos possíveis custos e impactos para setores específicos. Um grupo de trabalho foi criado, em agosto de 2023, para que a referida avaliação seja realizada. O grupo, no entanto, não possui reuniões frequentes. A primeira reunião do ano de 2025, prevista

para o final do mês de janeiro, não foi realizada por conta da não conclusão das avaliações de impacto que vêm sendo realizadas pelos ministérios em todas as áreas e setores (CNN, 2025).

O *roadmap* também indica comitês da OCDE que atuarão, cada qual em sua área, examinando as políticas do país em questão. Há um acompanhamento minucioso para que cada área esteja alinhada aos moldes da organização. Tal acompanhamento ocorre pelas vias da aplicação de questionários, de visitas periódicas ao país e outras fontes de dados que permitam o acesso ao quadro político e legislativo de cada área. Os referidos comitês têm o poder de solicitar modificações na legislação e nas práticas do país candidato, de modo a adequá-las aos moldes da OCDE e de seus demais membros. Nesse processo, de ação dos comitês, também há uma espécie de negociação, busca-se estabelecer um denominador comum entre o cumprimento das exigências da organização e possíveis exceções solicitadas pelo país em acessão. O processo só se encaminha para a conclusão quando as políticas, a legislação e as práticas do país candidato estiverem alinhadas aos instrumentos legais da OCDE e as possíveis exceções tenham sido negociadas no âmbito da ação dos comitês (Cozendey, 2019).

A OCDE também mobiliza temas políticos, como a democracia, os direitos humanos e o Império de Lei/Estado de Direito (no qual todas as pessoas, independentemente da posição social/cargo que ocupam, estão sujeitas à lei/ao direito). Tais temas, em casos de países não comprometidos com esses princípios, podem ser considerados instrumentos essenciais no roteiro/*roadmap* definido (Cozendey, 2019). Notamos, com isso, que a OCDE (dentro de seus limites/interesses e com variações de intensidade em diferentes momentos históricos) tem potencial de operar para a potencialização da democracia e em oposição ao estabelecimento/manutenção de Estados ditatoriais. Quando há necessidade, também são criados comitês para o acompanhamento dos temas políticos citados acima.

Ao passo em que cada um dos comitês designados ao acompanhamento dos ajustamentos do país em acessão em função das normas da OCDE conclui seu trabalho e se considera satisfeito, há uma comunicação oficial ao conselho da organização, a emissão da *formal opinion* (opinião formal) positiva. O conselho da OCDE toma sua decisão final (de aceitar ou não um novo país-membro) a partir da emissão da opinião formal de todos os comitês designados ao acompanhamento daquele país, bem como dos resultados por eles alcançados. Havendo consenso no âmbito do conselho, o país é convidado à acessão. Por fim, o protocolo de acessão tramita internamente no país candidato, sua ratificação faz com que o país se torne, oficialmente, membro da OCDE (Cozendey, 2019).

Há, portanto, um longo caminho a ser percorrido, o processo de acessão de um país à OCDE (nos moldes contemporâneos) leva, aproximadamente, cinco anos. Trata-se, por isso, de

um processo de acessão e não de simples adesão, é um processo amplo de negociações e de ajustes/incorporações de exigências na legislação, nas políticas e práticas (Cozendey, 2019). Percebemos, com isso, que o Brasil se encontra no início desse processo, uma vez que estabeleceu alguns alinhamentos (exigências prévias) aos instrumentos da OCDE; houve consenso entre os países-membros da organização no que se refere à candidatura; ocorreu um convite formal para a acessão e, assim, foi iniciada a elaboração do memorando inicial. Ainda que, atualmente, o processo venha tramitando de modo mais lento e que seus possíveis impactos venham sendo problematizados, o ingresso à OCDE segue sendo desejado pelo governo brasileiro.

Integrar a membresia da OCDE é, no Brasil, um projeto/uma política de Estado, um desejo (metamorfoseado em ações) que perpassou os diferentes governos que foram se sucedendo desde os primeiros anos da década de 1990. O início das relações entre Brasil e OCDE, conforme Godinho (2018), data dos primeiros (e incipientes) movimentos de abertura da organização, cujo marco foi o estabelecimento do chamado (em português) Conselho de Cooperação com Não Membros (CCNM). O referido conselho atuou como um espaço de discussão com países não membros e representantes da sociedade civil, sobre políticas públicas.

Também foram estabelecidas, a partir do início dos anos noventa, iniciativas bilaterais entre a OCDE e países não membros. Tais iniciativas possibilitaram que os países interessados pudessem aderir a alguns instrumentos legais e participar, na condição de observadores, de determinados comitês e grupos de trabalho da organização. As referidas possibilidades se tornaram, prontamente, objetos de desejo do governo brasileiro do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). FHC, eleito em 1994 e reeleito em 1998, ocupou o cargo de presidente do Brasil por 8 anos (entre 01 de janeiro de 1995 e 01 de janeiro de 2003). O então presidente, no campo da política externa, atuou para estreitar vínculos entre o Brasil e os países considerados desenvolvidos. A aproximação para com a OCDE era considerada um movimento estratégico nesse sentido (Godinho, 2018).

O governo de FHC potencializou e deu continuidade a um processo de aproximação para com a OCDE iniciado pelo governo anterior, sob liderança do então presidente Fernando Collor de Mello (Godinho, 2018). Collor foi o primeiro presidente eleito por voto direto (em 1990), no período de redemocratização do país, após o Regime Militar (1964-1985). Renunciou ao mandato em 1992, no decorrer de um processo de *impeachment*. Foi substituído, até 1 de janeiro de 1995, por Itamar Franco (1930-2011, seu então vice-presidente). A busca pelo estabelecimento de uma proximidade com a OCDE foi, naquele contexto (dos primeiros anos da década de noventa), parte de um projeto maior: a neoliberalização da economia brasileira. O

ajustamento brasileiro aos moldes neoliberais, conforme Filgueiras (2006), passou a ser realizado de forma mais intensa a partir de Collor/Itamar Franco e foi significativamente potencializado por FHC.

Data de 1991 a primeira visita diplomática do governo brasileiro à OCDE. Deliberou-se, naquela ocasião, o interesse mútuo em um processo de aproximação progressiva. Com isso, a partir de 1992, o Brasil passou a integrar (na condição de observador) uma série de comitês da organização. O primeiro, cujo ingresso brasileiro data de 1992, foi o Comitê Diretor. Na sequência, já no mandato de FHC, o país se tornou integrante, por exemplo, dos comitês do Aço (em 1996), do Comércio (em 1997) e da Administração Pública (em 2001) (Godinho, 2018). Foi nesse período, também, que o Brasil aderiu ao PISA e participou, no ano 2000, do primeiro ciclo da avaliação (na condição de país convidado). Essa tendência, de buscar integrar cada vez mais comitês e de aderir a cada vez mais instrumentos legais, manteve-se.

Em 2005, já no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o governo brasileiro criou o chamado Grupo Interministerial de Trabalho para Coordenação e Atuação Brasileira junto à OCDE (GIT). A criação do GIT foi uma forma de institucionalizar os esforços despendidos pelo governo na busca por uma maior aproximação para com a organização. Entre as atividades deste grupo estiveram estudos sobre políticas setoriais (grupos de políticas públicas relacionadas a determinada área/setor); estudos sobre a compatibilidade das políticas brasileiras com os instrumentos legais da OCDE; a coordenação da participação brasileira no âmbito da organização; a organização de eventos, da divulgação e da disseminação de resultados em torno dos estudos realizados pela OCDE no país (Godinho, 2018).

Em 2007 (ano do início de um processo que se concluiu em 2012), período que corresponde ao início do segundo mandato do então presidente Lula, o Brasil se tornou um dos parceiros-chave da OCDE pela via de um projeto de engajamento ampliado da organização com países não-membros cujas economias eram caracterizadas como emergentes e consideradas potentes. A aproximação com o Brasil foi, portanto, parte de um movimento maior da OCDE, mobilizado pelas transformações e reordenamentos no campo político-econômico internacional. Entre tais transformações, conforme Godinho (2018), estavam as projeções de crescimento econômico (no longo prazo) dos países emergentes e a ampliação da participação destes nas redes globais de produção, comércio e finanças.

Percebemos, portanto, que a aproximação para com a OCDE foi/é um desejo que veio perpassando os diferentes governos brasileiros. Souza (2021) evidencia que, ainda que as prioridades no campo da política externa tenham mudado quando dos mandatos (primeiro e segundo) do então presidente Lula (de 01 de janeiro de 2003 a 01 de janeiro de 2011) e da então

presidenta Dilma Rousseff (de 01 de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016), o engajamento com a OCDE não foi freado e continuou crescendo. Nesse período, diferentemente do que ocorreu na época de Collor/Itamar Franco e FHC (que buscaram a aproximação com países desenvolvidos), os governos buscaram estreitar vínculos com países do Sul Global, a fim de aumentar o potencial de desenvolvimento e negociação deste bloco (Souza, 2021). Isso, contudo, não impactou na aproximação com a organização.

A adesão exponencial aos instrumentos legais da OCDE seguiu ocorrendo nos dois governos que sucederam o de Dilma, interrompido em agosto de 2016, por um conturbado e questionado processo de *impeachment*. O referido processo levou à presidência seu então vice-presidente Michel Temer. Este, ocupou o cargo entre 31 de agosto de 2016 e 01 de janeiro de 2019. Na sequência, a presidência foi ocupada por Jair Bolsonaro (entre 2019 e 2023), sucedido por Lula (que iniciou, em 2024, seu terceiro mandato à frente do país). Souza (2021) descreveu, com base em documentos exarados pela OCDE, as variações que foram ocorrendo nos diferentes governos (do primeiro governo FHC até o segundo ano do governo Bolsonaro) no que se refere à adesão brasileira aos instrumentos legais da OCDE.

A autora pontua que, até 1995, o Brasil já havia aderido a 23 instrumentos legais da OCDE. Durante os dois mandatos de FHC (de 1995 a 2002), o governo brasileiro aderiu a mais 16. Na sequência, nos dois governos Lula (de 2003 a 2010), o número de instrumentos aos quais o país aderiu foi de 29. No período do governo Dilma (de 2011 a 2016), houve a adesão a mais 16. O governo Temer aderiu a mais cinco instrumentos. No governo Bolsonaro, até 2021, foram mais 11. Até 2021, portanto, o país já havia aderido a 111 instrumentos legais da OCDE (Souza, 2021). Estima-se que, atualmente, o governo brasileiro já cumpra com aproximadamente 120 (nove a mais em comparação a 2021) (CNN, 2025).

Percebemos, a partir da descrição de Souza (2021), que a aproximação brasileira com a OCDE (notada por meio da crescente adesão aos instrumentos legais da organização) foi um projeto levado adiante por todos os governos que sucederam o de Collor, foi/é uma política de Estado[8]. Notamos, também, que as forças políticas que operaram à época de Collor e, sobretudo, de FHC foram potentes o suficiente para tornar seu desejo de aproximação para com a OCDE (desejo governamental tornado, inicialmente, política prioritária de governo) parte da agenda estatal. Governos que os sucederam, tendo em vista que passou a se tratar de uma política de

[8] Entendemos, a partir de Bobbio (1987, 1999), que enquanto as políticas de governo são temporárias e geralmente ligadas à ideologia do grupo que constitui determinado governo durante determinado tempo, as políticas de Estado são estruturais e permanentes. Dito de outro modo, uma política que perpassa diferentes governos e se torna permanente e contínua apesar das sucessivas trocas de forças políticas pode ser considerada uma política de Estado.

Estado legitimada e bem aceita, não mais tiveram forças para se desvencilhar dessa vontade tornada obrigação. Notamos, também, que as forças políticas que operaram à época de Collor e, sobretudo, de FHC foram potentes o suficiente para tornar seu desejo de aproximação para com a OCDE (desejo governamental tornado, inicialmente, política prioritária de governo) parte da agenda estatal. Governos que os sucederam, tendo em vista que passou a se tratar de uma política de Estado legitimada e bem aceita, não mais tiveram forças para se desvencilhar dessa vontade tornada obrigação.

Vimos, com isso, que a adesão aos referidos instrumentos legais cresceu de forma exponencial no segundo governo Lula, quando o Brasil conquistou o *status* de país parceiro-chave da organização (por meio de um projeto de engajamento ampliado com países em desenvolvimento). Foi, contudo, somente no início do governo Temer (especificamente em maio de 2017) que o pedido oficial de ascensão à membresia da OCDE foi formalizado. Integrar a OCDE, naquele período (de 2017 em diante), foi uma pauta prioritária nas agendas econômicas e de relações exteriores brasileiras (Mello, 2020).

O pedido formal de acessão do Brasil à OCDE, embora tenha ocorrido no início do mandato de Temer, resultou de movimentos realizados já nos últimos anos do governo Dilma. Já havia, conforme Mello (2020), uma mobilização intensa no âmbito do Ministério da Fazenda e um comprometimento explícito com a agenda econômica liberal (mais intenso do que nos governos anteriores). Nota-se, assim, que a reorientação das relações econômicas externas do Brasil (de modo a possibilitar o ingresso da OCDE) já estava em curso em período anterior à mudança de governo/ao *impeachment* de 2016 (Mello, 2020).

A acessão, cujo pedido foi formalizado por Temer, foi um desejo fortemente potencializado no mandato de Bolsonaro. O então presidente chegou a contatar o governo americano para que o ingresso brasileiro na organização fosse tratado com maior agilidade, o que resultou (em 2022, último ano de seu mandato) no convite oficial realizado pelo secretário geral da OCDE para que o Brasil iniciasse o processo (Mello, 2020). Tratada com maior engajamento no mandato bolsonarista, conforme abordado anteriormente, a acessão (seus prós e contras) vem sendo problematizada pelo atual governo e implementada de forma mais lenta.

Thorstensen e Gullo (2018) pontuam os principais argumentos, contrários e a favor, mobilizados no que se refere à acessão do Brasil à condição de país-membro pleno da OCDE. Dentre os argumentos contrários estão as preocupações no que se refere às contribuições financeiras obrigatórias destinadas ao financiamento da organização. Além disso, há a questão da perda da soberania do país (a possibilidade de se governar um Estado com menos interferências externas), da perda da posição de liderança no G77 (e os benefícios da condição

de país em desenvolvimento) e da perda da possibilidade de integrar apenas comitês específicos (os mais interessantes para o país) (Thorstensen; Gullo, 2018).

Há, também, os argumentos em defesa da acessão. Conforme Thorstensen e Gullo (2018), com a OMC e seu Órgão de Solução de Controvérsias (principal bloco de negociação no que se refere ao comércio internacional) travada pela liderança dos EUA, a OCDE passa a ocupar um lugar de destaque na regulação do comércio e dos investimentos. A OCDE, além disso, vem atuando de forma cada vez mais intensa no Secretariado do G-20 (o foro de governança mais importante do mundo). Outro argumento é o que diz respeito à profunda internacionalização da economia brasileira e a dependência desta em relação às trocas transnacionais, as quais demandam interligações cada vez maiores com as entidades globais formuladoras de regras e políticas (entre as quais a OCDE) (Thorstensen; Gullo, 2018).

Por fim (e talvez seja este o mais importante quesito capaz de tornar a OCDE um espaço tão desejado) está o fato de a organização ter se tornado um dos mais distintos/privilegiados espaços de discussão e de tomada de decisão acerca de grandes temas (de interesse mundial) e de prescrição e reconhecimento de boas práticas políticas, econômicas e governamentais (Thorstensen; Gullo, 2018). Nesse cenário, integrar a OCDE significa integrar discussões e decisões importantes a nível mundial, há um peso simbólico gigantesco nessa possibilidade de pertencimento, sobretudo por se tratar de um país latino-americano cujo presente se alicerça nas cicatrizes de um passado colonial.

Pensar a acessão brasileira à OCDE como um projeto/uma política de Estado (que foi perpassando diferentes governos, conforme citado anteriormente) permite a mobilização de outras lentes/perspectivas para além das que evidenciam as relações econômicas e políticas intrínsecas ao bloco e aos seus movimentos de ampliação/distinção. O desejo de pertencer à OCDE, de integrar plenamente as discussões e decisões da organização, pode ser interpretado também como um desejo de pertencer ao mundo, ao mundo desenvolvido, ao mundo moderno.

Castro-Gómez (2005) evidencia a existência vigorosa de um imaginário colonial que, legitimado e perpetuado também no/pelo campo acadêmico/educacional, distorce a violência do colonialismo. Os processos de colonização, situados no período entre os séculos XV e XIX, significaram (sumariamente) a ocupação de territórios (objetivos e simbólicos) americanos, africanos e asiáticos por países europeus como Inglaterra, França, Espanha, Holanda e Portugal. Tais processos foram marcados por inúmeras imposições e violências: políticas, administrativas, militares, jurídicas, culturais e sociais. Imposições/violências estas que reverberam no apagamento histórico, social e cultural de muitos povos. Dá-se a isso, às

imposições e violências da colonização (especialmente militares e jurídicas), o nome de colonialismo.

O referido imaginário colonial distorce a verdadeira lógica do colonialismo, este deixa de significar, primariamente, destruição e espoliação e passa a ter o sentido de uma inevitabilidade que, apesar de tortuosa, teria conduzido/estaria conduzindo os territórios e povos colonizados à modernização e ao desenvolvimento (Castro-Gómez, 2005). Trata-se de um imaginário detentor de muita força, capaz de manter viva (e bem aceita) a ideia de que pertencer ao mundo (ao mundo desenvolvido, globalizado, moderno) implica aceitar e conviver com consequências, violências e perdas (de ordem objetiva e simbólica).

Tal imaginário opera, também, no sentido de sustentar a lógica de que determinadas culturas (e determinados conhecimentos) são superiores a outras e que, portanto, precisam ser adotadas e legitimadas. Tem-se, com isso, uma subordinação da cultura, dos conhecimentos e de toda a estrutura social e econômica local aos moldes do mundo considerado desenvolvido. Entendemos, assim, que o imaginário colonial do qual nos fala Castro-Gómez (2005) também alicerça e potencializa significativamente o desejo brasileiro de se tornar membro da OCDE. A acessão ao "Clube dos Ricos", em andamento, é permeada por esse imaginário.

Foi nesse/a partir desse emaranhado histórico, econômico, político, ideológico e, também, subjetivo, abordado no decorrer desta seção, que a partir da década de 1990 a OCDE e o campo educacional brasileiro estabeleceram relações. A essas relações, bem como a seus efeitos a nível nacional, destinamos a subseção a seguir.

6.1 AMPLIAR, PADRONIZAR E AVALIAR A EDUCAÇÃO BÁSICA: DAS APROXIMAÇÕES ENTRE A OCDE E O CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO NA CONJUNTURA REFORMADORA DA DÉCADA DE 1990

As relações da OCDE para com o campo educacional brasileiro passaram a ocorrer, de forma mais intensa, também na década de 1990. Tais aproximações foram estabelecidas, sobretudo, no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira[9] (INEP) e estão diretamente relacionadas à criação e consolidação do PISA. Conforme

[9] O nome de Anísio Teixeira (1900-1971) foi vinculado ao nome do instituto em 2001, como uma homenagem prestada pelo senado federal. Anísio foi central da história da educação brasileira nas décadas de 1920 e 1930: disseminou os princípios da Escola Nova (cuja ênfase estava no desenvolvimento da capacidade de julgamento e do intelecto em detrimento da memorização); atuou, ocupando cargos executivos, em grandes reformas educacionais (especialmente na Bahia e no Rio de Janeiro) pautadas nesses princípios e na oferta de uma educação pública integral para todos; foi um dos grandes signatários do chamado "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", publicado em 1932, em defesa de uma educação pública obrigatória, laica e gratuita; fundou a Universidade

mencionado anteriormente, o Brasil participa do PISA (na condição de país convidado) desde a sua primeira edição, no ano 2000. A avaliação internacional em larga escala dispõe, no país, de espaço significativo na agenda educacional e de grande credibilidade e confiabilidade.

Em 1997, o INEP[10] foi tornado uma autarquia do MEC, uma entidade administrativa que dispõe de relativa autonomia e descentralização, de personalidade jurídica (de alguns direitos e obrigações que independem do Estado) e de patrimônio e recursos próprios para a execução de suas atividades. Apesar da relativa autonomia administrativa e financeira de que dispõem, autarquias como o INEP estão sujeitas ao controle da esfera estatal pela qual foram criadas. Neste caso, o INEP está sujeito ao controle do MEC e do governo federal brasileiro (Brasil, 2023).

O INEP atua na produção de dados e evidências sobre a educação nacional. Sua atuação ocorre pela via da realização e aplicação de testes/avaliações, da produção de indicadores educacionais, da realização de pesquisas estatísticas e da gestão e disseminação de tais conteúdos/conhecimentos. De forma geral, o INEP possui o objetivo de produzir conhecimento científico e dados/informações oficiais para a criação e aprimoramento de políticas educacionais no país (Brasil, 2023).

Um conjunto significativo de programas de avaliação em larga escala está sob responsabilidade do INEP. Tais avaliações (as principais) podem ser divididas em três grandes grupos: as avaliações nacionais referentes à Educação Básica; as avaliações direcionadas à Educação Superior; e as avaliações internacionais. Entre as avaliações aplicadas para a Educação Básica, estão o Censo Escolar e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os resultados da aplicação das provas do SAEB (aplicadas para estudantes de segundos, quintos e nonos anos do Ensino Fundamental e terceiros anos do Ensino médio), associados às informações advindas do Censo Escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono), constituem o afamado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede e ranqueia (por meio de um índice que varia de 0 a 10) o desempenho dos estudantes brasileiros por diversos critérios (escolas, municípios e estados) (Brasil, 2023).

Federal do Rio de Janeiro, à época (na década de 1930) chamada Universidade do Distrito Federal; e atuou como presidente do INEP entre 1952 e 1964 (Brasil, 2023).

[10] O INEP é, desde 1997, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Quando de sua criação, em 1937, era chamado de "Instituto Nacional de Pedagogia". Teve, no período imediato após sua criação, o objetivo geral de orientar políticas educacionais por meio da realização e sistematização de estudos direcionados à identificação de problemas da educação nacional e à proposição de políticas/ações de enfrentamento. Passou, ao longo de sua história, por sucessivas mudanças que foram ampliando seus espaços de poder e ação. Em 1972, por exemplo, foi desvinculado do MEC e tornado um órgão autônomo de assessoramento da presidência da república. Naquele período, após 1972, passou a ser chamado de "Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais" (Brasil, 2023)

Ainda, no que se refere à Educação Básica, o INEP é responsável pela realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ENEM avalia estudantes dos terceiros anos do Ensino Médio (apesar de também possibilitar que estudantes de primeiros e segundos anos da última etapa da educação básica realizem as provas na condição de treineiros) nas áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Redação. Ainda que não seja de realização obrigatória, o ENEM (e os dados que dele derivam) serve de referência para a análise da qualidade do Ensino Médio brasileiro. O desempenho/as notas dos estudantes no ENEM, além disso, são necessárias para o acesso a cursos superiores de IEs públicas (por meio do Sistema de Seleção Unificada - SISU), para a concessão de bolsas de estudos em IEs privadas e comunitárias (por meio do Programa Universidade para Todos – PROUNI) e para financiamento de cursos superiores em IEs privadas e comunitárias (por meio do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES). As notas do ENEM, ainda, são utilizadas (em alguns casos) para acesso a IEs de outros países. O acesso à Educação Superior brasileira, portanto, está amplamente vinculada ao ENEM (Brasil, 2023).

No contexto da Educação Superior, o INEP é responsável pela realização do Censo da Educação Superior e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). O primeiro produz informações sobre infraestrutura das IEs, candidatos, vagas oferecidas, ingressantes, concluintes, matrículas e docentes. O ENADE, por sua vez, avalia o desempenho dos estudantes concluintes de cursos de graduação em relação aos conteúdos presentes nas matrizes curriculares dos cursos, aos temas pertinentes às realidades brasileira e mundial e às habilidades e competências consideradas necessárias à formação geral e profissional dos formandos (Brasil, 2023).

Por fim, figuram entre as avaliações em larga escala de responsabilidade no INEP duas avaliações internacionais: a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) e o PISA. A TALIS também é nativa da OCDE. Seu foco, no entanto, está no ambiente de aprendizagem e nas condições de trabalho dos profissionais da Educação Básica. Sua amostra é composta por docentes e gestores/diretores de escolas (públicas e privadas) que ofertam anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O objetivo da TALIS é disponibilizar dados, para o campo da tomada de decisão política, sobre as condições de aprendizagem e trabalho na Educação Básica (Brasil, 2023).

Podemos reafirmar, portanto, que o campo educacional brasileiro é significativamente engajado à noção de avaliação em larga escala como grande narrativa do planejamento educacional e da tomada de decisão política (Sudbrack; Fonseca, 2021). Rememorando o

período no qual o INEP foi tornado autarquia (o ano de 1997, a partir do qual passou a ter mais autonomia e espaço de ação), percebemos que se trata de um espaço de tempo que coincide com a potencialização das discussões e ações que culminaram na criação do PISA. Tais discussões/ações também datam dos últimos anos da década de 1990. Notamos, assim, que a importância que a pauta da avaliação em larga escala alcança na conjuntura educacional internacional (potencializada pela emergência da necessidade de comparação posta pelo mundo neoliberal globalizado e pelo apreço por dados e estatísticas) reverbera no cenário nacional e faz com que, no Brasil, cresça a importância atribuída a esses instrumentos.

A reverberação das discussões/ações internacionais para a criação do PISA na conjuntura educacional brasileira, mencionada no parágrafo anterior, também se faz notar quando se olha para o início das aproximações entre INEP e OCDE. Souza (2019), a partir de uma entrevista realizada com Maria Helena de Castro (presidente do INEP entre 1994 e 2001 e ministra interina da educação no governo FHC), evidencia que o movimento de aproximação entre o instituto (o INEP) e a área educacional da OCDE se deu na década de 1990 e de forma independente do Ministério das Relações Exteriores (instância por meio da qual as aproximações vinham ocorrendo até então). O primeiro contato, direto e formal, entre INEP e OCDE ocorreu em 1996, o então presidente do CERI, Andreas Schleicher, convidou Maria Helena de Castro (então presidente do INEP) a organizar uma possível aderência brasileira à primeira edição do PISA (em 2000). O convite ocorreu no contexto de uma reunião realizada no âmbito da UNESCO e, tendo sido aceito, culminou na participação (duradoura e comprometida) do país no exame.

A aproximação entre o INEP e a área educacional da OCDE foi, naquele contexto (o final da década de 1990), de acordo com Silva (2019), um desejo recíproco e permeado de interesses. Estava em curso, no Brasil, uma série de reformas educacionais decorrentes da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e da implementação da LDB/1996. Naquele cenário, a aproximação para com a OCDE operou como catalisadora das referidas reformas. Entre os interesses da área educacional da organização estava o fato de o Brasil já ser considerado, à época da aproximação, referência na produção e disseminação de dados e estatísticas educacionais. O SAEB, cuja consolidação contribuiu para que o Brasil fosse visto como referência na área da avaliação em larga escala, por exemplo, foi criado em 1990 (seis anos antes do primeiro contato formal com a OCDE). A referida aproximação ocorreu, também, no contexto mais amplo de abertura da organização aos países em desenvolvimento e da prioridade atribuída pelo governo FHC à inserção internacional (Godinho, 2018).

A década de 90 foi um espaço de tempo no qual a educação brasileira passou por um amplo e profundo movimento reformador. A CF/1988, em seu texto, reconheceu a educação como direito de todos e, pela primeira vez, como dever do Estado: "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, *s.p.*). É neste texto constitucional que, pela primeira vez, a temática da educação conta com o espaço de uma seção inteira, seus 10 artigos tratam do tema nos vários conteúdos a ele relacionados e versam sobre as especificidades de todos os níveis e modalidades da educação nacional (Brasil, 1988).

O texto constitucional de 1988 difere do anterior, que data do ano de 1967, sobretudo por estabelecer que a oferta da educação básica obrigatória e gratuita (dos quatro aos 17 anos) é dever estatal. Afirma-se, assim, que a escola pública de educação básica passa a ser a instituição central da educação brasileira. O estabelecimento da obrigatoriedade e gratuidade da educação formal fez com que o ensino em casa/pela família (admitido pelo texto de 1967) não mais fosse reconhecido oficialmente. O texto de 1988, ainda, prevê ações em busca da universalização do acesso à escola pública. Quando trata da universalização, a CF/1988 enfatiza o Ensino Médio pontuando que a busca pelo acesso universal a esta etapa seria progressiva (Brasil, 1988). Notamos, com isso, que o acesso e a permanência na última etapa da educação básica se apresentam como um desafio desde o início das discussões sobre a universalização.

O grande marco trazido pela CF/1988, que esteve no alicerce do movimento reformador da década de 90, foi o reconhecimento da educação formal obrigatória e gratuita como direito público subjetivo:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva universalização do Ensino Médio gratuito;
> [...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (Brasil, 1988, *s.p.*).

Além do texto constitucional de 1988, outro evento que influenciou de forma muito significativa as reformas educacionais brasileiras da década de 1990 foi a Conferência Mundial de Educação para Todos. A conferência foi realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Sua finalidade foi discutir e definir caminhos para o campo educacional dos nove países do mundo que, à época, tinham os piores indicadores educacionais (grupo chamado de E9). O E9 era composto por Brasil, México, China, Egito, Indonésia, Índia, Paquistão, Nigéria

e Bangladesh (Silva; Abreu, 2008). Percebemos que a composição do grupo se deu apenas por países latino-americanos, africanos e asiáticos.

Os indicadores que levaram o Brasil a integrar o E9, conforme Silva e Abreu (2008), foram os índices de analfabetismo, as taxas de evasão e repetência e a porcentagem de acesso e permanência no Ensino Médio. No início da década de 1990, o número de adultos analfabetos estava em torno de 18 milhões. Aproximadamente 60% dos estudantes do Ensino Fundamental só frequentavam a escola nos primeiros cinco anos da escolarização. Do total de estudantes que concluíram os oito anos da escolarização obrigatória, em torno de 91% haviam reprovado pelo menos uma vez ao longo do percurso. O Ensino Médio atendia menos de 25% do total de estudantes (de 15 a 17 anos) aptos a frequentá-lo (Silva; Abreu, 2008).

O Brasil foi signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos. A declaração, firmada em Jomtien quando da realização da conferência de mesmo nome, oficializou as prioridades e metas a serem cumpridas pelo E9. Entre tais prioridades estavam a universalização da educação básica e a redução das taxas de analfabetismo. Daquele momento em diante, o governo brasileiro passou a realizar movimentos no sentido do cumprimento das referidas metas (Silva; Abreu, 2008). Notamos que, desde Jomtien, as organizações internacionais participam das decisões relacionadas ao campo educacional brasileiro de modo muito significativo. Entre os proponentes das metas e prioridades da declaração com a qual o país se comprometeu, além da ONU e da UNESCO, esteve um novo (e importante) ator: o Banco Mundial.

O Banco Mundial oferece possibilidades de financiamento a seus países-membros, nas mais diversas áreas. Tal financiamento, contudo, está sujeito a supervisões e condicionalidades. O primeiro empréstimo do banco ao Brasil ocorreu no ano de 1949 e foi direcionado ao setor de energia elétrica. Desde então, os empréstimos não foram concedidos de maneira linear e variaram ao longo dos diferentes momentos históricos e das necessidades do país. Entre as áreas às quais os financiamentos são direcionados está a educação. Tais empréstimos, conforme pontuado acima, são condicionados a ajustes estruturais e reformas socioeducacionais. Existem, portanto, prescrições/imposições que precisam ser cumpridas para que o país continue sendo considerado digno de financiamento (Silva, 2002).

A agenda do Banco Mundial para a educação, de acordo com Silva e Abreu (2008), naquele período (a década de 1990) propunha uma utilização dos recursos financeiros destinados à educação chamada de racional. Essa ideia (que, em última instância, significa contenção de investimentos), era disseminada e legitimada pelo banco como se significasse um fortalecimento da autonomia das instituições educacionais. Entre as recomendações, também figurava a articulação entre os setores público e privado na oferta da educação básica. A

expressão/ideia de ordem do Banco Mundial era a busca pela eficiência. Dessa forma, recomendava que os sistemas de avaliação em larga escala e seus resultados fossem tratados como temas/políticas prioritárias em âmbito nacional (Silva; Abreu, 2008).

Munido das discussões/decisões que permearam a conferência de Jomtien, o Banco Mundial as incorporou em sua agenda. Com isso, em 1995, publicou o documento intitulado "*Prioridades y estratégias para la Educación*" ("Prioridades e estratégias para a educação"). Neste documento, reafirmou posições originais (como o vínculo que via entre educação e crescimento econômico) e adequou suas estratégias às mudanças econômicas e de processo produtivo trazidas pela globalização. Entre as estratégias contidas no referido documento estavam orientações para a implementação de sistemas de avaliação em larga escala. Tais orientações foram acatadas pelo Brasil e atreladas aos processos de reforma educacional que estavam em curso no país (Silva; Abreu, 2008).

Outra organização internacional que influenciou o movimento reformador brasileiro da década de 1990 foi a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). A CEPAL foi criada em 1948, pelo Conselho Econômico e Social da ONU, com o objetivo de potencializar a cooperação entre seus membros com vistas ao crescimento econômico mútuo. Para além dos países latino-americanos e caribenhos (entres os quais o Brasil é o membro-fundador da organização), fazem parte da CEPAL os EUA e países europeus e asiáticos como Portugal, França e Japão. Suas ações se centram no desenvolvimento econômico regional e sub-regional por meio da execução de estudos, da realização de conferências intergovernamentais e da prestação de assessoria técnica aos governos (Martins, s. d.).

A CEPAL, de acordo com Silva e Abreu (2008), foi um ator significativo no movimento reformador da década de 1990. Defendia e reafirmava arduamente, desde o início da referida década, que a educação formal dos países latino-americanos e caribenhos deveria ser adequada ao processo de reestruturação produtiva que estava em andamento. Mangini e Mioto (2009), alicerçadas em diversos autores, descrevem o referido processo pontuando que a crise do capital (ocasionada pela crise do petróleo, pelo acirramento da competição entre países, pelos movimentos em oposição ao modelo fordista/taylorista, pelas mudanças tecnológicas e outros acontecimentos) exigiu das empresas e corporações a racionalização, intensificação e maior controle da produção. Com isso, o capital passou a se organizar em bases mundiais, originando um novo regime de acumulação. Esse novo regime, caracterizado pela integração dos centros financeiros mundiais, possibilitou a criação de blocos econômicos e o processo de recomposição do capital. Esse processo, ao qual foi dado o nome de reestruturação produtiva,

foi iniciado nos países caracterizados como de capitalismo avançado e englobou os demais a partir da década de 1980 (Mangini; Mioto, 2009).

Esse novo modelo de acumulação teve a flexibilidade como principal característica. Opondo-se ao modelo fordista/taylorista, caracterizado pela rigidez e pelo trabalho especializado (no qual cada trabalhador exerce uma única atividade repetidamente), o novo modelo se constitui pelo avanço tecnológico, novos modos de gestão organizacional e pelo Toyotismo. O Toyotismo trouxe três transformações fundamentais à reestruturação econômica: a ideia de produção enxuta (mínimo de pessoal e equipamentos); a implementação dos círculos de qualidade total (busca pela identificação de defeitos no processo produtivo para reduzir o risco de aumentar custos e pela colaboração entre trabalhadores para detectar e resolver problemas na busca por inovações); e a necessidade de formação contínua. A formação especializada deixa de ser útil no contexto de valorização da flexibilidade, da polivalência e da multifuncionalidade (Mangini; Mioto, 2009).

A CEPAL, conforme citado anteriormente, apregoava que os investimentos em educação deveriam ser aplicados em reformas educacionais que adequassem os sistemas de ensino aos conhecimentos e habilidades requeridos pelos sistemas produtivos. Essa orientação está explícita no documento intitulado "*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*" ("Educação e conhecimento: a pedra angular da transformação produtiva com equidade", na tradução livre), publicado em 1992. O documento, direcionado aos países-membros da CEPAL (e publicado em parceria com a UNESCO), é de caráter orientativo (Silva; Abreu, 2008). Percebemos, portanto, que a adequação dos sistemas educacionais às necessidades da produção e dos mercados foi (im)posta aos países latino-americanos e caribenhos como uma realidade natural e indiscutível. A partir de então, a métrica da medida da qualidade educacional seria o nível mais ou menos adequado a essa realidade, dada como natural.

Esteve/está evidente, portanto, nas determinações do Banco Mundial e da CEPAL (duas organizações internacionais com influência significativa no processo reformador do campo educacional brasileiro na década de 90), a orientação de que as reformas educacionais e curriculares deveriam ser implementadas fundamentalmente para adequar a formação escolar às demandas do setor produtivo. Houve, com isso, um movimento por meio do qual as demandas econômicas extrapolaram o setor da produção e reconfiguraram a estrutura social como um todo. A educação formal foi/é um ator central da referida reconfiguração (Silva; Abreu, 2008). Com uma sociedade, quase que em sua totalidade, adequada às demandas econômicas e uma educação básica alicerçada nesses princípios, a OCDE/PISA encontrou

terreno fértil para operar. Percebemos que tal terreno foi preparado, fundamentalmente, pelas ações de outras organizações internacionais (o Banco Mundial, a CEPAL e, também, a UNESCO).

A UNESCO publicou, em 1996, o Relatório Delors. A elaboração do relatório foi de responsabilidade da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Tal comissão foi presidida pelo economista Jacques Delors (1925-2023), motivo pelo qual o referido relatório foi assim batizado. O texto, produzido entre 1993 e 1996, apresentou um diagnóstico da educação mundial no contexto das mudanças que vinham acontecendo no campo econômico. Estabeleceu, a partir disso, uma série de indicações e temas que deveriam ser prioridade no âmbito dos governos (especialmente dos países menos desenvolvidos, principais afetados pela mundialização capitalista). Entre tais temas e indicações estava a necessidade de ampliação da educação básica em um processo voltado à tolerância e ao pluralismo. Tal processo deveria, com isso, estar alicerçado em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (viver com os outros) e aprender a ser (Silva; Abreu, 2008).

Ainda que aborde as necessidades relacionadas a aprender a ser e a viver juntos/viver com os outros, o Relatório Delors também enfatiza o aprender a conhecer e a fazer como aspectos complementares e indissociáveis. Uma educação formal cuja finalidade é aprender a fazer, como consequência de aprender a conhecer, vincula a educação às necessidades do mercado de trabalho e do desenvolvimento econômico. Trata-se, nessas duas finalidades postas à educação básica, de uma formação profissional com vistas a um futuro no qual o estudante poderia colocar seus conhecimentos em prática e contribuir para com o setor produtivo e o desenvolvimento econômico (Silva; Abreu, 2008).

Silva e Abreu (2008) pontuam que muitas das orientações prescritas/induzidas pelo Banco Mundial, pela CEPAL e pela UNESCO foram incorporadas nas políticas educacionais brasileiras no movimento reformador da década de 1990. As bases da reforma foram traçadas com uma influência muito significativa das organizações internacionais. As interlocuções entre atores nacionais e as referidas organizações se deram, conforme as autoras, de forma muito intensa. Destacam-se, entre as políticas educacionais derivadas dessa conjuntura, a criação e implementação da LDB/1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), além de outras políticas e programas derivados dessas (Silva; Abreu, 2008).

A LDB/1996, conforme pontuado anteriormente, é a lei maior da educação no Brasil. Está situada, hierarquicamente, diretamente abaixo da Constituição Federal. Foi, com isso, apelidada de "Carta Magna da Educação". Os 92 artigos que a compõem definem, de forma geral, o ordenamento da educação brasileira. Seus nove títulos versam sobre os princípios e fins da educação nacional, o direito à educação e o dever da oferta, os níveis e modalidades de ensino, os profissionais da educação, os investimentos financeiros, bem como outros temas derivados destes (Brasil, 1996).

O processo de elaboração e implementação da LDB/1996 foi permeado de complexidades e disputas. A legislação educacional como um todo, até então, tinha origem no poder executivo, era de costume, inclusive, que as leis fossem batizadas com os nomes das autoridades que as haviam proposto. A LDB/1996, contudo, emergiu de um contexto diferente, surgiu de uma iniciativa coletiva da comunidade educacional, que via a necessidade de uma educação nacional organizada, orgânica e coerente. O projeto coletivo ingressou na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, tramitou por um longo período e passou por muitas alterações ao longo da tramitação. Houve, quando da aprovação (quase uma década depois) pela referida câmara, uma manobra que modificou a lei. O projeto original foi substituído por outro, induzido pelo Ministério da Educação da época. Essa segunda versão, adequada às preferências dos atores políticos, foi aprovada (Saviani, 2016).

Fixar as diretrizes gerais da educação nacional por meio de uma grande lei, como ocorreu com a LDB/1996, é tornar público os princípios nos quais se quer alicerçar os rumos do próprio país. Tornam-se evidentes nesse processo, também, as concepções de ser humano, sociedade e educação que lhes são intrínsecos. Tais concepções, presentes nos primeiros títulos da lei, estão alinhadas à abertura do país aos preceitos neoliberais. A atuação dos atores políticos nacionais no campo da política educacional, orientada por tais preceitos, foi contraditória, ao passo em que a importância da educação foi trazida, forte e constantemente, à esfera do discurso, houve redução de investimento e apelo à iniciativa privada com vistas à transferência de responsabilidades (Saviani, 1999).

Compreendemos, portanto, que o movimento reformador alicerçado na Constituição Federal e potencializado pela/a partir da LDB/1996 foi amplo e extensivo. Abrangeu todas as etapas e modalidades da educação formal (da educação infantil à educação superior), passando pelo campo da formação dos profissionais da educação, da avaliação em larga escala, do financiamento e outros tantos temas.

Pretendemos aqui, pontuar as principais políticas direcionadas à educação básica tendo em vista que o movimento reformador, da década de 1990, deu alicerces às reformas que vêm

marcando o século XXI e que são objeto de estudo do presente trabalho. Passado, afinal, é presente quando olhamos para as reformas enquanto fenômenos ecológicos (Popkewitz, 1997).

A LDB/1996 reafirmou a necessidade (já posta pela Constituição Federal) do estabelecimento/da fixação de conteúdos básicos/mínimos a serem ofertados por todas as escolas do país visando uma formação básica comum fosse assegurada. Diante disso, foram elaborados e implementados, nos anos seguintes à implementação da LDB/1996 (em 1997 e 1998, respectivamente), os PCNs e as DCNs. Paralelamente, o SAEB foi ocupando cada vez mais espaço na agenda educacional e ampliando cada vez mais sua abrangência. Esse espaço, objetivo e simbólico, adquirido pela avaliação em larga escala (reafirmado pela LDB/1996), possibilitou a imediata aceitação e legitimação do PISA. O financiamento da educação básica também passou por movimentos nesse período, com a implementação do FUNDEF/FUNDEB.

Os PCNs foram aprovados no ano de 1997, um ano após a implementação da LDB/1996. Tais parâmetros deram forma ao desejo governamental de caminhar na direção de uma uniformização dos currículos escolares a nível nacional. A necessidade de organização e sistematização curricular, demanda que derivou também da lei maior da educação no Brasil, subsidiou a elaboração e disseminação dos PCNs. Divididos por nível de ensino, tais documentos (inicialmente distribuídos às escolas e professores de forma impressa) buscam orientar a construção curricular, as sequências de conteúdos e sua organização para o âmbito da sala de aula. Outro elemento trazido por essa política foi a proposta de inclusão, nos currículos, dos chamados temas transversais (temas atuais, urgentes e/ou complexos na/para a esfera social) a serem trabalhados/abordados pelas escolas em diversas áreas/disciplinas (Galian, 2014).

A implementação do que está descrito/sugerido nos PCNs não foi, oficialmente, dada como obrigatória. Disseminou-se a ideia de que se trata de um documento aberto, que possibilitaria uma adequação às necessidades e particularidades das diferentes localidades e realidades socioeconômicas-culturais. Apesar do caráter orientativo e da não obrigatoriedade, os parâmetros foram tomados como cerne da elaboração das avaliações em larga escala aplicadas no âmbito do SAEB. Dessa forma, o alcance de bons resultados nas avaliações foi automaticamente condicionado a sua aceitação e implementação (Galian, 2014).

As DCNs, cuja primeira versão (relacionada ao Ensino Fundamental) foi publicada em 1998 (dois anos depois da LDB/1996 e um após os PCNs), têm caráter normativo/são de implementação obrigatória. Diferenciam-se dos PCNs, fundamentalmente, pela obrigatoriedade. As diretrizes para a educação básica, elaboradas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), orientam o planejamento curricular dos sistemas de ensino e,

consequentemente, das escolas. Para além das DCNs gerais, existem diretrizes próprias elaboradas para cada etapa, da Educação Infantil ao Ensino Médio (Brasil, 1998).

Seu objetivo central é garantir a aprendizagem de determinados conteúdos, considerados básicos, a todos os estudantes. Trata-se de um conjunto de regras/definições doutrinárias acerca dos fundamentos, princípios, metodologias e procedimentos para a educação básica. Estes, orientam a construção, organização, aplicação e avaliação das propostas pedagógicas. Outra diferença com relação aos PCNs é que, enquanto aqueles têm os conteúdos organizados por disciplinas, as DCNs organizam os conteúdos de acordo com as etapas da educação básica (Brasil, 1998).

O FUNDEF (criado em 1996), transformado em FUNDEB em 2006, foi um fundo de financiamento da educação cuja estrutura permaneceu vigente por dez anos. Enquanto FUNDEF, a política se centrou no Ensino Fundamental (da primeira até a oitava série, nos termos da época). As recomendações das organizações internacionais, entre as quais as citadas anteriormente, apregoavam a necessidade de maior investimento nessa etapa da educação básica e foram acatadas pelo país. O fundo não aumentou a quantidade de investimentos na educação básica, atuou, fundamentalmente, em sua redistribuição. O governo federal, na lógica dessa política, deveria garantir um valor mínimo por matrícula, uma complementação aos estados e municípios cuja arrecadação de impostos era menor e, portanto, a porcentagem do valor total de impostos aplicados na educação também era menor. Esperava-se que o FUNDEF contribuísse, de maneira significativa, com a redução da desigualdade na distribuição dos investimentos. A referida complementação a nível federal, contudo, não ocorreu da forma como foi formalizada e a definição do valor mínimo garantido/padrão mínimo de qualidade não foi objetiva (Davies, 2006).

Tornado FUNDEB, o fundo passou a englobar a educação básica como um todo, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Além da ampliação da cobertura, foram realizadas diferenciações nos valores das matrículas no que se refere à localização da escola e à etapa da educação básica à qual a matrícula está vinculada. Uma matrícula em uma escola rural, por exemplo, possui custo mais elevado e, portanto, passou a receber um valor maior de investimento. A política, a partir da nova configuração, passou a levar em consideração as particularidades das escolas rurais, indígenas e quilombolas, além da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Algumas instituições filantrópicas também foram abrangidas. O número de impostos dos quais se extraia a porcentagem a ser aplicada na educação básica aumentou (ainda que de maneira tímida), assim como a participação federal no montante a ser redistribuído (Ramos; Giorgi, 2011). Em 2021, após o primeiro ciclo da

política ter se encerrado, o FUNDEB foi tornado permanente. A manutenção do fundo, dessa forma (e apesar de todas as complexidades que o permeiam, como a não definição de um valor mínimo para a referida manutenção), passou a ser uma política de Estado (garantida apesar das sucessivas mudanças de governo) (Câmara dos Deputados, 2020).

O SAEB teve sua primeira aplicação no ano de 1990, e uma abrangência cada vez maior a partir daquele ano. Sua realização, desde então, é bienal. A primeira edição avaliou estudantes de primeira, terceira, quinta e sétima séries do Ensino Fundamental (nos termos utilizados na época), em abrangência amostral, a partir dos currículos dos sistemas estaduais. As disciplinas avaliadas foram língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação, em escolas públicas. Diversas modificações ocorreram ao longo da década e conduziram a uma avaliação bastante diferente em 2001, uma década depois. A edição de 2001 avaliou, em abrangência amostral, estudantes de quarta e oitava séries do Ensino Fundamental e da terceira série do ensino Médio, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática de escolas públicas e particulares. Além dos anos escolares, do tipo de escola e das disciplinas avaliadas, outra modificação foi com relação à formulação dos itens. Diferentemente das primeiras aplicações, cujo alicerce eram os currículos estaduais, a formulação dos itens passou a ser por matrizes de referência (Silva; Carvalho, 2022). A adoção de matrizes de referência foi tornada possível pelo estabelecimento dos PCNs e DCNs e da padronização curricular por eles possibilitada.

Outra modificação importante no SAEB, realizada ao longo da década de 90 e já concretizada em 2001, foi a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI). A TRI, de forma simplificada, pode ser definida como um grupo de modelos matemáticos capaz de representar/interpretar a probabilidade de o estudante acertar determinado item com base em seu conhecimento na área e nas características do item. Dessa forma, os resultados não derivam unicamente do número de acertos e erros. Há um cálculo que considera as particularidades de cada questão, entre as quais a dificuldade. Dito de outro modo, dois estudantes com a mesma quantidade de acertos podem ter resultados diferentes. Dissemina-se o argumento de que, com a TRI, o impacto das respostas aleatórias/chutes é menor nos resultados (Silva; Carvalho, 2022). Os resultados do PISA também são calculados com base na TRI (Brasil, 2020).

Ao longo das duas décadas que se passaram desde então, o SAEB se tornou ainda mais abrangente e complexo. Em 2021, a avaliação também englobou (na forma de projeto piloto) a Educação Infantil. Para esta etapa, foram aplicados questionários aos gestores e professores das escolas públicas. Tais questionários tiveram como alicerce as definições trazidas pela BNCC. Os segundos anos do Ensino Fundamental, como parte do ciclo de alfabetização, também fizeram parte da avaliação (em escolas públicas e privadas, de maneira amostral). Nesse caso,

foram avaliados conhecimentos de língua portuguesa e matemática também com base na BNCC (Silva; Carvalho, 2022).

As turmas de quinto e nono anos do Ensino Fundamental e os terceiros anos do Ensino Médio foram avaliadas, na rede pública, de forma censitária (com a participação de todas as escolas cujas turmas possuíam 30 alunos ou mais). Na rede privada, a avaliação se deu de forma amostral. Nas referidas turmas, os itens foram elaborados com base em matrizes de referência. As disciplinas avaliadas foram, também, língua portuguesa e matemática. Ainda para os nonos anos, de forma amostral tanto em escolas públicas quanto privadas, houve a aplicação de questões das áreas de ciências humanas e ciências da natureza com base na BNCC (Silva; Carvalho, 2022).

Junto à aplicação das questões relacionadas às disciplinas, os estudantes participantes do SAEB respondem a um questionário socioeconômico utilizado para avaliar os contextos de aprendizagem. Os professores e gestores também participam da avaliação contextual, respondendo a questionários (Silva; Carvalho, 2022). Em 2023, ano da aplicação mais recente do SAEB, a avaliação dos segundos anos do Ensino Fundamental também foi aplicada de forma censitária em escolas públicas (permanecendo amostral em escolas da rede privada). Nas demais etapas e turmas, a estrutura geral de 2021 foi repetida (Brasil, 2024).

Compreendemos, a partir da conjuntura abordada acima, que a avaliação em larga escala é considerada uma pauta prioritária no campo educacional brasileiro e, com isso, nas reformas nele/por ele operadas. As políticas de avaliação, diferentemente de tantas outras (como as de financiamento), são políticas de Estado. Esse fato se faz notar quando vemos que o SAEB teve, a cada edição, sua abrangência e complexidade potencializadas. A importância atribuída é crescente, desde 1990 (ano da primeira aplicação). Todos os atores políticos que se sucederam desde então trabalharam na ampliação de seu alcance e da relevância posta em seus resultados. É essa a conjuntura que acolheu o PISA e, historicamente, atribui tamanha credibilidade ao exame internacional.

Foi o SAEB que possibilitou, quase duas décadas depois, em 2007, a criação do IDEB[11]. Os resultados do IDEB e, no seu interior, do SAEB e do PISA, constituem, conforme Villani e Oliveira (2018), os principais indicadores mobilizados no cenário brasileiro para medir e, sobretudo, definir o que se entende por qualidade educacional, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Esses indicadores também operam de modo decisivo nas disputas que orientam a formulação das políticas curriculares.

[11] Trata-se, conforme mencionado anteriormente, de um índice que ranqueia (a partir da associação dos resultados do SAEB e do Censo Escolar) o desempenho dos estudantes brasileiros a partir de diversos critérios (Brasil, 2023).

O IDEB/SAEB possui relações com o PISA desde a sua constituição. O PISA serviu e tem servido como referência metodológica para o IDEB e como alicerce para o desenvolvimento de metas e políticas a ele relacionadas. O exame internacional atua, também, transformando e uniformizando o conceito de qualidade educacional e incorporando a este as concepções da OCDE. Esse novo conceito de qualidade vem sendo incorporado pelos governos, nos setores acadêmicos e em diversos segmentos sociais, o que demonstra o processo de governação *soft* operado pela organização (Villani; Oliveira, 2018).

Há, a partir da legitimação de tais instrumentos e daquilo que passaram a significar, uma inversão da lógica principal da avaliação, em vez de suceder o planejamento educacional, a fim de verificar os avanços decorrentes desse, a avaliação passa a preceder o planejamento. Avalia-se para planejar, não se planeja para avaliar. A avaliação em larga escala, de acordo com Sudbrack e Fonseca (2021), tornou-se a grande narrativa do planejamento educacional e da definição dos parâmetros de qualidade neste campo.

Olhando para algumas das políticas que foram estabelecidas no/a partir do movimento reformador da década de 1990, citadas no decorrer da presente seção, percebemos que estas, apesar das complexidades que as permeiam, reconheceram a educação (especialmente a educação básica) como direito universal. Objetivaram, ainda, estabelecer alguma padronização curricular no país. Houve, paralelamente, a descentralização da gestão e do financiamento para estados e municípios e a exigência da implementação de um sistema de avaliação a partir das prescrições e do acompanhamento do governo federal. Tais políticas foram parte, conforme também pontuado anteriormente, de um processo mais amplo de reforma administrativa e de abertura econômica do país. As aproximações do país, no campo educacional, para com a OCDE/PISA são parte desse processo (Souza, 2021).

À análise das referidas reformas, a partir do que prevê o terceiro objetivo específico desta dissertação (descrever os conceitos incorporados nos textos das reformas educacionais brasileiras implementadas no século XXI no que diz respeito aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes, contrastando-os àqueles postos em circulação no âmbito da OCDE/PISA), destinamos a subseção a seguir e a seção de número sete.

Percebemos, ao longo deste capítulo, que as aproximações entre OCDE, América Latina e Brasil ocorreram no contexto maior da abertura da organização aos países em desenvolvimento. No que se refere ao Brasil, houve uma aproximação progressiva, em diversos campos, desde os anos finais da década de 1980. Tal aproximação, desejada mutuamente entre o(s) governo(s) brasileiro(s) e a organização, fez do país um parceiro-chave no processo de se

tornar membro da OCDE. A conjuntura que culminou nesse desejo mútuo se constituiu de interesses econômicos[12]; políticos[13]; e de pertencimento[14].

Notamos, também, o esforço imenso de adequação e alinhamento exigido dos países que desejam a acessão ao bloco. Para além das reformas estruturais e das adequações nas mais diversas áreas (monitoradas e avaliadas de perto), está a necessidade de participação no financiamento da organização. Há, portanto, um equilíbrio relativo entre os ônus e bônus da acessão (que tende a pender aos ônus tendo em vista o impacto fiscal, o comprometimento da soberania nacional, a perda de financiamento advindo de organismos cujas ações se direcionam aos países em desenvolvimento e o dano reputacional decorrente do possível não cumprimento das exigências da organização). Pertencer ao mundo considerado desenvolvido e das discussões/decisões que o permeiam possui custos significativos, objetivos e simbólicos, relativizados pela potência desse desejo de pertencimento.

Quando a OCDE passou a se aproximar do campo educacional brasileiro de forma mais intensa (aproximação esta que também se deu por interesse mútuo: de um lado, a necessidade de legitimar a implementação de reformas e aprimorar o sistema de avaliação; de outro, a aproximação com a expertise na avaliação em larga escala), a partir dos últimos anos da década de 1990, trouxe consigo a carga simbólica de quem se apresenta/é apresentado como detentor dos moldes dos sistemas educacionais do futuro e, portanto, da chave para o crescimento/desenvolvimento econômico dos países. Nesse movimento, conforme pontuam Sudbrack e Fonseca (2021), a OCDE também consolidou a ideia de que os atores políticos nacionais, munidos de dados advindos do monitoramento constante de seus sistemas educacionais, teriam/têm o poder de conduzir seus sistemas educacionais/suas economias/seus países na direção das exigências do futuro.

O aprimoramento e a ampliação (em abrangência e quantidade) dos instrumentos nacionais de avaliação em larga escala e a imediata (crescente e duradoura) adesão ao PISA (significando a possibilidade de comparação internacional), elementos que marcaram o movimento reformador educacional brasileiro da década de 1990 e evidenciaram o comprometimento do país com a temática do monitoramento, demonstram o convencimento dos atores políticos brasileiros com relação à ideia de que poderiam/podem antecipar as

[12] A busca da OCDE por expandir seus moldes econômicos às economias emergentes e, assim, alçar alguma hegemonia e, do lado brasileiro, a busca pela abertura econômica e pela (neo)liberalização da economia.
[13] O alinhamento ideológico entre a membresia da OCDE, os EUA e os governos brasileiros durante os quais as maiores aproximações ocorreram.
[14] A cicatriz colonial brasileira que reverbera no desejo de fazer parte dos grandes blocos internacionais de discussão e decisão, de integrar o mundo moderno/desenvolvido.

necessidades do futuro e, por meio de ações no campo educacional, conseguiriam/conseguem cumprir com tais necessidades. Essa lógica, disseminada amplamente pela OCDE, encontrou no PISA uma possibilidade imensamente potente de reafirmação, não se trata mais, com a criação e consolidação do exame internacional, apenas de uma descrição do que se espera de um bom sistema educacional. O PISA trouxe esse padrão metamorfoseado em métricas e passou a identificar os países mais e menos alinhados ao que criou e legitimou como sendo o ideal. Possibilitou, para além disso, que os países tivessem acesso a prescrições de ações que poderiam conduzir seus sistemas educacionais no caminho rumo ao alcance do padrão de qualidade/média da OCDE.

Percebemos que o que a OCDE/PISA concebe como qualidade educacional, padrão ao qual muitos países aderiram e cujos conceitos foram amplamente adotados em textos de reformas e políticas educacionais, é uma construção histórica permeada de interesses e disputas. Não se trata de mera descrição da realidade, tampouco de uma medição natural das coisas. Há, nos moldes e conceitos da OCDE/PISA, um viés (neo)imperialista de conquista de territórios educacionais (Tröhler, 2022). Tal viés é reafirmado, conforme mencionado anteriormente, pelo desejo de pertencimento, cujo alicerce é a cicatriz colonial de países como o Brasil. Há em tais moldes e conceitos, associado ao referido viés, o que Popkewitz (2001) denomina de narrativa da normalidade: alguns países, cujos desempenhos são considerados normais/suficientes, são tornados modelos para os demais (anormais/insuficientes).

A referida narrativa de normalidade cria, em contextos como o brasileiro, uma conjuntura social, econômica e educacional na qual "O normal não é mais problematizado: é assumido" (Popkewitz, 2001, p. 53). O "[...] espaço do 'normal' é socialmente construído de modo que torna impossível [...] estar na média ou ser normal" (Popkewitz, 2001, p. 53). A conjuntura histórica e as relações coloniais e (neo)imperialistas de poder que permeiam a realidade brasileira alicerçam um cenário no qual se torna impossível estar no espaço simbólico da média da OCDE, no qual se torna impossível ser normal. Os dados do PISA, constituintes do referido espaço, não são apenas números. De acordo com Popkewitz (2016), da mesma forma como ocorre em uma receita de bolo, quando a farinha é misturada aos demais ingredientes, os dados do PISA deixam de ser apenas números e são transformados em outra coisa, em algo sobre o qual se pensou e agiu, deixam de ser meras medições e passam a criar e contar histórias sobre países e pessoas (Popkewitz, 2016). Os dados do PISA contam o que Adichie (2019) denomina de história(s) única(s).

A escritora nigeriana Chimamanda Adichie conta que, em famílias nigerianas convencionais de classe média, como aquela na qual nasceu (filha de pai professor universitário

e mãe administradora), a presença de empregados domésticos vindos de vilarejos rurais próximos era comum. Em certo tempo de sua infância, sua família recebeu em casa um menino/funcionário novo. A única informação que Adichie recebeu da mãe foi que ele integrava uma família muito pobre à qual, frequentemente, fazia doações de comida e roupas. Tal pobreza era reafirmada quando, por exemplo, Adichie não concluía suas refeições e sua mãe problematizava as sobras de alimento dizendo que famílias como a do menino passavam fome. Certo dia, durante uma visita ao vilarejo no qual o menino residia, a mãe dele mostrou a Adichie um lindo cesto artesanal de palha feito por ela mesma. O cesto havia sido decorado com desenhos pintados por um irmão do menino (Adichie, 2019). Adichie afirma ter ficado surpresa: "Não havia me ocorrido que alguém naquela família pudesse fazer alguma coisa. Eu só tinha ouvido falar sobre como eram pobres, então foi impossível para mim vê-los como qualquer coisa além de pobres. A pobreza era minha história única deles" (Adichie, 2019, p. 09).

Um tempo depois, aos 19 anos, Adichie iniciou seus estudos universitários nos EUA. Lá, vivenciou situações parecidas como a do menino que marcou sua infância. A colega com a qual dividia o quarto, Adichie conta, ficou muito surpresa com o domínio da língua inglesa que possuía. A colega não sabia que o inglês era a língua oficial da Nigéria. Também se surpreendeu com o fato de que Adichie sabia manusear um fogão. Havia, na colega, um sentimento prévio de pena (Adichie, 2019). Havia uma espécie de pena, condescendente e bem-intencionada, bem estabelecida e prévia à aproximação das duas: "Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe. Naquela história única não havia possibilidade de africanos serem parecidos com ela de nenhuma maneira; não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo que pena" (Adichie, 2019, p. 09). Com isso, a autora avança na reflexão:

> Depois que passei alguns anos nos Estados Unidos como africana, comecei a entender a reação da minha colega de quarto em relação a mim. Se eu não tivesse crescido na Nigéria e se tudo o que eu soubesse sobre a África viesse das imagens populares, também ia achar que se tratava de um lugar com paisagens maravilhosas, animais lindos e pessoas incompreensíveis travando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e de AIDS, incapazes de falar por si mesmas e esperando para serem salvas por um estrangeiro branco e bondoso. Veria os africanos da mesma maneira como eu via a família de Fide quando era criança (Adichie, 2019, p. 10).

É possível pensar, a partir do texto potente de Adichie (2019), sobre a história única contada acerca da América Latina e, especialmente, do Brasil: uma história sobre povos que, sem os moldes colonizadores e imperialistas, sem referências externas culturais, sociais, econômicas e educacionais, sem as prescrições e acompanhamentos externos do outro internacional/desenvolvido não são capazes de integrar o mundo normal,

desenvolvido/moderno. É significativo problematizar a história única contada, também pelo PISA/OCDE, sobre um sistema educacional incipiente que precisa, constantemente, de prescrições externas para poder avançar e alcançar a normalidade/a média dos países desenvolvidos. Há que se tensionar a história única contada sobre a necessidade de padronização curricular, de reformas constantes, de transformações expressivas com vistas a alcançar a média/o padrão normal.

As narrativas da OCDE/PISA, bem como as narrativas midiáticas (e políticas/econômicas) delas decorrentes, apresentam a realidade educacional brasileira da forma pontuada no parágrafo acima. Reafirmam, edição após edição do PISA, essa história única. Afinal, "É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna" (Adichie, 2019, p. 12). O grande perigo da história única, de acordo com Adichie (2019), é que esta cria estereótipos: "[...] o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história" (Adichie, 2019, p. 12). As narrativas do PISA/OCDE, contando histórias únicas sobre países e pessoas (Popkewitz, 2016), são sobre um modelo único, universal e melhor de educação básica, o modelo do futuro. Os moldes do futuro, assim, também são apresentados como pertencentes ao mundo desenvolvido e que, com isso, podem ser emprestados (apenas limitadamente, aos poucos, tendo em vista as incapacidades) à periferia.

É possível pensar tais relações (norte e sul, centro e periferia) a partir da perspectiva teórica que Dale (2004) denominou de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). A teoria da AGEE tem como alicerce os processos de globalização, uma vez que evidencia a ação de "[...] forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações" (Dale, 2004, p. 423). Há, conforme Dale (2004) uma espécie de governança global, cujo cerne é a economia, operando no campo educacional transnacional e padronizando sistemas educacionais ao redor do mundo. Surgiram, nessa conjuntura, novas formas de governança supranacional que foram alcançando níveis muito significativos de autoridade. Tal governança foi/é operada, fundamentalmente, por organizações internacionais entre as quais a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial (Dale, 2004).

A AGEE busca, em termos objetivos, a estandardização da educação a partir da fixação dos conhecimentos de maior validade (padronização curricular, com ênfase em matemática e língua materna); do estabelecimento de relações diretas entre saber e fazer (por meio da disseminação de conceitos como letramento, numeracia e resolução de problemas); da

implementação de padrões mínimos de investimento com garantia de retorno; do apreço por padrões de *accountability* (responsabilização de docentes e instituições, prestação de contas); da priorização de modos empresariais na gestão educacional; da redefinição da função docente; tudo isso em um cenário de protagonismo das avaliações em larga escala como grande alicerce das ações e decisões no campo educacional (Souza, 2016).

Ainda que possua limites, como a subestimação dos potenciais desenvolvimentos regionais e o reconhecimento de certa homogeneidade mundial a partir do neoliberalismo, a teoria da AGEE é importante para pensar as interferências externas como as protagonizadas pelo PISA/OCDE. Nessa perspectiva, o PISA/OCDE é considerado parte fundamental na definição da AGEE (Souza, 2016). Existem, contudo, outras perspectivas igualmente interessantes pelas quais é possível enxergar essa conjuntura. Entre estas, está a descrita por Tröhler (2022), que considera a adesão mundial ao PISA como um sintoma da potencialização do(s) nacionalismo(s) no contexto maior de uma dinâmica que denomina de neoimperialismo.

O nacionalismo (o desejo nacional de ser igual ou melhor do que outros países), de acordo com Tröhler (2022), figura entre as motivações da aderência às avaliações em larga escala como o PISA. O padrão que alicerça o PISA, de acordo com o autor, é imperializado e definido grandemente por uma única nação: os EUA. Trata-se não só de uma agenda global, mas nacional-imperial. Os testes, supostamente globais, são também imperiais. Vive-se um neoimperialismo, provocado pela padronização econômica e educacional. Os organismos internacionais, como a OCDE, servem às práticas neoimperiais de países como os EUA (Tröhler, 2022).

A subseção seguinte se destina a olhar para a forma pela qual o ideário do PISA/OCDE foi acolhido em uma das reformas educacionais implementadas no Brasil neste século XXI: a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Tal ideário carrega todas as complexidades históricas e as relações políticas, econômicas e de poder que abordamos até aqui. Pensar nas interferências externas que conduziram o campo educacional brasileiro ao acolhimento desses conceitos, a partir da teoria da AGEE (Dale, 2004) e das relações coloniais e neoimperiais comentadas a partir de Popkewitz (2001), Adichie (2019) e (Tröhler, 2022), é fundamental para a compreensão do pano de fundo no qual se deu o acolhimento da governança *soft* operada pelo PISA/OCDE.

6.2 DO TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA COMO INDICADOR DE QUALIDADE E POTENCIALIZADOR DO CRESCIMENTO ECONÔMICO: NASCE O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Diversos projetos de lei, aprovados ao longo das quase três décadas que se passaram desde a sua aprovação, foram operando modificações no texto da LDB/1996. Conforme Saviani (2016), até o ano de 2015, haviam sido aproximadamente 40 alterações. Uma das mais importantes, situadas no referido período, diz respeito à reforma que ampliou o tempo de permanência dos estudantes na etapa do Ensino Fundamental: que criou o Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. A criação se deu por meio da Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que "Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade" (Brasil, 2006, *s.p.*).

O artigo 32 da LDB/1996, com isso, passou a vigorar com a seguinte redação: "Art. 32 O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]" (Brasil, 1996, *s.p.*). Almeida (2011) pontua que os esforços estatais em torno da ampliação do tempo de permanência no Ensino Fundamental estiveram relacionados, diretamente, à necessidade de melhoria da qualidade educacional do país. Tal ampliação ocorreu em um contexto no qual, embora a referida necessidade fosse consensual, não havia (e, acrescenta-se, não há) padrões explícitos e consensuais que, objetivamente, significavam (significam) qualidade educacional. Um dos indicadores que, naquela conjuntura, dispunham de melhor aceitação era, justamente, o tempo de permanência na escola (Almeida, 2011).

A reforma da qual decorreu a ampliação do tempo de permanência no Ensino Fundamental brasileiro possui alicerces em um percurso histórico complexo e permeado de interesses, discussões e prescrições nacionais, internacionais e transnacionais. Em território nacional, o início dos movimentos relacionados à fixação e ampliação do tempo mínimo de permanência no Ensino Fundamental está situado no período de implementação da primeira LDB: a Lei n. 4.024/1961 (vigente entre 1961 e 1971). A referida lei tramitou no congresso nacional ao longo de 13 anos e foi aprovada na conjuntura de industrialização do país, a qual ampliou a demanda por formação básica. Foi estabelecida, por meio da primeira LDB/1961, a duração mínima obrigatória de quatro anos para o ensino primário (conceito que corresponde à etapa que, atualmente, é chamada de Ensino Fundamental), com matrículas a partir dos sete

anos de idade. Apesar do estabelecimento desse período mínimo de quatro anos, a lei deu liberdade aos sistemas de ensino para que pudessem estendê-lo por, no máximo, mais dois anos (Schneider; Durli, 2009).

Com a ruptura política e a instauração do regime ditatorial (1964-1985), provocadas pelo golpe militar de 1964, e incentivadas por setores dominantes da economia, a formação básica ofertada pelo país retornou com força ao centro das discussões e ações políticas. O regime e os setores que o apoiaram exigiam ajustes na organização do ensino ofertado no país, para que este fosse adequado aos seus anseios. Com isso, em 1971, o texto da LDB/1961 foi substituído por outro (a Lei n. 5.692/1971, de autoria do regime golpista). No novo texto, o que antes era chamado de ensino primário recebeu o nome de primeiro grau (também correspondente à etapa do Ensino Fundamental). O chamado primeiro grau foi constituído de turmas de primeira a oitava séries, com obrigatoriedade de matrícula a partir dos sete anos de idade. A lei de 1971 também criou o segundo grau (o qual corresponde ao Ensino Médio), com três anos de duração, como etapa complementar ao primeiro (Schneider; Durli, 2009).

A Lei n. 5.692/1971, assim, determinou que a escolaridade mínima obrigatória no país fosse de oito anos (os oito anos do primeiro grau), com matrícula aos sete anos de idade. A mesma lei, contudo, permitia que os sistemas de ensino pudessem regular por conta própria sobre a idade da matrícula, era possível antecipá-la, caso os sistemas assim desejassem, para os seis anos de idade. Evidencia-se, na referida flexibilização (possibilitada pelas disposições transitórias da lei) a intenção de ampliação do tempo de permanência no primeiro grau. Essa brecha na legislação foi usufruída, fundamentalmente, por escolas privadas, nestas, a matrícula aos seis anos na primeira série do primeiro grau foi tornada uma prática comum (Schneider; Durli, 2009).

A lei que sobrepôs a LDB/1961 tinha como alicerce uma concepção de educação que almejava uma formação técnica adequada à busca por um desenvolvimento econômico pautado nos moldes internacionais. Tratava-se, portanto, de concretizar uma educação básica formal de base técnica e em consonância com as necessidades do crescimento econômico. Tal movimento teve ênfase quantitativa e estava alinhado às exigências do mercado capitalista de matriz norte-americana. Essa concepção de educação foi legitimada, também, pela disseminação do discurso do Brasil-potência. Trata-se, resumidamente, de uma retórica mobilizada pelos golpistas, a fim de legitimar o próprio regime. Apregoava-se que o Brasil poderia se tornar um país desenvolvido e alcançar um lugar de destaque no cenário internacional, desde que a ordem militar fosse mantida e o crescimento econômico fosse buscado a qualquer custo (Schneider; Durli, 2009).

Outro elemento importante que, ao mesmo tempo, exigiu e legitimou a concepção tecnicista de educação mobilizada pelo regime ditatorial foi o estabelecimento de diversos acordos entre o MEC e a *United States Agency International for Development* (USAID) (Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento, em português), os chamados acordos MEC-USAID. Essa série de acordos, produzidos ao longo da década de 1960, estabeleceram convênios de cooperação financeira e assistência técnica (por parte dos EUA) para a educação brasileira. Foram firmados, só no período de maior intensidade dessa relação (entre 1964 e 1968), 12 acordos. O último data de 1976. A abrangência destes ia do primeiro grau à educação superior (Minto, 2006b).

Os MEC-USAID foram estabelecidos em uma conjuntura histórica marcada pela Teoria do Capital Humano e do tecnicismo educacional. A suposta ajuda externa oferecida pelos EUA ao campo educacional brasileiro tinha como interesse fundamental instaurar diretrizes técnicas e políticas para reorientar a educação do país e direcioná-la às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos enviados ao Brasil pelos EUA atuaram para muito além da suposta preocupação para com a qualidade da educação nacional: estavam preocupados em garantir, fundamentalmente, a adequação do sistema de ensino aos desígnios das grandes corporações norte-americanas e, com isso, da economia internacional (Minto, 2006b).

Não houve, segundo Minto (2006b), muitas mudanças diretas provocadas pelos MEC-USAID na política educacional brasileira. A atuação e influência se deu, sobretudo, pela via das orientações e formulações que subsidiaram os processos de reforma protagonizados durante a ditadura. Entre tais orientações, conforme Schneider e Durli (2009), estava a ampliação do tempo de permanência na escola. O baixo tempo de permanência era considerado um empecilho ao crescimento econômico. Tal orientação foi incorporada, também, ao discurso do Brasil-potência e, com isso, disseminada amplamente (Schneider; Durli, 2009).

Paralelamente, na esfera transnacional, as organizações internacionais também conduziam um movimento no sentido da necessidade de ampliação do tempo de escolarização obrigatória. Tal necessidade vinha sendo imposta, sobretudo, aos países em desenvolvimento sob a justificativa de que a mobilização estatal brasileira, nesse sentido (que culminou no estabelecimento do Ensino Fundamental de nove anos em 2006), portanto, precisa ser observada para além de uma agenda estabelecida nacionalmente durante o regime militar e, internacionalmente, de forma unilateral pelos EUA. A UNESCO, a CEPAL e outras organizações internacionais vinculadas a elas, por meio de encontros de discussão dos quais advinham prescrições e proposições políticas, também integraram esse processo (Schneider; Durli, 2009).

Um dos marcos nos referidos movimentos transnacionais foi a elaboração e aprovação, respectivamente em 1979 e 1981, do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE) (Schneider; Durli, 2009). O referido projeto foi coordenado pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC). A OREALC, com sede em Santiago no Chile, é um escritório regional da UNESCO criado para dar apoio aos países latino-americanos no campo das políticas educacionais. Está, entre suas funções, a de mobilizar os referidos países em torno das discussões/temas postos pelas conferências internacionais da organização (Suzuki; Noma, 2006). O PPE, atuando na esfera transnacional, impulsionou a ampliação do Ensino Fundamental brasileiro. O início dos movimentos em torno de tal projeto data de 1979.

A UNESCO, em 1979, com a cooperação da CEPAL, convocou os ministros da educação e do planejamento econômico de seus países-membros para uma conferência realizada na Cidade do México. O momento contou com a participação de aproximadamente 40 países, entre os quais estiveram representantes da América Latina. O objetivo da referida conferência foi identificar os problemas educacionais latino-americanos daquele período e, a partir dessa identificação, elaborar um projeto regional com vistas a melhorar o cenário. Entre os problemas identificados estiveram as dificuldades econômicas da população; as baixas taxas de escolaridade associadas às taxas altas de abandono; os conteúdos escolares, considerados inadequados; a escassa articulação entre os conteúdos/atividades escolares e o campo do trabalho; e a administração escolar, considerada excessivamente centralizada. A partir desse panorama, traçado pela UNESCO/OREALC com a colaboração da CEPAL, o PPE foi elaborado (Suzuki; Noma, 2006).

A apresentação oficial e a aprovação do PPE datam de 1981 e ocorreram durante a Reunião Regional Intergovernamental da UNESCO (que deu continuidade e encaminhamentos, em Quito no Equador, às discussões iniciadas em 1979, no México). Esperava-se, conforme Suzuki e Noma (2006), que o projeto cumprisse com seus objetivos em duas décadas (até o ano 2000, especificamente). As organizações internacionais envolvidas recomendaram aos países, durante a reunião, que os objetivos específicos traçados no âmbito do PPE fossem tratados como prioridade na esfera política nacional. As autoras, com base em documentos exarados a partir da reunião de Quito, evidenciaram os três objetivos específicos aos quais a referida recomendação se referiu. O primeiro deles era garantir, até 1999, que todas as crianças em idade escolar tivessem acesso à escola e nela permanecessem por, no mínimo, um período de oito a dez anos. Os outros dois diziam respeito, respectivamente, à eliminação do analfabetismo (e,

com isso, à oferta de serviços educacionais para adultos) e à melhoria da eficiência dos sistemas de ensino (para a qual se indicava a realização das reformas necessárias) (Suzuki; Noma, 2006).

Percebemos, portanto, que o PPE mobilizou, na esfera transnacional, com acompanhamento da OREALC/UNESCO, a necessidade de ampliação do tempo de permanência dos estudantes latino-americanos na escola. O referido projeto foi, assim, um dos grandes marcos que trouxeram essa exigência para o contexto da América Latina (e do Brasil). Notamos, também, que entre as preocupações da OREALC/UNESCO e da CEPAL figurava a necessidade do estabelecimento de relações entre a educação básica, o campo do trabalho e a busca pela eficiência nos sistemas de ensino (para a qual deveriam ser realizadas as reformas que fossem consideradas necessárias). Evidenciam-se, assim, alinhamentos entre os desígnios da OCDE, da UNESCO e da CEPAL para o campo educacional.

Após a redemocratização do país (em 1985) e com a promulgação e implementação da Constituição Federal de 1988, a pauta do tempo de permanência dos estudantes no Ensino Fundamental voltou à agenda política brasileira. Evidenciou-se, naquela conjuntura, uma educação formal precária marcada por resquícios do que se apregoava ser um ideário educacional tecnicista e a serviço do crescimento econômico (concepção que alicerçou as ações educacionais do período ditatorial). Foram iniciados, a partir daquele cenário, os movimentos (complexos, conforme pontuado anteriormente) que conduziram à aprovação e implementação da LDB/1996 (em vigência). Esta revogou e substituiu a Lei n. 5.692/1971, que havia balizado a educação no período ditatorial. A nova LDB/1996, reafirmou que o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito nas escolas públicas, deveria ter obrigatoriamente a duração mínima de oito anos (Schneider; Durli, 2009).

Essa determinação posta pela LDB/1996 abriu caminhos para novas discussões nacionais referentes à necessidade de ampliação da referida etapa para nove anos de duração. Havia, paralelamente, um movimento mundializado nessa direção, bem como um acompanhamento externo (por parte das organizações internacionais) da defasagem dos estudantes brasileiros (Schneider; Durli, 2009). Decorrente dessa conjuntura, em 2001, foi aprovado o PNE 2001-2010. O PNE, como principal medida regulamentadora da LDB/1996, traduziu as determinações da lei maior em metas e ações (Saviani, 1999). Entre as metas que o constituíram estava a de "Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos" (Brasil, 2001, *s.p.*).

A partir da aprovação do referido PNE, conforme Schneider e Durli (2009), o governo federal liberou os sistemas educacionais a iniciarem a oferta imediata do Ensino Fundamental

nos novos moldes (nove anos de duração e matrícula aos seis anos de idade). Como efeito disso, em 2003, mais de 11.500 escolas distribuídas pela maioria dos estados brasileiros já ofertavam a referida etapa da educação básica no novo formato (Schneider; Durli, 2009).

Percebemos que essa liberação foi utilizada de forma estratégica para legitimar a reforma. A adoção dos novos moldes para o Ensino Fundamental por tantos estados e municípios, de forma voluntária, operou como catalisadora da nova estrutura. Lembramos que, embora a ampliação da referida etapa da educação básica figurasse como meta no PNE 2001-2010, naquela conjuntura, não configurou uma obrigatoriedade. Foram necessários mais cinco anos e mais alguns movimentos políticos para que a obrigatoriedade fosse estabelecida e a reforma passasse a vigorar de forma definitiva.

O último movimento político anterior à aprovação da obrigatoriedade foi, em 2005, a aprovação da Lei n. 11.114. Esta, alterou os arts. 6º, 30, 32 e 87 da LDB/1996, a fim de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. A partir de 2005, portanto, a matrícula aos seis anos de idade passou a ser obrigação dos responsáveis pelos estudantes. A referida lei, apesar de estabelecer a obrigatoriedade da matrícula na idade proposta, não modificou os oito anos de duração (Schneider; Durli, 2009). Tal modificação ocorreu somente em 2006, por meio da Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (citada no início da presente subseção). Daquele momento em diante, a matrícula aos seis anos de idade e a permanência de nove anos no Ensino Fundamental passou a ser obrigatória.

Notamos que as interferências externas no campo da política educacional brasileira são evidentes, também, quando olhamos para as discussões e movimentos em torno na ampliação da permanência dos estudantes na etapa do Ensino Fundamental. Tais interferências se mostram desde o período ditatorial, no qual a USAID atuou fortemente na (re)orientação de reformas e políticas educacionais e trouxe, entre suas prescrições, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. A USAID, conforme pontuamos acima, direcionou seus esforços à adequação do sistema educacional brasileiro às necessidades de corporações norte-americanas e do capitalismo internacional. A referida adequação foi integrada ao discurso do Brasil-potência e, assim, legitimada social e politicamente.

O Ensino Fundamental de nove anos, portanto, possui raízes históricas fixadas no período ditatorial. Perceber esse fato e compreender que aquele período, por meio do discurso do Brasil-potência, legitimou as interferências externas (nomeadamente norte-americanas) e a ideia de que a educação formal deveria estar a serviço do crescimento econômico, permite repensar as relações que, posteriormente, foram estabelecidas com a OCDE. Os resquícios da ditadura deixaram um terreno fértil para os desígnios econômicos e educacionais da

organização. Além da herança ditatorial, a referida reforma também carrega em si as prescrições de outras organizações internacionais, nomeadamente a UNESCO e a CEPAL. Percebemos, ao abordá-las, que tais organizações compartilham concepções características da OCDE. Entre estas, a que vincula educação e mercado de trabalho e a que dissemina a lógica da eficiência nos sistemas educacionais.

Outro ponto fundamental a ser considerado é o fato de que o PNE 2001-2010, texto no qual a meta da ampliação do Ensino Fundamental brasileiro para nove anos aparece pela primeira vez de forma oficial, foi aprovado e implementado paralelamente à adesão brasileira ao PISA e aos movimentos de ampliação, em quantidade e abrangência, das avaliações nacionais em larga escala. O PISA, a partir de suas primeiras edições, evidenciando as condições educacionais insatisfatórias do Brasil e posicionando o país nas últimas posições do *ranking* de melhores sistemas de educação do mundo, contribuiu significativamente para que a reforma fosse aceita e legitimada. Seus dados foram mobilizados para este fim (Almeida, 2011).

Tendo em vista que, até 2006 (ano que marcou a aprovação da reforma do Ensino Fundamental de nove anos), o país já havia passado por duas edições do PISA (2000/2001 e 2003) e, naquele ano, preparava-se para participar da terceira, houve um tempo significativo de relações no qual a OCDE/PISA pôde operar seu modo *soft* de governança. Propomo-nos, a partir dessa conjuntura e das ações previstas no terceiro objetivo específico desta dissertação, a olhar para os conceitos mobilizados em textos derivados da referida reforma. Tendo em vista que se trata de uma reforma que não se relaciona, de forma direta, à etapa do Ensino Médio, a caracterização das juventudes não será abordada de forma específica. Olharemos, de forma mais geral, aos conceitos que dizem respeito aos objetivos da escolarização.

O texto da Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que estabeleceu a reforma em pauta, modificou o artigo 32 da LDB/1996 e determinou que o Ensino Fundamental de nove anos "[...] terá por objetivo a **formação básica do cidadão** [...]" (Brasil, 2006, *s.p.* - grifo nosso). Percebemos que a referida reforma, apesar de os textos dela derivados não abordarem esse tema de forma mais ampla e/ou aprofundada, é permeada por uma noção própria de cidadania. O Ensino Fundamental, conforme a lei, é a etapa responsável pela formação básica do cidadão. Essa noção de cidadania e esse conceito de cidadão, tendo em vista que se trata de uma lei derivada de uma determinação da LDB/1996 e de uma meta do PNE 2001-2010 (os quais tiveram origem na conjuntura social, econômica e educacional de abertura econômica do país e da adoção da racionalidade neoliberal, no período pós-ditadura) têm intrincada "[...] a ideia de cidadão como um tipo de pessoa necessária aos governos" (Popkewitz, 2016, p. 1140).

Ao problematizar essa ideia (a concepção de cidadão/de cidadão do futuro como um tipo de pessoa necessária aos governos e, acrescenta-se, útil aos mercados), Popkewitz (2016) evidencia que as categorias mobilizadas para classificar estudantes, sistemas educacionais e países (como ocorre no caso do PISA e outras tantas formas de classificação, atualmente naturalizadas) não são meramente descritivas, são também produtivas dos elementos que descrevem. Tais categorias[15], dito de outro modo, descrevem/nomeiam os elementos aos quais se referem e são produtoras desses mesmos elementos. É o que ocorre com o conceito de cidadão/cidadão do futuro mobilizado nas políticas educacionais da atualidade, a partir do momento em que tal conceito foi tornado categoria, ele deixa de apenas descrever determinado grupo e passa a ser produtor desse mesmo grupo. Torna-se desejável que, cada vez mais, os estudantes possam ser tornados cidadãos do futuro. Com isso, as políticas e práticas são direcionadas nesse sentido (Popkewitz, 2016).

As reformas e políticas educacionais que objetivam a formação de cidadãos do futuro, ao mesmo tempo que implicam em inclusão (todos os estudantes devem ser tornados cidadãos do futuro) também reverberam em exclusão (aqueles que não alcançam os moldes do que se imagina ser esse cidadão, por não cumprirem com as necessidades desse tempo imaginário, passam a ser considerados uma ameaça a esse mesmo futuro) (Popkewitz, 2016). O cidadão do futuro do qual fala Popkewitz (2016) é concebido como um cidadão cosmopolita/cidadão do mundo, capaz de pertencer a um todo não fragmentado nem regionalizado, capaz de se tornar parte de um mundo globalizado.

Sendo assim, de acordo com o autor, o tempo trouxe deslocamentos importantes para o que foi sendo significado como cidadão cosmopolita. Na passagem do século XIX para o século XX, a formação do cidadão cosmopolita exigia o desenvolvimento de valores humanistas, da racionalidade e da ciência. Diferentemente, na passagem do século XX para o século XXI e nas primeiras décadas do presente século, o cidadão desejado precisa ser solucionador de problemas, inovador e autodirigido. Os sujeitos que se afastam desse padrão, os quais são categorizados, entre outros termos, como estudantes abaixo da média, passam a ser considerados ameaças ao futuro imaginado e, portanto, precisam ser tratados por meio de políticas específicas (Popkewitz, 2016). Percebemos, portanto, que a noção de cidadão presente na descrição do objetivo do Ensino Fundamental de nove anos se aproxima grandemente desta, problematizada por Popkewitz (2016). Trata-se de uma noção, conforme mencionamos anteriormente, intrínseca à OCDE/PISA.

[15] Conceito que, nos textos de Popkewitz aqui citados, refere-se a grupos de pessoas.

O segundo documento analisado, derivado da reforma em pauta, foi o Parecer CNE/CEB n. 18/2005. Este trouxe orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório. O documento data de 2005 porque, conforme abordamos acima, a obrigatoriedade de matrícula aos seis anos foi estabelecida no ano anterior à fixação da ampliação da duração para nove anos. Foi, contudo, a partir de fevereiro de 2006 (com a aprovação da Lei n. 11.274) que o parecer (por possuir caráter orientativo) foi disseminado amplamente no país. Seu texto, com isso, reitera que

> A antecipação da obrigatoriedade de matrícula e frequência à escola a partir dos 6 (seis) anos de idade e a ampliação da escolaridade obrigatória são antigas e importantes reivindicações no campo das políticas públicas de educação, no sentido de democratização do direito à educação e de capacitação dos cidadãos **para o projeto de desenvolvimento social e econômico soberano da Nação brasileira** (Brasil, 2005, p. 1 - grifo nosso).

Percebemos, a partir dos trechos citados acima, que entre os argumentos mobilizados no sentido de legitimar a reforma figurou a contribuição que esta seria para o desenvolvimento econômico do país e para a formação básica do cidadão. Notamos, também, que os dois textos (o da lei e o do parecer) abordam timidamente o conceito de educação que lhes é subjacente. A necessidade de ampliação do Ensino Fundamental, conforme evidenciamos anteriormente, possui um longo percurso histórico permeado de disputas e interesses. Tal ampliação, inegavelmente, teve como preocupação primeira questões referentes ao crescimento econômico do país e derivou de diversas pautas externas. O fato de os dois textos analisados abordarem muito brevemente os objetivos da escolarização sobre a qual versam aponta para uma reforma que foi, conforme pontua Almeida (2011), muito mais um acolhimento de prescrições internacionais do que uma política fundamentada internamente e organizada a partir de uma concepção própria (e significativa a nível nacional e local) de escolarização.

Tendo em vista as concepções educacionais que alicerçaram/alicerçam as organizações internacionais que influenciaram/ditaram os moldes da reforma em causa na presente subseção, podemos inferir que os objetivos da escolarização a ela intrínsecos também têm como cerne o ideário da Teoria do Capital Humano e as premissas da busca pela eficiência nos sistemas educacionais; da necessidade de estabelecimento de relações fortes entre educação básica e mercado de trabalho; do reconhecimento do vínculo indissolúvel entre escolarização e desenvolvimento econômico; e, em última instância, da legitimação da ideia de que o cidadão formado pela educação básica precisa ser útil aos governos e mercados. Trata-se, portanto, de uma reforma que possui alinhamentos significativos aos desígnios da OCDE/PISA, ainda que tal alinhamento não esteja, nos textos analisados, explicitamente reconhecido. Um cenário

diferente, e significativamente potencializado nesse sentido, se apresenta quando olhamos para o texto BNCC. Dedicamos, a esta análise, a subseção a seguir.

7 O APARATO CONCEITUAL DO PISA/OCDE COMO PARTE DA ECOLOGIA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS DO SÉCULO XXI

Reformas educacionais são fenômenos ecológicos. Compreender uma reforma curricular (como aquela que, no Brasil, estabeleceu a BNCC e o NEM), portanto, implica ter em consideração que ela é parte da ecologia de uma reforma maior. Reforma educacional e reforma curricular, assim, não são expressões sinônimas, a segunda é parte de uma ecologia constituída pela primeira. Reformar currículos implica reformar outras e diversas esferas que constituem o campo educacional: a esfera política (no que diz respeito à legislação); a esfera administrativa (no que se refere a questões de estrutura e financiamento); a formação inicial e continuada de professores (tendo em vista a adequação do fazer docente aos moldes postos pela reforma); o material didático (para que seja constituído obedecendo às definições da reforma); a avaliação (a fim de que possa monitorar e legitimar a implantação); bem como as diferentes intenções e ações dos diferentes atores que integram tais (e diferentes) esferas (Popkewitz, 1997).

A força de uma reforma curricular, com isso, é proporcional à complexidade e à amplitude da ecologia da qual ela é parte. Tal ecologia se constitui, para além das esferas que abrange no próprio campo da educação, nas/pelas relações que se estabelecem entre os contextos histórico, social, econômico e político em âmbito mundial (Popkewitz, 1997). Buscamos, ao longo dos capítulos anteriores, olhar para essas relações e situar, de forma geral, como incidem na conjuntura brasileira e, mais especificamente, no cenário educacional do país. Pudemos perceber que os movimentos de reforma não são desconexos dos referidos contextos e das relações entre eles. São, como vimos, reverberações destes. Entendemos, também, que a OCDE e o PISA se constituíram elementos importantes e atuantes nessa ecologia.

Olhar para as reformas enquanto fenômenos ecológicos possibilita "[...] considerar as arenas nas quais a reforma ocorre e, ao mesmo tempo, acompanhar questões sobre as diferentes relações entre escolarização e a sociedade ao longo do tempo" (Popkewitz, 1997, p. 12). Foi a esse exercício que nos propomos até aqui. Por meio dele, pudemos compreender que a OCDE e o PISA (nas esferas política, econômica e, especialmente, do discurso) integram tais arenas e carregam, em si, uma relação própria entre educação e sociedade que foi perpassando as diferentes décadas de sua existência, a ideia de educação básica como provedora de capital humano (Oliveira, 2020) para a modernidade líquida (Saraiva; Veiga-Neto, 2009).

Tais vínculos entre educação e sociedade, bem como destas para com as arenas nas quais as reformas ocorrem, também se constituem por relações de regulação social, conhecimento e

poder. A reforma educacional (e, como parte desta, a reforma curricular) é parte dos processos de regulação social (intervenções, estatais ou de outras instâncias, que estabelecem normas e direcionamentos para as sociedades). Popkewitz (1997, p. 13) mobiliza o conceito de regulação social para "[...] enfatizar os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas". Sendo assim, a reforma participa, também, da produção de regimes de verdade. Ainda que seu significado seja mais amplo e profundo, de forma geral e simplificada, o conceito de regimes de verdade pode ser entendido como um conjunto de instituições, discursos e regras que definem, a partir das relações de poder, o que deve ser considerado como verdadeiro e inquestionável em dada sociedade (Popkewitz, 1997).

Além de integrar os processos de regulação social e de produção de regimes de verdade, de acordo com Popkewitz (1997), a reforma educacional atua na constituição de sistemas de pensamento, formas coletivas e inconscientes de pensar e agir, também definidas a partir de relações de poder. Podemos, com isso, pensar que o modo pelo qual a OCDE e o PISA operam nas reformas educacionais (um modo que, no caso brasileiro, tendo em vista sua historicidade, é fundamentalmente *soft*) faz deles, por meio das reformas das quais participam direta ou indiretamente, uma instância definidora de sistemas de pensamento e de regimes de verdade que atuam na regulação social, seu ideário, como vimos anteriormente, está naturalizado de tal modo que é tomado como fundamento, inclusive, de pesquisas acadêmicas (para além da ampla circulação midiática, da boa aceitação da opinião pública e da legitimidade que tem nos campos político e educacional). Pouco, como pudemos notar na seção destinada ao exercício de Estado do Conhecimento, pensa-se sobre o referido ideário ao passo em que muito se pensa a partir dele (naturalizado, dado como verdade universal).

A reforma educacional, ainda, conforme Popkewitz (1997), atua na criação de representações de poder. A dimensão de poder da qual o autor diz "É o poder pelo qual julgamos o que é razoável e bom, o que é irracional e mau; que define quais atitudes nos farão sentir culpados, quais as que são normais, ou quais as regras que podem ser transgredidas" (Popkewitz, 1997, p. 13). Tais representações de poder, portanto, referem-se mais a adaptações individuais e subjetivas (a serem tornadas coletivas pelo conjunto das individualidades) do que a imposições verticais e lineares. Podemos pensar, com isso, que as representações de poder mobilizadas no/pelo PISA/OCDE (especialmente pela via de sua governança *soft*), reafirmadas nas reformas das quais se torna parte, também têm a esfera individual/subjetiva como um de seus *lócus* principais.

Popkewitz (1997. p. 13) afirma que sua principal preocupação, tendo em vista o fato de que a reforma possui uma ecologia, "[...] é com a maneira como a reforma estabelece relações

com os diversos níveis de relações sociais – da organização das instituições à autodisciplina e organização da percepção e das experiências através das quais os indivíduos agem". Uma das esferas mais importantes da ecologia de uma reforma, portanto, é a individual/subjetiva (Popkewitz, 1997). As reformas educacionais contemporâneas, com isso, são tornadas meios para, servindo-se da escolarização, modificar (e, em alguma medida, padronizar) as formas pelas quais os sujeitos passam a pensar a sociedade, a própria escolarização, os outros e a si próprios como parte dessas esferas (Popkewitz, 2016).

As reformas curriculares (enquanto parte de uma ecologia) são fundamentais à referida reconfiguração de ideias/pensamentos. A fim de olhar para o modo pelo qual tais reformas atuam na formação dos estudantes, Popkewitz (2001) elaborou e mobilizou o conceito de alquimia. Tal conceito diz respeito à maneira pela qual os conteúdos das disciplinas que compõem os currículos são tornados meios pelos quais se busca criar disposições psicológicas consideradas adequadas e desejáveis às sociedades contemporâneas (Popkewitz, 2016). Conforme o autor,

> Assim como o feiticeiro da Idade Média buscava transformar chumbo em ouro, a teoria do currículo moderno produz uma mudança mágica nos espaços sociais de historiadores ou físicos. O conhecimento disciplinar em física ou matemática é alquimizado numa psicologia da criança (Popkewitz, 2001, p. 71).

O conteúdo das disciplinas, portanto, não são mobilizados nas/pelas reformas como conhecimento em si, são tornados meios pelos quais se busca desenvolver nos estudantes determinadas motivações e aptidões. Vimos que essa lógica está muito presente, também, no ideário do PISA.

As disciplinas, portanto, servem fundamentalmente como instrumentos para a fabricação dos sujeitos desejáveis às sociedades contemporâneas. O aprendizado das áreas do conhecimento se torna, com isso, uma preocupação secundária (Popkewitz, 2016). Quando pensamos, por exemplo, na chamada pedagogia da resolução de problemas (mobilizada amplamente pelo PISA) vemos que "A educação matemática [...] não trata da matemática sendo na verdade uma ordenação das habilidades e disposições da criança!" (Popkewitz, 2001, p. 72). E, nessa mesma lógica, podemos pensar nas demais disciplinas. A alquimia, conforme Popkewitz (2001), opera estabilizando o conhecimento do conteúdo e fazendo do estudante o *lócus* da administração (Popkewitz, 2001).

A razão das reformas, e da ecologia que estas constituem, de acordo com Popkewitz (2001) é a administração e a produção de indivíduos que trabalham sobre si mesmos por meio do autoaprimoramento, da autonomia, da aprendizagem ao longo da vida. O estudante, assim,

deve construir uma individualidade que saiba aprender, que seja flexível e adaptável para estar apto às incertezas que marcam às sociedades contemporâneas. Esse discurso, que diz respeito à administração dos indivíduos, como vimos, também está presente no âmbito do PISA.

As convenções que marcam a ecologia das reformas educacionais contemporâneas, portanto, conforme o autor, transformam o conhecimento em uma estratégia de governo da alma (Popkewitz, 2001). Esse é um ponto fundamental a ser considerado quando olhamos para as reformas da maneira como nos propomos a fazer neste trabalho: é preciso olhá-las tendo em vista sua ecologia e considerando que as esferas individual e subjetiva são parte dessa mesma ecologia.

O presente capítulo, tendo em vista o que fomos pontuando no decorrer destas primeiras páginas que o constituem, está relacionado ao terceiro e ao quatro objetivos específicos da dissertação: c) Descrever os conceitos incorporados nos textos das reformas educacionais brasileiras implementadas no século XXI no que diz respeito aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes, contrastando-os àqueles postos em circulação no âmbito da OCDE/PISA; e d) Analisar como e em que medida tais conceitos reverberam nos sentidos atribuídos à escolarização pelos jovens participantes da pesquisa.

Compreendendo as reformas como fenômenos ecológicos e assumindo que a dimensão individual/subjetiva dos estudantes é parte dessa ecologia (é um dos *lócus* administrados pelas reformas) e, sendo o PISA/OCDE e seu ideário/aparato conceitual parte importante do mesmo fenômeno (no âmbito do qual todas as esferas se relacionam), entendemos que as esferas que buscamos examinar (os textos das reformas e os sentidos que estudantes, contemporâneos das reformas e do PISA, atribuem à escolarização) podem compartilhar conceitos. Buscamos, com isso, nas subseções a seguir, olhar paralelamente para os textos das reformas e para as respostas dos estudantes ao questionário utilizado para a produção de dados em campo.

Na primeira subseção, a seguir, falamos da pesquisa de campo e traçamos uma caracterização dos estudantes participantes da pesquisa. Na sequência, olhamos para a reforma que implantou a BNCC e identificamos, em seu texto, os conceitos que dizem respeito aos objetivos da escolarização. Fomos comparando tais conceitos àqueles mobilizados no âmbito do PISA e, paralelamente, trazendo aproximações e distanciamentos presentes nas respostas dos estudantes com relação a esses mesmos conceitos. Por fim, olhamos para a reforma que implantou o NEM, a fim de identificar os conceitos que dizem respeito à caracterização das juventudes. No mesmo movimento, olhamos para tais conceitos em função daqueles identificados nos documentos do PISA. Também, paralelamente, fomos dialogando com os elementos trazidos pelas respostas dos estudantes.

7.1 JOVENS ESTUDANTES QUE TRABALHAM, TRABALHADORES JOVENS QUE ESTUDAM: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O jovem/o jovem estudante é, conforme Charlot (2000), inicialmente, sujeito: um sujeito que se vê confrontado pela necessidade de aprender e a conviver, no mundo, com as diversas formas de conhecimento que lhes são exigidas. O sujeito é, fundamentalmente, humano e pertencente a um mundo que não se reduz ao presente e tampouco ao futuro. É portador de desejos e, movido por tais desejos, relaciona-se consigo mesmo, com o mundo e com seus pares (eles, também, sujeitos). Enquanto sujeito, o jovem estudante é um ser social que nasce e cresce em uma primeira instituição socializadora (uma família ou grupo correspondente a ela), que ocupa uma posição em um espaço social e que está inscrito em determinadas relações sociais (Charlot, 2000).

É um ser singular, que possui uma história a partir da qual dá sentido ao mundo, à posição que nele ocupa, às suas relações com seus pares e com as vivências que experimenta. Ser sujeito implica agir no e sobre o mundo e construir sentidos a partir dessas relações (Charlot, 2000). Enquanto sujeito, o jovem/o jovem estudante "[...] se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação" (Charlot, 2000, p. 33). Todo jovem, portanto, é sujeito. Há, contudo, diferentes maneiras (possibilidades e impossibilidades) de se fazer/ser feito como tal. A potência das trocas que experimenta e das relações (a nível micro e macro) que estabelece é fundamental a esse processo (Dayrell, 2003).

Vemos, com isso, que diferentes sujeitos constroem diferentes sentidos (sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo), ainda de forma ativa, também a partir de relações e dos fenômenos que lhes são exteriores. Pensar nos sentidos que os sujeitos/jovens estudantes atribuem à escolarização, portanto, implica ter em consideração que as exterioridades econômicas, históricas, políticas e educacionais das quais vimos falando até então permeiam esses sentidos. A exterioridade, com isso, permeia a interioridade/a subjetividade e atua na construção de sentidos. Entendemos, assim, a partir do referencial teórico que adotamos, que a construção dos sentidos que são atribuídos à escolarização são parte da ecologia das reformas educacionais (Popkewitz, 1997). Os sujeitos e os sentidos que constroem acerca do universo da escolarização integram o fenômeno ecológico constituído pelas reformas.

Os sujeitos que participaram da pesquisa de campo a que nos propomos no terceiro objetivo específico desta dissertação são estudantes de primeiro e segundo anos do Ensino

Médio noturno de uma escola pública estadual de um município da região norte do RS. Tais turmas foram escolhidas pelo fato de serem nelas que, quando pensamos em trajetórias escolares regulares (que ocorrem sem distorção idade-série), estão os estudantes em idade PISA: na faixa etária dos 15 anos (entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses) (Brasil, 2006; OCDE, 2023). O fato de termos optado por turmas do período noturno se deve à constatação de que, no Brasil, a maioria dos estudantes que frequentam o Ensino Médio à noite são estudantes trabalhadores. Santos (2021), sistematizando dados oriundos do SAEB, mostrou que cerca de 60% dos estudantes do período noturno trabalham por mais de duas horas diárias. Essa relação entre escolarização e mercado de trabalho/escolarização e desenvolvimento econômico, como vimos, é central do âmbito do PISA/OCDE.

É importante retomar, também, que os estudantes das referidas turmas não necessariamente são/foram participantes do PISA. Essa foi uma questão que sequer foi abordada nos contatos com a escola-campo ou no questionário aplicado. Trata-se, fundamentalmente, de olhar para a medida em que o aparato conceitual do PISA/OCDE (nomeadamente os conceitos que dizem respeito aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes) se incorporou nas reformas em pauta (BNCC e NEM) e nos sentidos que os estudantes/jovens atribuem à escolarização. Essa disseminação/incorporação ocorre, como vimos, pelo modo *soft* de governança da OCDE/PISA (Bieber, 2010), por sua potência na definição de sistemas de pensamento, na construção de regimes de verdade e no espaço de que dispõem na ecologia das reformas educacionais (da qual a esfera individual/subjetiva é parte) (Popkewitz, 1997). Trata-se, portanto, de um olhar direcionado aos conceitos/às ideias, de forma independente da participação objetiva no exame.

Utilidade/Inutilidade. Esse par de antônimos constituiu a principal narrativa que permeou, como um todo, a pesquisa de campo que nos propomos a realizar. Em que medida é útil, aos jovens que frequentam o Ensino Médio serem participantes de uma pesquisa desenvolvida por uma estudante de pós-graduação? Qual a utilidade dessa participação? É avaliativa? Vale nota? Quem responder mais e melhor recebe algum tipo de prêmio? Tais questionamentos, desde o momento do convite à participação na pesquisa, explícita e implicitamente, estiveram presentes. Não se tratando de um conhecimento instrumental e imediatamente aplicável, tampouco sendo mensurável em termos de nota e consequentes bonificações, a utilidade da participação foi posta em pauta pelos estudantes e a adesão ao questionário aplicado para a produção de dados foi reduzida.

Das quatro turmas de primeiro e segundo anos (duas de primeiro ano e duas de segundo) convidadas, com uma média de 25 estudantes em cada, uma (uma turma inteira) optou pela não

participação, tendo em vista que não se tratava de uma avaliação que constituiria uma nota ou outro resultado que oferecesse proveito imediato e que, portanto, não havia utilidade envolvida. Das três turmas que acolheram a pesquisa, foram 16 os estudantes que trouxeram os Termos de Assentimento e TCLEs assinados e que responderam ao questionário. Apesar desse número reduzido, tendo em vista a intenção qualitativa da pesquisa e o procedimento metodológico de análise de dados que escolhemos (a Análise Temática), a quantidade de participantes é suficiente e significativa. Consideramos, contudo, que a motivação para a não adesão é um dado qualitativo importante: a utilidade, a possibilidade e o retorno objetivo e imediato, a serventia dos conhecimentos (no mundo do trabalho e no futuro) são parte do ideário do PISA/OCDE. Vemos, desde o início, um alinhamento de concepções.

Como mencionamos anteriormente, a análise dos dados produzidos em campo foi realizada por meio da Análise Temática. Guest, Bunce e Johnson (2006) constataram, a partir de um exercício de revisão de literatura, que orientações referentes ao tamanho da amostra a ser considerada suficiente para a aplicação da Análise Temática enquanto método de análise de dados qualitativos eram raras (praticamente inexistentes). Realizaram, a partir disso, uma ampla pesquisa empírica cuja análise buscou estabelecer uma quantidade mínima de participantes a partir da qual a identificação de temas e subtemas é possível e suficiente. Essa quantidade mínima corresponde ao chamado ponto de saturação. O conceito de saturação diz respeito ao momento da análise a partir do qual novos temas deixam de emergir e os já identificados passam a se repetir.

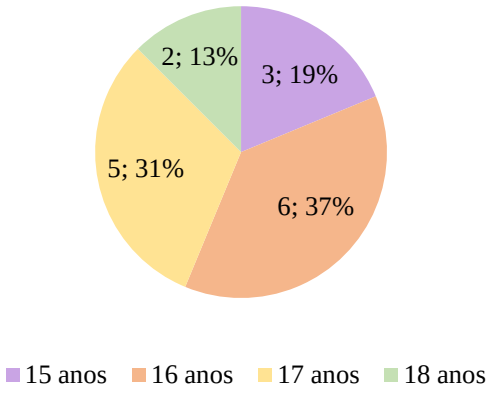
A partir da análise e da documentação sistemática da referida pesquisa empírica, tendo identificado um ponto de saturação, os autores construíram, testaram e analisaram a variabilidade de uma possibilidade de operacionalização desse ponto. Com base nesse amplo conjunto de dados, chegaram à conclusão de que a saturação ocorre, no máximo, nas primeiras doze participações/respostas e que os elementos básicos para a constituição de temas já estão presentes nas primeiras seis. Esse número, de 12 participantes, é suficiente para pesquisas que buscam analisar dados qualitativos, a partir da Análise Temática, com amostras relativamente homogêneas (cujos integrantes possuam algumas características em comum) (Guest; Bunce; Johnson, 2006).

Construímos, a partir da pesquisa de campo, um conjunto de dados qualitativos oriundo, conforme mencionamos acima, de 16 participantes (quantidade que extrapola o ponto de saturação identificado pelos autores) com características comuns: todos estudantes de Ensino Médio, que frequentam a mesma escola no mesmo turno (noturno) e integram a mesma faixa

etária (entre 15 e 18 anos: idades que o Ensino Médio regular brasileiro acolhe). Outro critério de homogeneidade é que, como retomaremos mais adiante, todos são estudantes trabalhadores.

Os participantes responderam a um questionário impresso, constituído por 13 perguntas: 12 fechadas e uma aberta. As seis primeiras são perguntas relacionadas à caracterização dos estudantes, perguntam sobre idade, gênero, raça/cor, local de residência, pessoas com quem reside, trabalho remunerado (situação ocupacional e carga horária). As idades dos participantes se distribuem da seguinte maneira:

Gráfico 11 – Idades dos estudantes participantes



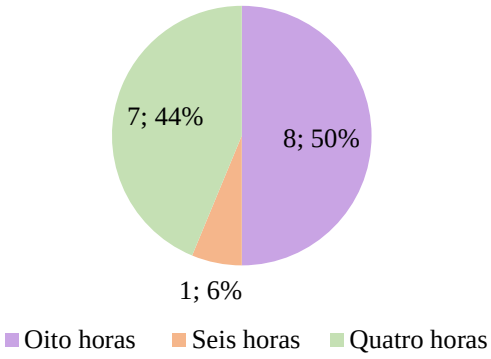
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados produzidos em campo (2025).

Vemos, a partir do Gráfico 11, que a maioria dos participantes possui 15 ou 16 anos (nove estudantes), faixa etária que corresponde à idade modal do PISA. Dois, possuem 18 anos. 17 anos é a idade de cinco participantes. A grande maioria dos participantes, 11, é do gênero masculino. Cinco são do gênero feminino. Quanto à raça/cor, a maioria dos participantes (12) se identificam como brancos. Quatro se identificam como pardos. Todos os participantes residem na zona urbana do município. A grande maioria (13 estudantes) mora com os pais. Dois residem com outros familiares. Um, mora com amigos ou conhecidos.

Todos os 16 participantes trabalham de forma remunerada. A situação ocupacional da grande maioria (15 de 16) é formal/assalariada. Apenas um relatou trabalhar de maneira autônoma e informal. Perguntamos, também, sobre a carga horária diária destinada pelos estudantes ao trabalho remunerado. As respostas a essa pergunta se distribuem de acordo com o Gráfico 12. Notamos, a partir do referido gráfico (situado abaixo), que metade dos participantes (oito, número que também corresponde à maioria) trabalha oito horas diárias (40 horas semanais): o dia todo. Apenas um estudante disse trabalhar seis horas diárias (30 horas

semanais). Sete participantes trabalham quatro horas diárias, o que corresponde a 20 horas semanais (um turno de trabalho).

Gráfico 12 – Horas diárias de trabalho remunerado dos estudantes participantes



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados produzidos em campo (2025).

Vemos, com isso, que se trata de um grupo de estudantes cujos integrantes, em sua totalidade, são estudantes que trabalham. Trata-se, também, de um grupo que é composto em sua maioria por trabalhadores que estudam (trabalham por oito horas, ou seis, e frequentam a escola durante quatro horas). Percebemos, portanto, que no caso específico deste grupo, a busca por integrar o Ensino Médio noturno, muito possivelmente, está relacionada à necessidade de conciliar os estudos com a situação ocupacional. Notamos, assim, que as respostas que obtivemos e os resultados aos quais chegamos têm relação direta com essas características. Trata-se de um grupo muito específico: de trabalhadores, que estudam à noite. Tais características são determinantes às opiniões e concepções que constituíram nosso conjunto de dados. Caso tivéssemos realizado a mesma pesquisa em outro turno e, com isso, com estudantes em outras situações ocupacionais ou que não trabalham de forma remunerada, possivelmente teríamos chegado a resultados diferentes.

As perguntas de número sete e oito dizem respeito à caracterização das juventudes. Serão, portanto, abordadas junto à análise das reformas (nomeadamente junto à subseção que aborda a reforma que implantou o NEM). Já as perguntas de número 9, 10, 11 e 12 dizem respeito aos objetivos da escolarização. Tais respostas foram integradas à análise de ambas as reformas (BNCC e NEM). A pergunta de número 13, pergunta aberta, por fim, propôs aos estudantes que escrevessem livremente a partir dos seguintes questionamentos: “Para que você acha que a escola serve? Se você pudesse modificar seu Ensino Médio, como ele seria?”. Fomos, também, integrando tais respostas à análise das reformas, considerando que essas

concepções são parte da ecologia do movimento reformador em pauta. Além disso, ao final da subseção que olha especificamente para a reforma que implantou o NEM, trouxemos os temas e subtemas que, a partir da mobilização da Análise Temática enquanto estratégia metodológica de análise de dados, emergiram das respostas à pergunta aberta.

7.2 UMA BNCC PARA APRENDER, SER E VIVER DEPOIS: O FANTASMAGRAMA DO FUTURO REFORMANDO CURRÍCULOS E SUBJETIVIDADES

A implementação da BNCC, processo que passou a ocorrer gradualmente a partir de 2018, decorreu de um percurso histórico que tem como marco de origem (de origem formal) a Constituição Federal de 1988. A Constituição trouxe, em seu Art. 210, a necessidade do estabelecimento de conteúdos mínimos que constituíssem a base para uma formação básica comum no Brasil: "Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 1988, *s.p.*). A LDB/1996 reafirmou a necessidade de os currículos possuírem uma base nacional comum. Seu Art. 26, inicialmente, definiu que:

> Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e **estabelecimento escolar**, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, **da economia e da clientela** (Brasil, 1996, *s.p.* grifo nosso).

Percebemos, no texto do referido artigo, a ênfase posta na/pela LDB/1996 na indissociabilidade entre os campos da educação e da economia. O texto citado acima evidencia o alinhamento brasileiro, potencializado no período em pauta, aos preceitos neoliberais. O(s) mercado(s)/as relações de compra e venda, tornados cerne também do campo político educacional, tornam natural a possibilidade de se adjetivar estudantes (entre os quais, e em sua maioria, os constituintes da rede pública de educação básica) de clientela e escolas de estabelecimentos. Esse mesmo artigo, a partir de 2013 com a aprovação da Lei n. 12.796 (cujas determinações serão abordadas mais adiante), passou a vigorar com a seguinte redação:

> Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada **estabelecimento escolar**, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, **da economia** e dos educandos (Brasil, 1996, *s.p.* grifo nosso).

Percebemos que o termo clientela foi substituído por "educandos" (o que evidencia algum deslocamento na concepção educacional mobilizada no período). No entanto, ainda assim, a escola seguiu sendo adjetivada de estabelecimento. Permaneceu, também, o

alinhamento da referida concepção educacional às características e necessidades da economia. Notamos ainda que, diferentemente da primeira redação do artigo em pauta, a versão pós-Lei n. 12.796 (de 2013, que alterou o texto da LDB/1996) definiu que a Educação Infantil (para além dos Ensinos Fundamental e Médio) também deveria possuir uma base nacional comum. A LDB/1996, portanto, reafirmou e ampliou (e regulamentou, no decorrer dos incisos do Art. 26) a determinação já posta pela Constituição Federal para o estabelecimento de uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica.

Os primeiros esforços formais no sentido de cumprir com a padronização curricular/criação de uma base nacional comum, preconizada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB/1996, foram o estabelecimento dos PCNs (em 1997, cujo caráter é orientativo) e das DCNs (cuja primeira versão, de caráter normativo, foi publicada em 1998 e cuja versão geral mais recente data de 2018). Os PCNs de 1997, elaborados em caráter de sugestão, propuseram um novo viés de currículo: a perspectiva de um currículo baseado no desenvolvimento de competências e habilidades. Suas recomendações foram, à época, bem aceitas pela comunidade educacional (Mattos; Amestoy; Tolentino-Neto, 2025). Percebemos, assim, que o viés que se tornaria, duas décadas depois, o alicerce da principal política curricular brasileira, já integrava as políticas educacionais do país no final da década de 1990.

O PNE 2001-2010, o primeiro pós-implementação da LDB/1996, não trouxe a criação de uma base nacional comum entre suas metas (Brasil, 2001). O tema voltou com força significativa à esfera da política educacional brasileira em 2014, quando da implementação do PNE 2014-2024. O texto no referido PNE trouxe, em quatro de suas estratégias, vinculadas a quatro diferentes metas, a criação e implementação de uma base curricular comum para o país (Brasil, 2014).

> Meta 2: universalizar o Ensino Fundamental de nove anos [...].
> 2.2. pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular do Ensino Fundamental** [...]
> Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos [...].
> 3.3. pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular do Ensino Médio** [...] (Brasil, 2014, *s.p*. grifo nosso).

Percebemos que as metas 2 e 3 do PNE em pauta dizem respeito ao estabelecimento de uma base curricular comum para os Ensinos Fundamental e Médio, decisão já prevista na LDB/1996. Tal estabelecimento está vinculado às metas de universalização das duas etapas. Notamos, assim, que o documento considera a padronização curricular como uma estratégia

para o alcance da (ainda um tanto distante) universalização. Para além destas, o tema da base comum figura em outras duas estratégias (e, consequentemente, metas) do plano. Na meta 7, que consiste em fomentar a qualidade da educação básica, a estratégia 7.11 diz da decisão de

> 7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e **a base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, *s.p.* grifo nosso).

Já a meta 15, citada na sequência, aborda o estabelecimento de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e de formação docente. Como parte desta, a estratégia 15.6 diz da necessidade de se reformar, também, os currículos dos cursos de licenciatura, a fim de assegurar o que chama de renovação pedagógica. Tal reforma, como a retórica da referida estratégia define, deve adequar os currículos das licenciaturas, articulando-os à base nacional comum curricular estabelecida para a educação básica:

> Meta 15: garantir [...] política nacional de formação dos profissionais da educação [...] assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam [...]
> 15.6. promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, **em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica** [...] (Brasil, 2014, *s.p.* grifo nosso).

Percebemos, com isso, que a criação e implementação da BNCC se configurou um fenômeno ecológico (Popkewitz, 1997) desde a legislação e as políticas que lhe são anteriores e que lhe dão alicerce. Há um conjunto de áreas reformadas junto com e a partir da reforma curricular advinda do estabelecimento de uma base nacional comum. Uma entre tais áreas se faz notar quando olhamos para o texto do PNE citado acima: a área da formação de professores. O plano prevê que os currículos dos cursos de licenciatura também devam ser reformados de modo a estarem alinhados aos moldes e exigências trazidos pela implementação da base curricular comum da educação básica. A reforma, portanto, extrapola os limites dos currículos da educação básica e passa a adequar as ações (e intenções) docentes aos seus desígnios.

Além disso, o próprio percurso histórico da reforma (cuja necessidade de implementação vinha sendo afirmada/reafirmada em textos políticos e, consequentemente, midiáticos desde a Constituição Federal de 1988) atuou como legitimador de seus moldes: estes foram, paralelamente, sendo incorporados à forma como professores e comunidade educacional passaram a pensar sobre si mesmos e suas ações (sobre seu autogoverno) enquanto parte da

reforma. As relações de poder e as concepções de conhecimento que permeiam a noção de escolarização intrínseca à reforma, organizadas formalmente, estruturaram-se enquanto discurso e passaram a operar além da produção de uma ordem institucional: foram/são capazes de organizar capacidades e desejos individuais enquanto instâncias da ecologia de uma reforma (Popkewitz, 1997).

O processo formal de elaboração da BNCC teve início no ano de 2015, quando (em setembro daquele ano) sua primeira versão (na qual o documento ainda era chamado de Base Nacional Comum – BNC) foi tornada pública. Essa primeira versão, constituída de 302 páginas, foi disponibilizada *online* e aberta para consulta pública. Disseminou-se a ideia de que tal disponibilização/abertura possuía a intenção de suscitar diálogos entre docentes, pesquisadores e a sociedade em geral para que uma segunda versão, mais ampla, fosse construída. Com isso, a primeira versão foi apresentada em diversos seminários e fóruns pelo país. Houve, também, o chamado Dia D da BNCC: um dia no qual as escolas brasileiras se mobilizaram para de discutir o texto do documento (Alves; Oliveira, 2022).

Após esse período de debates e sugestões, em maio de 2016, uma segunda versão da BNCC foi disponibilizada. Esta, composta de 652 páginas. A segunda versão, contudo, não foi tornada versão final e seguiu aberta à consulta pública *online*. Após esse novo período de discussões, em abril de 2017, uma terceira versão (específica para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, contendo 396 páginas) foi finalizada pelo MEC e entregue à apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Estima-se que o MEC tenha recebido aproximadamente 12 milhões de contribuições no decorrer do processo de elaboração do texto. O CNE, entre junho e setembro do mesmo ano, realizou uma série de audiências públicas situadas em cada região do país para debater o texto da referida terceira versão. Com isso, a partir de ajustes realizados no período em pauta, o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos conselheiros relatores do CNE foram votados e aprovados. Tal votação e aprovação datam de 15 de dezembro de 2017. A homologação do texto pelo MEC ocorreu em 20 de dezembro de 2017 (Alves; Oliveira, 2022).

A terceira versão do texto da BNCC, com isso, tornou-se a versão final para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Dois dias após sua homologação pelo MEC, foi publicada a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que "Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica" (Brasil, 2017, p. 1). O capítulo cinco da referida resolução é composto por suas disposições finais e transitórias e

define, a partir de seu Art. 15, as principais políticas a serem implementadas pelas instituições e redes de ensino a partir de então:

> Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, **alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC** [...].
> Art. 16. Em relação à Educação Básica, **as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC**, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação.
> Art. 17. Na perspectiva de valorização do **professor** e da sua formação inicial e continuada, **as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC** [...].
> § 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC [...].
> Art. 18. O ciclo de avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes **(ENADE)**, **seguinte à publicação da BNCC, deve observar as determinações aqui expostas em sua matriz de referência** [...].
> Art. 20. **O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático deve atender o instituído pela BNCC**, respeitando a diversidade de currículos, construídos pelas diversas instituições ou redes de ensino, sem uniformidade de concepções pedagógicas (Brasil, 2017, p. 11 grifo nosso).

Reafirma-se, assim, a complexa ecologia à qual a reforma curricular em pauta pertence (Popkewitz, 1997): a BNCC, reformando currículos, reforma também políticas de avaliação em larga escala, de formação docente e de material didático. Percebemos que, para além da reforma curricular das licenciaturas, a resolução citada acima também define a adequação dos cursos de formação continuada aos moldes da base. Notamos, ainda, que o Art. 18 estabelece a adequação das matrizes de referência do ENADE das licenciaturas aos mesmos moldes. A formação docente como um todo, com isso, foi significativamente condicionada ao cumprimento do que estabelece a BNCC.

Assim como no caso das licenciaturas (na educação superior), nas quais o ENADE operou para que as definições trazidas pela reforma fossem aceitas com maior amplitude e velocidade, a avaliação em larga escala operou/opera na educação básica: as matrizes de referência das avaliações nacionais também foram alinhadas aos moldes da BNCC. As avaliações em larga escala, assim, operaram tanto na disseminação quanto no controle das adequações exigidas pela reforma. Outra esfera abrangida pela reforma foi a produção e distribuição de livros/materiais didáticos. Tendo em vista que o livro didático é um dos principais materiais utilizados para os processos de ensino e aprendizagem no contexto das escolas públicas brasileiras, percebemos que condicionar sua distribuição à adequação aos moldes da BNCC foi/é, também, uma estratégia potente para legitimar e consolidar a reforma em si.

A parte do texto da BNCC destinada à etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) foi entregue ao CNE, pelo MEC, no dia dois de abril de 2018. Com isso, assim como havia sido com o

documento referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o CNE realizou audiências públicas no intuito de dialogar sobre a referida parte do texto. Houve, também, um Dia D de mobilização das escolas para a discussão e proposição de contribuições. Professores, gestores e técnicos educacionais integraram comitês de debate e propuseram sugestões de melhorias para o texto por meio de um formulário *online*. A homologação desta última parte do documento, junto à versão final vigente da BNCC, data de 14 de dezembro de 2018. 600 páginas compõem essa versão final (Alves; Oliveira, 2022). O documento define, em seu primeiro capítulo, aquilo que é e qual a sua razão de existir:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7 grifo do autor).

O percurso histórico que antecedeu a elaboração e implantação da BNCC, bem como a conjuntura e os contextos nos quais o documento foi elaborado e implantado foram permeados por inúmeros debates, tensionamentos, disputas e resistências ideológicas, políticas e teóricas. Tais processos mobilizaram e envolveram atores estatais e não estatais (Alves; Oliveira, 2022). Mattos, Amestoy e Tolentino-Neto (2025), alicerçados em diversos textos e autores e se propondo a um exercício de revisão bibliográfica acerca do tema, pontuaram algumas das complexidades que permearam a construção e implantação da BNCC. É, portanto, a partir de sua sistematização que também buscamos fazê-lo. Entre tais complexidades está a que diz respeito às contribuições recebidas durante as consultas públicas. A inclusão das contribuições recebidas ao longo do processo de elaboração do texto BNCC (de número que, conforme citado anteriormente, foi próximo a 12 milhões) não foi explicitada nem tornada pública, fato que abriu margem para que a democratização do processo (amplamente divulgada pelas mídias) fosse fortemente questionada.

A conjuntura política vigente na época também alterou significativamente o percurso da reforma em pauta. As duas primeiras versões do texto (de 2015 e 2016) foram elaboradas durante o governo Dilma. Em 2016, com o golpe que levou ao *impeachment* da então presidenta e o início do governo provisório de Michel Temer, as equipes que até então trabalhavam no processo de elaboração da BNCC foram desfeitas. Um novo comitê gestor foi designado para assumir a função, elaborar uma nova versão da base e dar início ao que viria a ser a reforma do Ensino Médio. Com isso, em 2017, dois novos textos foram apresentados: um com uma proposta de reforma do Ensino Médio e outro contendo a nova versão/versão final da BNCC.

Foi a partir dessa terceira versão, significativamente diferente das demais (que haviam passado por consulta pública, apesar das contradições desse processo), que o documento assumiu a perspectiva desenvolvimento de competências e habilidades como seu cerne (Mattos; Amestoy; Tolentino-Neto, 2025).

Foram diversas as manifestações e posicionamentos de pesquisadores, da comunidade escolar e de importantes associações da área que se mostraram contrários ao texto da base e buscaram estabelecer algum diálogo e novas discussões. Tais movimentos não tiveram acolhida nem retorno. Paralelamente, outros movimentos foram adquirindo espaço. Foi o caso do movimento Todos pela Educação (TPE) (liderado e constituído predominantemente pelo setor privado) e do Movimento Pela Base Nacional (MPBN) (constituída, também, pelo terceiro setor). Tais movimentos participaram ativamente na construção do que viria a ser a principal política curricular brasileira (Mattos; Amestoy; Tolentino-Neto, 2025).

A homologação e implantação do texto final da BNCC, para todas as etapas da educação básica, foi a maior reforma curricular brasileira do período democrático. Trata-se de uma reforma que responde, localmente, também, a uma demanda advinda de uma agenda global. A BNCC reflete, ainda, o impacto da racionalidade neoliberal nas políticas públicas e a potencialização da reestruturação do aparelho estatal a essa mesma lógica (Mattos; Amestoy; Tolentino-Neto, 2025). Percebemos, portanto, que se trata da mais importante política curricular brasileira, que abrange a educação básica como um todo (em todas as suas etapas) e de uma política que foi/é o cerne da ecologia de uma das mais importantes reformas da história da educação brasileira. Trata-se, também, de uma política cerne de uma reforma repleta de complexidades e contradições.

Notamos, com isso, que a reforma em pauta possui alinhamentos ideológicos para com a OCDE/PISA. Tal alinhamento se faz notar no vínculo posto entre educação básica e desenvolvimento econômico e no desejo de estabelecimento de uma padronização curricular. Tendo em vista esse alinhamento de ideários, já evidente, conforme prevê o terceiro objetivo específico da presente dissertação, olhamos para o texto da BNCC, a fim de localizar nele os conceitos que dizem respeito aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes, bem como para compará-los aos gestados e disseminados pela OCDE/PISA (pontuados anteriormente). Elencamos, para tanto, a apresentação e o capítulo introdutório da BNCC. Elegemos esse recorte tendo em vista que é nessa parte inicial que o documento traz, ainda que de forma geral, seu histórico, seus princípios e fundamentos. A BNCC, conforme citado anteriormente, é composta de 600 páginas. O recorte que elencamos para a análise pretendida corresponde ao intervalo entre as páginas 5 e 23.

A parte de apresentação do texto da BNCC, que antecede o capítulo introdutório, é assinada por Rossieli Soares da Silva, advogado e ex-ministro da educação do governo Temer. Rossieli ocupava o cargo em 2018, quando da implantação do texto final da reforma. O então ministro da educação apresenta o documento da seguinte maneira: "Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do **estudante desta época**, **preparando-o para o futuro**" (Brasil, 2018, p. 5 - grifo nosso). Essa ênfase, posta no conceito de futuro, é reafirmada constantemente no decorrer de todo o recorte analisado (cujos fragmentos estão citados na sequência). Aparece, diversas vezes, sob a forma de diversas expressões.

Assim como ocorre no caso do PISA, um dos fundamentos da BNCC é a narrativa que trata do futuro como um tempo que pode ser acessado previamente e cujas características e necessidades podem ser antecipadas. Tal narrativa, conforme Popkewitz (2016), amplamente mobilizada pelo PISA e pelas reformas contemporâneas, é irônica. Afirmações dessa natureza, como a destacada na citação acima, têm como cerne a retórica de que existem conhecimentos práticos necessários aos estudantes do presente para que estes possam ser participantes ativos da sociedade do futuro. Está projetada nisso, conforme o autor, a arrogância de que a OCDE (e, com ela, os atores proponentes das reformas) é conhecedora e detentora do futuro das sociedades e de que, portanto, pode medir a adequação dos estudantes dos diferentes países a esse futuro (Popkewitz, 2016).

Os próprios estudantes participantes da pesquisa de campo que aqui mobilizamos, em resposta à pergunta aberta que propôs que escrevessem livremente sobre as finalidades que atribuem à escola e sobre como gostariam que fosse o Ensino Médio, demonstram que também estão convencidos pela ideia da possibilidade de antecipação das necessidades do futuro e de preparação para este tempo desconhecido. Falando acerca das finalidades da escola, os participantes um e dois afirmam que "*A escola serve para preparar os jovens para seu **futuro**, independentemente do que eles irão fazer, ou seja, é de extrema importância que ela ensine não somente conteúdos genéricos [...]*" e "*Para ter um conhecimento para levar para **vida adulta** [...]*". Essa é, também, a percepção dos participantes três e quatro: "*Eu acredito que a escola deveria focar mais no ensino para o **futuro** dos alunos*"; "*A escola poderia ensinar o essencial e depois desenvolver as habilidades dos alunos para eles se prepararem para o **futuro** eu mudaria isso na escola*".

Essa narrativa, presente no âmbito do PISA, na BNCC e nas percepções dos estudantes (alinhamento que evidencia a potência da referida narrativa na ecologia das reformas em pauta)

tem como alicerce, conforme reafirma Popkewitz (2020), um ideário que relativiza e esvazia o presente para enfocar o futuro: o fantasmagrama do futuro.

Esse fantasmagrama, essa noção imaginada de futuro, conforme o autor, é um paradoxo. A ideia de que se pode intervir social e culturalmente nesse tempo vindouro/futuro é parte de um projeto paradoxal cujo alicerce é um imaginário criado, um imaginário fantasma. Tal qual ocorre com tudo que é fantasmagórico, a realidade imaginada passa a existir na medida em que é acreditada (Popkewitz, 2020).

A apresentação da BNCC segue, dizendo do intuito da BNCC de garantir as "[...] **aprendizagens essenciais** aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez **competências gerais** para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus **projetos de vida** [...]" (Brasil, 2018, p. 5 - grifo nosso). O autor conclui a apresentação afirmando que "Temos um documento relevante, pautado em **altas expectativas de aprendizagem**, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, **faça o país avançar**" (Brasil, 2018, p. 5 - grifo nosso). Evidencia-se, assim, a centralidade que a perspectiva do desenvolvimento de competências assume no documento. Tal centralidade é continuamente reafirmada no texto analisado. Percebemos também que, desde a apresentação, está muito presente a retórica de que a escola deve oferecer o que o documento chama de aprendizagens essenciais (uma derivação de outra expressão também utilizada: aprendizagens mínimas). Trata-se de uma perspectiva reducionista que atribui à escolarização um lugar/espaço, simbólico e objetivo, reduzido.

Por outro lado (e complementarmente), a importância atribuída à noção de projeto de vida (e a outros termos utilizados como variações deste) relegam ao próprio estudante (e a um futuro, um espaço-tempo vindouro) parte da responsabilidade sobre sua formação. O fragmento da apresentação, citado acima, menciona ainda (e associa à reforma em pauta) o que denomina de altas expectativas de aprendizagem. Denota-se, assim, o apreço dos atores nacionais e os esforços postos por estes na possibilidade de medição e quantificação (também por meio das avaliações em larga escala) das aprendizagens escolares. Tais expectativas de aprendizagem estão vinculadas no/pelo texto, também, à possibilidade de o país avançar. Dito de outro modo, escolarização e crescimento/desenvolvimento econômico estão vinculados, no texto analisado, desde a apresentação.

Na sequência, o documento traz a afirmação de que "[...] as **aprendizagens essenciais** definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de **dez competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (Brasil, 2018, p. 8 - grifo do autor). No documento, a noção de

competência é definida como "[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e **procedimentos**), **habilidades** (**práticas, cognitivas e socioemocionais**), atitudes e valores para **resolver demandas complexas da vida cotidiana**, do pleno exercício da cidadania e do **mundo do trabalho**" (Brasil, 2018, p. 8 - grifo nosso). Notamos que a noção de competências mobilizada na/pela BNCC possui caráter, sobretudo, instrumental. A própria noção de conhecimento, entendido como parte constituinte de uma competência, evidencia tal caráter, o documento define conhecimento como sendo uma mescla de conceitos e procedimentos. Evidencia-se novamente a premissa da OCDE/PISA, de que mais importante do que saber é saber fazer.

O conceito de habilidade, presente na citação acima, também é mobilizado como parte constituinte de uma competência. De acordo com a retórica presente no documento, as habilidades desenvolvidas pelos estudantes devem ser, além de cognitivas, práticas e socioemocionais. Reafirma-se, assim, o caráter instrumental da noção de competências mobilizada na/pela reforma. Há, portanto, uma ênfase nas habilidades práticas (saber fazer) e socioemocionais. Figuram, entre as dez competências gerais elencadas pela BNCC para serem desenvolvidas ao longo de toda a educação básica, as seguintes:

> [...] 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e **resolver problemas e criar soluções** (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
> [...] 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, **resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.**
> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e se apropriar de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do **mundo do trabalho** e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com **liberdade**, **autonomia**, consciência crítica e responsabilidade.
> [...] 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e **emocional**, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas **emoções** e as dos outros, com **autocrítica** e **capacidade para lidar** com elas.
> [...] 10. Agir pessoal e coletivamente com **autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 9-10 - grifos nossos).

Percebemos, a partir da citação acima, que o conceito de resolução de problemas também é central no texto da principal política curricular brasileira. Reafirma-se, com isso, a ênfase posta no saber fazer, o saber (os conceitos/conteúdos/conhecimentos) precisa ser instrumental, precisa poder ser mobilizado para resolver problemas e demandas (sejam eles individuais ou coletivos). A aderência à noção de resolução de problemas é outro ponto de

convergência entre o ideário da OCDE/PISA e a BNCC. Reitera-se também, nesse fragmento, o deslocamento de demandas e problemas de nível macrossocial à esfera individual e subjetiva, as competências citadas acima mobilizam, também, conceitos como autocrítica, resiliência, determinação, autonomia, flexibilidade, projeto de vida e responsabilidade. Trata-se, como percebemos, de conceitos relacionados à individualidade e subjetividade de cada sujeito, relacionados ao que a OCDE e, com ela, a BNCC chamam de habilidades socioemocionais.

Os estudantes participantes da pesquisa de campo também entendem que a escolarização deve acessar e trabalhar sua dimensão socioemocional. Nas respostas à pergunta aberta do questionário, na qual escreveram sobre as finalidades da escolarização e sobre como desejam seu Ensino Médio, os participantes cinco, seis e sete se posicionaram da seguinte maneira: "*Eu creio que o Ensino Médio, e a escola em geral, deveria levar em conta e trabalhar sobre as* ***questões emocionais*** *dos alunos, além de se modernizar, afinal a escola não está avançando com o tempo, ocasionando até mesmo no desinteresse de alguns alunos*"; "*Ter mais disciplina de português para desenvolver na aprendizagem e educação física por que é importante para* ***saúde mental***"; "*A escola serve para várias coisas, como estudar até como ponto de refúgio para* ***jovens que estão com problemas*** *familiares e aqui podem conversar com colegas e esquecer esses problemas nem que seja por algumas horas*". O entendimento de que a escolarização deve atuar em questões socioemocionais, cara à OCDE/PISA e às reformas em pauta, também está presente nos posicionamentos dos estudantes. Vemos, novamente, a potência da ecologia constituída.

Olhando para o significado que o conceito de habilidades socioemocionais assume na BNCC, Manfré (2021) pontua que o documento as apresenta como uma série de procedimentos e habilidades que possibilitam ao indivíduo o desenvolvimento do autoconhecimento, da capacidade de mediação de conflitos e de resolução de demandas e problemas cotidianos do presente e do futuro. Os adeptos dessa perspectiva apostam na possibilidade de legitimá-la como sendo fundamental à formação integral por abranger, além da dimensão educacional e profissional, as dimensões emocional, afetiva e cultural. Trata-se, contudo, de uma concepção limitada e fortemente alinhada à lógica instrumental e empresarial que relega à escola e às esferas subjetiva e individual a responsabilidade por questões sociais e econômicas maiores (Manfré, 2021).

O desenvolvimento, por meio da escolarização, de habilidades socioemocionais (dito de outro modo, o trabalho dos domínios afetivos e emocionais por meio da escolarização) é uma corrente bem aceita no debate educacional e pedagógico contemporâneo. Formar um indivíduo autônomo e integral, afinal, requer alcançar a dimensão socioemocional. Trata-se de um ideário

convincente. Contudo, a formação integral defendida por essa perspectiva se assemelha, mais, ao alcance da qualidade total (conceito mencionado anteriormente, que diz respeito ao alcance da produtividade máxima das empresas e indivíduos) no/pelo campo educacional. Tal conceito (qualidade total em educação) significa, assim como a noção de habilidade socioemocional mobilizada pela BNCC, protagonismo e desempenho individual. Trata-se, em última instância, de mais uma ferramenta de instrumentalização do pensar que leva o próprio sujeito a se posicionar objetiva e simbolicamente em um cenário no qual se considera que o indivíduo mais eficiente e preparado é aquele que ultrapassa obstáculos a partir de suas capacidades socioemocionais e do esforço próprio (Manfré, 2021).

O principal objetivo da lógica das habilidades socioemocionais, portanto, não é a formação integral do sujeito. É, sobretudo, administrar emoções e afetos, controlar subjetividades, converter a escolarização aos moldes empresariais para que a partir dela operem indivíduos/trabalhadores mais bem capacitados e empreendedores de si e para que nela não haja espaço para a construção do pensamento crítico e de oposição aos moldes sociais vigentes. Autodisciplina, autocontrole, autoeficácia, resiliência, flexibilidade, autonomia, colaboração são capacidades subjetivas/habilidades socioemocionais que, nessa lógica, devem ser trabalhadas paralelamente à instrumentalização para formar o indivíduo autocentrado e competitivo, adequado aos moldes contemporâneos (Manfré, 2021).

Está em marcha, portanto, para além de uma reforma educacional, uma reforma do pensamento (Manfré, 2021), uma reforma que tem a alma (as capacidades, as disposições) como local de disputa (Popkewitz, 2001) e que, paralelamente, atribui ao próprio sujeito a responsabilidade por sua formação. É essa a lógica que alicerça os currículos cada vez mais enxutos, a potencialização do ideário do empreendedorismo de si, a disseminação da noção de aprender a aprender. O foco da reforma em pauta está nos comportamentos (e não na reflexão e no conhecimento em si), o indivíduo a ser formado precisa ser resiliente e resolver problemas. Precisa ser flexível, adaptável e moldável a partir de uma formação que, sobretudo, depende de si mesmo. Dessa forma, o paradigma empresarial se apresenta no/pelo discurso da modernização escolar que privilegia o saber fazer (Manfré, 2021).

Essa narrativa, que concebe as habilidades socioemocionais como parte de competências de caráter instrumental, contribui para o deslocamento de questões sociais mais amplas ao âmbito individual e subjetivo. Os sofrimentos psíquicos, que têm entre suas causas a estrutura social e econômica vigente, ou que dela são efeitos, são deslocados para a esfera individual. Esse movimento, além de reforçar o individualismo, opera uma transferência de responsabilidades, despolitizando problemas de origem macrossocial. Nessa lógica, o sujeito

competente/hábil social e emocionalmente é aquele que lida de forma individual com os impactos subjetivos que lhes são causados e, estando autorregulado, não permite que sua subjetividade interfira em seu saber fazer e em sua produtividade. O conceito de habilidades socioemocionais, conforme Manfré (2021), é outro alinhamento entre os preceitos da OCDE e o texto da BNCC.

O capítulo introdutório da BNCC possui outra subdivisão, intitulada "Os fundamentos pedagógicos da BNCC: Foco no **desenvolvimento de competências**" (Brasil, 2018, p. 13 - grifo nosso). Ao justificar o enfoque adotado, o texto afirma ser essa a demanda que marca a discussão pedagógica (e a discussão social a ela associada) nas últimas décadas. Seguindo com tal justificativa, o documento aborda as influências que levaram o desenvolvimento de competências a ser seu fundamento. A OCDE e o PISA estão, reconhecidamente, entre tais influências:

> Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, **o foco no desenvolvimento de competências** tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e **diferentes países na construção de seus currículos**. **É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês)**, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (**UNESCO**, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13 - grifo nosso).

Notamos, assim, que a influência das organizações internacionais (especialmente da OCDE, por meio do PISA) na reforma em pauta está presente, também (e reconhecidamente), no âmbito conceitual. A citação acima evidencia que o conceito de competências foi tornado alicerce da BNCC por ser também esse o foco da concepção educacional mobilizada pelo PISA (da OCDE) e pela UNESCO. O documento também deixa evidente, mais uma vez, que mais importante do que saber é mobilizar competências para saber fazer. Nota-se, portanto, um alinhamento muito preciso ao ideário da OCDE/PISA. A retórica presente nas publicações associadas ao exame internacional, conforme citado anteriormente, prega que mais importante do que aquilo que os estudantes sabem é aquilo que podem fazer com o que sabem (OCDE, 2023). Na BNCC, de forma significativamente semelhante, temos a seguinte redação:

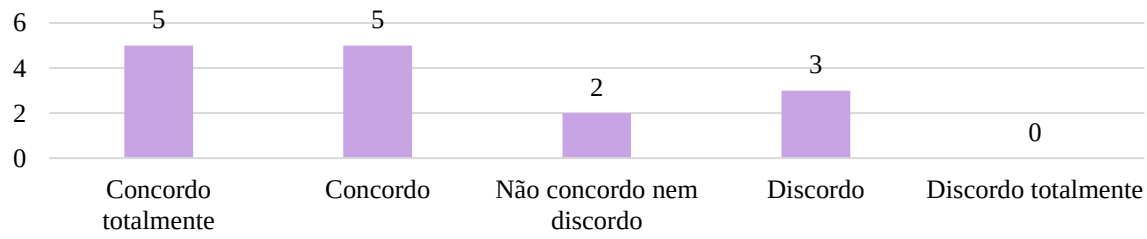
> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que **as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências**. Por meio da indicação clara do que os alunos devem 'saber' (considerando a constituição de conhecimentos, **habilidades**, atitudes e valores) e, **sobretudo, do que devem 'saber fazer'** (considerando a **mobilização desses conhecimentos**, habilidades, atitudes e valores **para resolver demandas complexas da vida cotidiana**, do pleno exercício da cidadania e **do mundo do trabalho**), a explicitação das competências oferece

> referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13 - grifo nosso).

Percebemos que a preocupação para com o alinhamento da educação básica às demandas e aos preceitos do mundo do trabalho também é constante ao longo do recorte analisado. Temos, assim, outro ponto de convergência entre a retórica presente nos textos do PISA/OCDE e a BNCC. Tal alinhamento, associado à centralidade posta no saber fazer, é intrínseco ao principal conceito partilhado entre a OCDE/PISA e a BNCC: o conceito de competências/desenvolvimento de competências. A ideia de que o desenvolvimento de competências precisa ser o alicerce das reformas educacionais contemporâneas e dos currículos delas decorrentes foi tornada legítima e está naturalizada. Conforme pontuamos anteriormente, a OCDE/PISA foi/é um ator fundamental na referida naturalização. O ideário que permeia tal ideia/conceito é convincente e sedutor: poucos são os que se opõem à ideia de que o estudante, para além de acumular conhecimentos genéricos/inúteis, precisa mobilizar tais conhecimentos e determinados comportamentos e atitudes para resolver problemas concretos.

Perguntamos aos estudantes participantes da pesquisa de campo, em uma das perguntas fechadas relacionadas aos objetivos da escolarização (pergunta de número 12), o quanto concordam com a seguinte afirmação: “É mais importante que a escola desenvolva habilidades e competências que sejam úteis no futuro e para o mundo do trabalho do que ensine conteúdos de disciplinas que não podem ser aplicados”. Para que pudessem responder, disponibilizamos uma escala de um a cinco na qual os números têm os seguintes significados: 1- Concordo totalmente; 2- Concordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Discordo; 5- Discordo totalmente. Completamos a pergunta da seguinte maneira: “Marque, na escala de 1 a 5 abaixo, o quanto você concorda com esta afirmação”. Um dos participantes respondeu apenas às perguntas de um a seis, referentes à caracterização. Com isso, 15 estudantes responderam às demais perguntas. Os posicionamentos se distribuíram da seguinte maneira:

Gráfico 13 – Distribuição das respostas dos estudantes à pergunta que mobiliza o conceito de competências



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados produzidos em campo (2025).

Vemos, a partir do Gráfico 13, que a grande maioria dos participantes (10 estudantes) concorda com a afirmação. Dois estudantes disseram não terem uma opinião formada (não concordam nem discordam). Apenas três participantes discordaram. Vemos, portanto, mais um alinhamento entre PISA, reforma e posicionamento dos estudantes. As palavras, conforme Laval (2004), não são neutras e tampouco se restringem a serem somente técnicas e descritivas. A substituição, nas reformas e currículos, da palavra conhecimento pela expressão competência não é mera troca.

A referida expressão, em si mesma, considerada fora dos contextos social e econômico que a permeiam, não está em questão. Trata-se, afinal, de um conceito polissêmico, de um conceito que tem significados diversos nas diferentes áreas (como a Psicologia, o Direito, a Linguística) bem como múltiplos usos sociais. Essa amplitude de circulação faz com que sua aparente neutralidade seja reforçada e com que sua utilização, especialmente no campo educacional, seja considerada natural e meramente descritiva (Laval, 2004).

Um dos usos estratégicos da noção de competências no campo educacional, de acordo com Laval (2004), é sua mobilização no sentido de criticar os moldes tradicionais da escolarização (entre os quais a transmissão de conhecimentos), bem como de tensionar a formação cultural e intelectual mais ampla oferecida pelas escolas. Tal uso, conforme o autor, também opera no sentido de subsidiar a legitimação de seu significado real no contexto econômico e social vigente: "[...] a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva" (Laval, 2004, p. 55). Nesses contextos, "A competência está estreitamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na sociedade da informação" (Laval, 2004, p. 55).

A chamada Pedagogia das Competências (que difunde e legitima a mobilização do conceito de competências como alicerce das reformas e políticas curriculares e enquanto elemento central da formação dos estudantes), portanto, exerce um deslocamento na noção de formação, formar passa a significar instrumentalizar. Formação e instrumentalização, nessa lógica, são tornadas sinônimos. A centralidade do conceito de competências na educação básica a torna semelhante aos moldes do meio empresarial, tudo passa a ser administrado e programado, inclusive as subjetividades (Manfré, 2021).

Na conjuntura social e econômica atual, marcada pelo capitalismo neoliberal, o mercado de trabalho não mais requer (somente) uma qualificação reconhecida/um diploma. Tal mercado compra um determinado tipo de capital humano (com habilidades práticas gerais) e uma espécie de personalidade global (com determinadas habilidades socioemocionais) que sejam adaptáveis

à empregabilidade flexível. O meio empresarial requer um estudante que seja adaptado à flexibilidade, que tenha gosto e motivação por cenários de risco e inovação e que seja capaz de construir um engajamento máximo com a empresa (empresa enquanto instituição) (Laval, 2004).

Na medida em que o sistema educacional não pode ser dispensado (e, mais do que isso, pode ser tornado útil), a lógica do desenvolvimento de competências é nele introduzida para adequá-lo aos desígnios do meio empresarial e dos mercados. A educação básica se torna, assim, um meio para a formação de mão-de-obra adequada a uma conjuntura que reclama, além de habilidades cognitivas, sobretudo, habilidades práticas e socioemocionais. A escolarização passa, com isso, a operar não mais somente a partir de uma lógica de conhecimentos, mas de uma lógica de competências (Laval, 2004). Recebe, com isso, a finalidade principal de "[...] dotar os futuros trabalhadores de atitudes que possam transpor contextos profissionais variáveis" (Laval, 2004, p. 59).

O desenvolvimento de competências como alicerce das reformas educacionais e curriculares em marcha no presente século está diretamente atrelado, também, à possibilidade de medição de tais competências por meio de instrumentos de avaliação em larga escala. Tais instrumentos são, em última instância, formas de medir o estoque de capital humano (nos moldes contemporâneos, que incluem a dimensão socioemocional) formado pela educação básica. Tais avaliações contribuem em muito para adequar, também, a atuação docente aos novos moldes e, com isso, esvaziar de sentido esse fazer. Os grandes programas de avaliação, como o PISA da OCDE, também atuam nessa direção (Laval, 2004).

Com isso, "A escola assume a responsabilidade de empreender um espaço formativo para a aquisição de saberes práticos que possam promover as competências requisitadas para que o indivíduo seja incluído no contexto social e produtivo" (Manfré, 2021, p. 271). A lógica da competência, priorizando aprendizagens diretamente úteis à construção de uma personalidade empregável em detrimento de "[...] conhecimentos realmente apropriados, mas que não seriam necessariamente e imediatamente úteis economicamente, comporta um sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem" (Laval, 2004, p. 63).

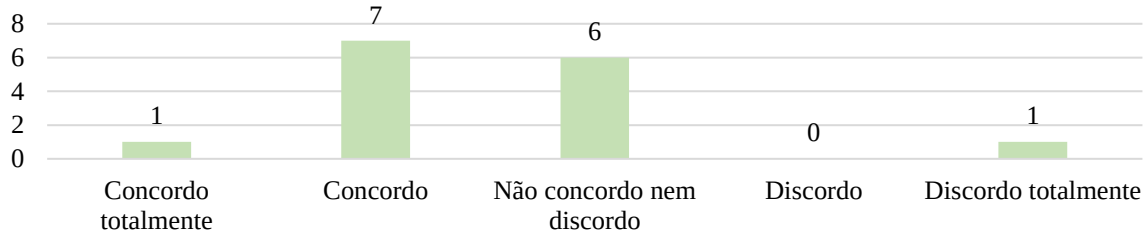
Em outra subdivisão do capítulo introdutório do texto da reforma, intitulada "O compromisso com a educação integral" (Brasil, 2014, p. 14), a BNCC aborda as necessidades do que chama de novo cenário mundial. Reafirma, com isso, que não é útil a tal cenário aquilo que chama de acúmulo de informações. Mais importante, nessa lógica, é desenvolver

competências, aprender a aprender, aplicar conhecimentos, resolver problemas, ser resiliente e produtivo, ser autônomo e proativo:

> No **novo cenário mundial**, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, **resiliente**, **produtivo** e responsável **requer muito mais do que o acúmulo de informações**. Requer **o desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, **aplicar conhecimentos** para **resolver problemas**, ter **autonomia** para tomar decisões, ser **proativo** para identificar os dados de uma situação e **buscar soluções**, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14 - grifo nosso).

Tendo em vista essa conjuntura, na qual os conhecimentos que têm mais valor são os que podem ser aplicados (argumento muito presente, como vimos, no âmbito do PISA/OCDE), perguntamos aos estudantes o quanto concordam com a seguinte afirmação: "Na escola, os conhecimentos que podem ser aplicados (que servem para que algo concreto possa ser feito com eles) são os mais importantes e devem dispor de mais tempo de aulas do que os demais". Tal afirmação corresponde à pergunta de número 11. Para tanto, também utilizamos a escala de um a cinco (explicada anteriormente). As respostas se distribuíram, na escala, da seguinte maneira:

Gráfico 14 – Distribuição das respostas dos estudantes à pergunta que mobiliza o conceito de conhecimento aplicado



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados produzidos em campo (2025).

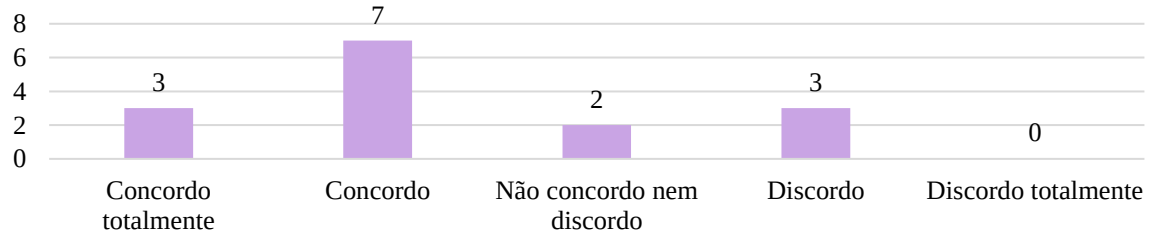
Vemos, a partir do Gráfico 14, que oito estudantes (a maioria) concordam com a afirmação. Seis não têm uma opinião formada: não concordam nem discordam. Apenas um estudante se posicionou discordando. Além disso, na pergunta aberta que solicitou que os estudantes escrevessem a respeito da finalidade da escolarização e de seus desejos com relação ao Ensino Médio, o participante de número oito afirmou o seguinte: "*Eu faria com que cada um aprender que* ***vai usar*** *porque* ***a maioria das coisas daqui para mim é inútil***". É semelhante o posicionamento do estudante de número nove: "*Para ensinar o básico, mas se pudesse mudar*

teria matérias que realmente ***influenciam em nossas vida*** *[...]*". Notamos, portanto, mais um alinhamento de concepções entre PISA, reforma e estudantes.

Percebemos, ainda, no trecho da BNCC citado acima, que o documento enfatiza o fato de o novo cenário mundial requerer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender. A noção de aprender a aprender, nas reformas educacionais contemporâneas, é correspondente a outro conceito, mobilizado amplamente, como vimos, no âmbito da OCDE/PISA: o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Nessa lógica, mais do que aprender, importa aprender a aprender para que seja possível aprender ao longo da vida (e, acrescentamos, responsabilizar-se pela própria formação) (Laval, 2004).

Tendo em vista esse contexto, a afirmação que constitui a pergunta de número 10 do questionário utilizado para a produção de dados em campo foi assim elaborada: "A escolarização não é o espaço tempo de aprendizagem mais importante da nossa vida. Na escola devemos aprender o básico e, também, a estudar e aprender sozinhos. Devemos ser nós mesmos os responsáveis por buscar aprender ao longo da vida". A escala de um a cinco também foi utilizada na referida pergunta. As respostas se distribuíram conforme ilustra o Gráfico 15, situado abaixo. O gráfico nos mostra que 10 estudantes concordam ao passo em que apenas três discordam. Dois não têm uma opinião formada. Vemos, assim, mais um alinhamento entre PISA, reforma e estudantes.

Gráfico 15 – Distribuição das respostas dos estudantes à pergunta que mobiliza o conceito de aprendizagem ao longo da vida



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados produzidos em campo (2025).

Uma das reverberações da adoção do conceito de aprendizagem ao longo da vida nas reformas educacionais contemporâneas, conforme Laval (2004), é o fato de a educação básica ter passado a ser compreendida como uma formação meramente inicial: como uma fase preparatória para a posterior (e, nessa lógica, mais importante) formação profissional. A primeira, nessa relação, está apta a ser cobrada pelo desenvolvimento dos

comportamentos/competências desejados/requeridos pela segunda: “A escola está presente para assegurar um tipo de acumulação primitiva de capital humano” (Laval, 2004, p. 46).

Nessa lógica, a educação básica não deve ter como foco a cultura geral, o conhecimento em si nem razões economicamente desinteressadas de existir ao passo em que a empresa (empresa enquanto instituição) não requer mais a especialização, mas uma série de competências necessárias a um trabalhador flexível e polivalente. Esse contexto reclama uma pedagogia cujo alicerce sejam os imperativos da inserção profissional, da resolução de problemas, da capacitação individual (Laval, 2004). A empresa, nessa conjuntura, também deseja (e, desejando, pode) “[...] ser formadora e busca associar mais estreitamente, produção e formação” (Laval, 2004, p. 46). Dissemina-se a lógica de que a aprendizagem do trabalhador/futuro trabalhador ocorre no exercício da atividade (ao longo da vida). A escolarização, nessa conjuntura, é apresentada como não tendo condições de oferecer a formação integral (integral aos moldes empresariais) que a profissionalização demanda. Resta à escola, como consequência desse cenário, oferecer aprendizagens essenciais/mínimas. Paralelamente, a empresa se apresenta como uma organização qualificante, como um espaço que ensina (Laval, 2004).

Essa concepção, de uma educação básica que deve ofertar apenas aprendizagens essenciais/mínimas e comportamentos desejados/requeridos pela empresa (associada à ideia de que a empresa é uma organização formadora fundamental), atribui a ela um ponto de vista privilegiado sobre a educação básica, bem como, legitimidade para intervir na formação inicial buscando adequá-la aos seus moldes. A adequação da escolarização aos anseios empresariais reverbera, assim, no espaço objetivo e simbólico cada vez mais ampliado que o saber ser e o saber fazer, isto é, as habilidades práticas e socioemocionais, passam a ocupar nas reformas educacionais e nos currículos, como exemplifica a BNCC. Nesse contexto, a formação inicial desloca seu eixo para a instrumentalização e para a conformação da personalidade dos estudantes. A autonomia a ser promovida, tanto para agir quanto para aprender, distorcida por essa lógica, converte-se em uma autonomia controlada, funcional às exigências empresariais (Laval, 2004).

Conforme Laval (2004), o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” tem origem na década de 1970, e passou a ser mobilizado amplamente na/pela OCDE a partir da década de 1990. Vemos, portanto, que se trata de outro conceito que, na perspectiva na qual vem sendo abordado neste texto, é nativo da OCDE e está presente na BNCC. Foi, conforme o autor, por meio das ações educacionais da OCDE (entre as quais a criação do PISA) que o conceito de aprendizagem ao longo da vida passou a fazer parte do discurso educacional dominante e se

tornou uma palavra de ordem exaltada por organizações (entre as quais a UNESCO e a já citada OCDE) (Laval, 2004).

O ideário desse novo paradigma escolar (assim chamado pelo autor), cujo cerne é o conceito de aprendizagem ao longo vida, é sedutor, aparenta estar alicerçado em uma perspectiva humanista e em uma noção de justiça. Prega a possibilidade de aprender ao longo de toda a existência, de planejar percursos próprios de aprendizagem continuada, de aperfeiçoamento constante e de retomada aos estudos a qualquer tempo. A ideia de não limitar a educação apenas ao início da vida parece ter uma intenção democrática. Contudo, apesar de sedutor, tal ideário é profundamente ambivalente. As políticas disseminadas a partir dele, especialmente na/pela OCDE, não se limitam à democratização da aprendizagem (Laval, 2004): "A significação que as esferas dirigentes propõem é claramente utilitarista. A ordem dos objetivos não pode, com efeito, enganar: o esforço de conhecimento é exigido por razões de interesse pessoal e de eficácia produtiva" (Laval, 2004, p. 48).

O ideário que permeia o conceito de aprendizagem ao longo da vida relega à educação básica o desenvolvimento de um conjunto mínimo/essencial de competências e da capacidade de aprender a aprender. Aprender a aprender é, portanto, um conceito geral e indefinido, relacionado à mesma lógica instrumental e correspondente à capacidade de aprender ao longo da vida. O importante, para esse ideário não é a quantidade ou a qualidade dos conhecimentos e aprendizagens. Estes, dependendo de quais forem, podem ser inúteis e empecilhos ao saber que realmente importa (Laval, 2004). Nessa lógica, conforme Laval (2004, p. 49), "O essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar, durante toda sua existência, a aprender o que lhe será útil profissionalmente".

Cabe à educação básica, nesse ideário, possibilitar que "[...] o indivíduo tenha autonomia necessária para uma autoformação permanente, para uma 'autoaprendizagem' contínua. A escola deve, em função disso, abandonar tudo o que se pareça com uma 'acumulação' de saberes supérfluos, impostos, aborrecidos" (Laval, 2004, p. 49). O desenvolvimento de competências comercializáveis e aplicáveis, na esteira desse ideário, deve ser considerado em detrimento da preparação para o diploma. Tais competências dariam ao trabalhador a capacidade de se adaptar, permanentemente, às necessidades dos mercados: (Laval, 2004): "[...] o trabalhador deve ser capaz de se reciclar o mais facilmente e o mais rapidamente possível" (Laval, 2004, p. 49).

O paradigma da aprendizagem ao longo da vida, em última instância, responsabiliza os estudantes/trabalhadores/futuros trabalhadores por seu aprendizado/seu dever de aprender "Efetuado dentro e fora das instituições, o aprendizado ao longo da vida está por toda parte e

em nenhuma, ele se confunde com a vida de um eterno aprendiz ‘responsabilizado’ por seu dever contínuo de aprender” (Laval, 2004, p. 52). Esse ideário, conforme o autor, “[...] está repleto de perigos, de confusão de lugares, de dissolução de conteúdos e de empobrecimento cultural, quando é interpretado na lógica restritiva do capital humano” (Laval, 2004, p. 50).

O texto da BNCC, na sequência, reafirma que sua proposta se constitui pela superação da “[...] fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo **à sua aplicação na realidade**, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o **protagonismo do estudante** em sua aprendizagem e na construção de seu **projeto de vida**” (Brasil, 2018, p. 15 - grifo nosso). Percebemos, mais uma vez, o quanto a retórica presente na BNCC se assemelha à do PISA/OCDE, novamente, está presente o argumento de que o conhecimento precisa estar para além do que chama de acúmulo de informações. O conhecimento que importa, nessa lógica, é aquele que pode ser aplicado. Reafirma-se, mais uma vez, a responsabilidade atribuída ao estudante (chamada de protagonismo) na construção de um projeto de vida.

Notamos, ao longo do recorte do texto da BNCC elencado para a análise, que se trata de uma reforma que muito se aproxima, especialmente na esfera conceitual, do ideário educacional do PISA/OCDE. Fomos marcando, no decorrer da escrita desta subseção, de forma geral, algumas dessas aproximações. Paralelamente, fomos trazendo à discussão as respostas dos estudantes ao questionário utilizado para a produção de dados na pesquisa de campo. Vimos que as respostas dos estudantes, em sua totalidade até então, estão alinhadas ao ideário do PISA/OCDE e da reforma.

A fim de sistematizar o alinhamento conceitual entre PISA/OCDE e o recorte da BNCC que elencamos para esta análise, construímos o Quadro 1 (situado na sequência deste parágrafo). Elaboramos tal sistematização a partir dos conceitos identificados nos documentos exarados pela OCDE/PISA, escolhidos para a análise requerida pelo segundo objetivo específico desta dissertação. Tais conceitos foram sistematizados na Figura 4, situada no capítulo cinco. O Quadro 1, portanto, sistematiza os conceitos (identificados nos documentos da OCDE/PISA – Figura 4) e os fragmentos do recorte da BNCC que correspondem a tais conceitos.

Optamos por, neste momento, priorizar os conceitos que dizem respeito aos objetivos da escolarização. A temática das juventudes e os conceitos a ela relacionados serão o foco da subseção seguinte. Lembramos que, como vimos, todos estes conceitos (presentes dos documentos da OCDE/PISA e, como reafirmaremos por meio do Quadro 1, incorporados no/pelo texto da BNCC), também estão presentes, em alguma medida, nos sentidos que os

estudantes participantes da pesquisa de campo atribuem à escolarização. Evidencia-se, assim, a ecologia em torno da BNCC.

Quadro 1 - Aproximações conceituais entre OCDE/PISA e BNCC

CONCEITOS REFERENTES AOS OBJETIVOS DA ESCOLARIZAÇÃO	
Conceito (PISA/OCDE)	**Fragmento de texto correspondente (BNCC)**
Futuro Preparação para o futuro	1- "[...] a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, **preparando-o para o futuro**" (Brasil, 2018, p. 5 - grifo nosso).
	2- "[...] apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus **projetos de vida** [...]" (Brasil, 2018, p. 5 - grifo nosso).
	3- "[...] fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida** [...]" (Brasil, 2018, p. 9-10 - grifo nosso).
	4- "[...] protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu **projeto de vida**" (Brasil, 2018, p. 15 - grifo nosso)."
	5- "[...] resolver demandas [...] do **mundo do trabalho**" (Brasil, 2018, p. 8 - grifo nosso).
	6- "[...] apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do **mundo do trabalho** [...]" (Brasil, 2018, p. 9-10 - grifo nosso).
Competências Desenvolvimento de competências	1- "[...] seu desenvolvimento integral por meio das dez **competências** gerais para a Educação Básica [...]" (Brasil, 2018, p. 5 - grifo nosso).
	2- "Os fundamentos pedagógicos da BNCC: Foco no desenvolvimento de **competências**" (Brasil, 2018, p. 13 - grifo nosso).
	3- "[...] o foco no desenvolvimento de **competências** tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos" (Brasil, 2018, p. 13 - grifo nosso).
	4- "[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de **competências**" (Brasil, 2018, p. 13 - grifo nosso).
	5- "Requer o desenvolvimento de **competências** para aprender a aprender [...]" (Brasil, 2018, p. 14 - grifo nosso).
Conhecimento aplicado	1- "[...] a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às **demandas do estudante desta época**, preparando-o para o futuro" (Brasil, 2018, p. 5 - grifo nosso).
	2- "a noção de competência é definida como '[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e **procedimentos**), **habilidades** (**práticas**, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para **resolver demandas complexas** da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do **mundo do trabalho'**" (Brasil, 2018, p. 8 - grifo nosso).
	3- "[...] **resolver problemas e criar soluções** (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas" (Brasil, 2018, p. 9-10 - grifo nosso).
	4- "[...] **resolver problemas** e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva" (Brasil, 2018, p. 9-10 - grifo nosso).
	5- "Por meio da indicação clara do que os alunos devem 'saber' [...] e, sobretudo, do que devem '**saber fazer**' [...] (Brasil, 2018, p. 13 - grifo nosso).

	6- “[...] **aplicar conhecimentos** para **resolver problemas**, [...] identificar os dados de uma situação e **buscar soluções** [...].” (Brasil, 2018, p. 14 - grifo nosso).
	7- “[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua **aplicação na realidade** [...]” (Brasil, 2018, p. 15 - grifo nosso).
Aprendizagem ao longo da vida	1- “Requer o desenvolvimento de competências para **aprender a aprender** [...]” (Brasil, 2018, p. 14 - grifo nosso).
Habilidades	1- “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais) [...]” (Brasil, 2018, p. 8 - grifo nosso).
	2- “Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, **habilidades**, atitudes e valores) [...]” (Brasil, 2018, p. 13 - grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2018) e OCDE (1999; 2013; 2023).

Percebemos, a partir do Quadro 1, que existe um alinhamento conceitual muito significativo entre o PISA/OCDE e a BNCC. Todos os conceitos identificados no capítulo cinco, sistematizados na Figura 4, possuem correspondência conceitual no recorte da BNCC escolhido para a análise. Vários são os fragmentos do texto da BNCC que mobilizam tais conceitos. Futuro, competências e conhecimento aplicado são os mais recorrentes. Aprendizagem ao longo da vida e habilidades também estão presentes. Elaboramos, a fim de sistematizar o referido alinhamento, o Quadro 2. Neste, a primeira linha traz os conceitos identificados nos documentos da OCDE/PISA. As demais linhas, abaixo da primeira, pontuam os conceitos correspondentes que encontramos no recorte da BNCC. A relação entre eles, portanto, está sistematizada nas cinco colunas que compõem o quadro.

Reafirmamos, a partir do Quadro 2, que todos os conceitos que dizem respeito aos objetivos da escolarização identificados na Figura 4 têm correspondência no texto da BNCC. Alguns, para além da correspondência literal, têm variações. Para o conceito de futuro, temos preparação para o futuro, projeto de vida e mundo do trabalho. Como variações do conceito de conhecimento aplicado, aparecem resolução de problemas, habilidades práticas, saber fazer, aplicar conhecimentos e vida real. Para aprendizagem ao longo da vida, encontramos o conceito de aprender a aprender. Como variações do conceito de habilidades, temos habilidades cognitivas, habilidades práticas e habilidades socioemocionais. Competências é o conceito que está presente de forma literalmente igual àquela presente nos textos da OCDE/PISA. Esse ideário é reafirmado, como vimos, pelos estudantes, eles, assim como as reformas, têm tais conceitos incorporados.

Quadro 2 – Conceitos correspondentes entre OCDE/PISA e BNCC

Conceitos (OCDE/PISA)	**Futuro**	**Competências**	**Conhecimento aplicado**	**Aprendizagem ao longo da vida**	**Habilidades**
Conceitos (BNCC)	Preparação para o futuro	Competências	Procedimentos	Aprender a aprender	Habilidades cognitivas
	Projeto de vida		Habilidades práticas		Habilidades socioemocionais
	Mundo do trabalho		Resolução de problemas		Habilidades práticas
			Saber fazer		
			Aplicar conhecimentos		
			Vida real		

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2018) e OCDE (1999, 2013, 2023).

Conforme mencionamos anteriormente, a presente subseção abordou especificamente os conceitos relacionados aos objetivos da escolarização. Olhamos para a trajetória histórica da BNCC na legislação educacional brasileira e para os contextos (permeados de disputas, tensionamentos e contradições, sociais, políticas e econômicas) nas quais a principal reforma curricular brasileira do período democrático foi elaborada e implementada. Atentamos, também, para a ecologia criada pela/a partir da reforma (reforma curricular que abrangeu todas as etapas da educação básica, a formação de professores, os instrumentos de avaliação em larga escala e a produção de material didático, além dos impactos subjetivos da comunidade educacional que passou a ser pensada/se pensar a partir dos novos moldes).

Percebemos, além disso, que para além do alinhamento conceitual evidenciado no texto, nos quadros acima e nas respostas dos estudantes (parte da governança *soft* da organização e de sua participação na definição de sistemas de pensamento e regimes de verdade), há um alinhamento ideológico muito significativo entre OCDE/PISA e o texto da reforma, um alinhamento à concepção de educação como capital humano. Trata-se de um capital humano repaginado aos moldes do século XXI que, além das habilidades cognitivas e práticas, requer o desenvolvimento de determinados comportamentos e atitudes (habilidades socioemocionais). Olhamos, também, para os significados implícitos dos principais conceitos compartilhados entre BNCC, OCDE/PISA e estudantes e vimos o alinhamento destes às demandas dos

mercados, da esfera empresarial e, em última instância, do capitalismo neoliberal/da racionalidade neoliberal.

A subseção seguinte abordará a temática das juventudes e os conceitos relacionados a ela. Olharemos, do modo como o fizemos nesta subseção com os conceitos relacionados aos objetivos da escolarização, para o texto da BNCC referente ao Ensino Médio, bem como para a Lei que implementou o NEM (do qual a BNCC é parte). Tal olhar foi direcionado para identificar os conceitos que dizem respeito à caracterização das juventudes e contratá-los àqueles mobilizados no âmbito da OCDE/PISA. Traremos, paralelamente, em um movimento semelhante ao realizado nesta subseção e em uma ideia de continuidade, os dados produzidos em campo. Olharemos para as respostas dos estudantes para identificar em que medida se aproximam e/ou se distanciam dos conceitos identificados nos textos da OCDE/PISA, na BNCC e na lei que implementou o NEM.

7.3 CADÊ O CONTEÚDO QUE ESTAVA AQUI? O NOVO ENSINO MÉDIO E O ARGUMENTO DA PREPARAÇÃO COMO LEGITIMADOR DO ESVAZIAMENTO CURRICULAR

O Ensino Médio, última etapa da educação básica brasileira (assim reconhecido no/pelo/a partir do texto da LDB/1996) é, historicamente, marcado por disputas, tensionamentos e contradições quanto à sua constituição, sua identidade e sua finalidade. Trata-se de uma etapa marcada, historicamente, por uma forte dualidade: de um lado, a defesa da oferta de uma educação de caráter propedêutico (de uma formação mais abrangente, voltada à preparação para a educação superior e para o aprofundamento acadêmico); de outro, a defesa de uma abordagem profissionalizante (com foco na preparação do estudante para o mercado de trabalho).

A referida dualidade, conforme Nascimento (2007), está intrincada por critérios postos pela divisão social do trabalho (pela divisão de tarefas laborais, na sociedade, de acordo com determinados critérios entre os quais a classe social, o gênero e as habilidades das quais o sujeito dispõe). Uma das reverberações dessa conjuntura é o estabelecimento, em um passado não tão distante, de políticas educacionais (nomeadamente aquelas destinadas ao Ensino Médio) distintas para diferentes camadas sociais (Nascimento, 2007). Esse foi o contexto de implementação da primeira grande reforma que incidiu, na década de 1940 (século XX), de forma direta, na composição do então chamado ensino secundário (etapa que, de forma geral,

corresponde ao que hoje entendemos como sendo o Ensino Médio) (Silva; Krawczyk, Calçada, 2023).

A referida reforma, denominada Reforma Capanema, estabeleceu, em 1942 o que chamou de “Leis Orgânicas do Ensino” (uma série de leis gerais para a educação nacional). Sob liderança de Gustavo Capanema (1900-1985), então ministro da educação do governo ditatorial (1937-1945, Estado Novo) de Getúlio Vargas (1882-1954), reestruturou a educação brasileira e atribuiu, ao ensino secundário, uma estrutura reconhecidamente dualista: de um lado, o ensino secundário clássico/científico voltado para a educação das elites políticas e econômicas e, de outro, o ensino secundário técnico/profissionalizante destinado às demais camadas sociais. Foi, a partir do caráter profissionalizante atribuído pela reforma ao ensino secundário das camadas sociais menos favorecidas, que o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), organizações que oferecem, até hoje, cursos técnicos e profissionalizantes, foram criados (Alves; Silva; Jucá, 2022).

O texto da primeira LDB/1961, implementada em 1961, de acordo com Silva, Krawczyk e Calçada (2023), pouco ou nada alterou a estrutura posta pela Reforma Capanema. Alterações significativas ocorreram só uma década depois quando, durante o regime militar (1964-1985), em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/1971 (segunda LDB) foi aprovada. A reforma posta pelo governo ditatorial, por meio da referida lei, distribuiu os anos escolares no que chamou de primeiro e segundo graus. O primeiro grau, conforme mencionamos anteriormente, corresponde, de forma geral, ao que hoje chamamos de Ensino Fundamental. Segundo grau, por sua vez, foi o nome dado ao anterior ensino secundário (etapa que corresponde, de forma geral, ao Ensino Médio). A referida reforma tornou o segundo grau, ao menos nos primeiros anos após sua implantação, de forma compulsória/obrigatória, profissionalizante (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

A reforma implantada durante o período ditatorial militar por meio da Lei n. 5.692/1971 estabeleceu os alicerces para a perspectiva utilitarista, inspirada pelo ideário do Capital Humano, pela qual o segundo grau/Ensino Médio passou a ser pensado. Tal perspectiva estabeleceu uma relação direta entre o sistema educacional e as necessidades operacionais da esfera da produção. A educação, portanto, foi subordinada às necessidades da produção e do crescimento econômico. Com isso, o segundo grau passou a ter como função principal a habilitação e qualificação para o mercado de trabalho (Nascimento, 2007).

Findado o período ditatorial militar e tendo o país sido redemocratizado, após o estabelecimento da Constituição Federal de 1988, foi a LDB/1996, em vigência, (com o texto original de 1996, Lei n. 9.394/1996) o documento a alicerçar mais uma reforma na organização

da educação básica brasileira e, como uma etapa desta, o Ensino Médio (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023). Foi a partir de LDB/1996 que a última etapa da educação básica passou a ser chamada, oficialmente, de Ensino Médio (nome que substituiu o que antes era chamado de segundo grau) (Alves; Silva; Jucá, 2022). Com a LDB/1996, o Ensino Médio passou a ter a duração de três anos. Foi, também, objetivamente, dissociado da profissionalização (Alves; Silva; Jucá, 2022). As finalidades do Ensino Médio são trazidas no/pelo Art. 35 da LDB/1996. São elas:

> Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a **preparação básica para o trabalho** e a cidadania do educando, para **continuar aprendendo**, de modo a ser **capaz de se adaptar** com **flexibilidade** a novas **condições de ocupação** ou **aperfeiçoamento posteriores**;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da **autonomia intelectual** e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos **processos produtivos**, relacionando a **teoria com a prática**, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, *s.p*. - grifo nosso).

Os textos que, a partir da nova LDB/1996, ainda na década de 1990, reformaram a etapa do Ensino Médio foram o Parecer CEB/CNE n. 15/1998 (de 1º de junho de 1998, cujo assunto são as Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio) e a Resolução CEB/CNE n. 3/1998 (de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Tais documentos propuseram uma nova formulação curricular para a etapa em pauta. Tal formulação foi composta por competências e habilidades básicas, por conteúdos e metodologias, bem como por princípios estruturadores (a interdisciplinaridade e a contextualização) (Nascimento, 2007).

A partir disso, as disciplinas que compunham o Ensino Médio foram divididas em dois grandes blocos, uma parte comum, que correspondia a 75% da carga horária total (composta por três áreas do conhecimento: Linguagem e Código, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas) e uma parte diversificada, ocupando 25% da carga horária. A parte diversificada incluía, ao menos, uma língua estrangeira e outras disciplinas que levassem em conta a interdisciplinaridade e as demandas sociais e econômicas locais. Os cursos técnicos profissionalizantes foram, paralelamente, desvinculados do Ensino Médio regular para serem ofertados de forma concomitante ou sequencial. A LDB/1996 trouxe, portanto, apesar das contradições pelas quais (como vimos) está permeada, diferenças fundamentais se comparada ao texto de 1971 (Nascimento, 2007).

Observa-se, a partir do fragmento da LDB/1196 citado, que, embora o texto dissocie formalmente o Ensino Médio regular da profissionalização, relegando-a aos cursos concomitantes e subsequentes, permanece a defesa do alinhamento dessa etapa com o mundo do trabalho e com a esfera produtiva. Para tanto, estabelece-se que teoria e prática devem ser articuladas. O texto também enfatiza a necessidade de "aprender a aprender" e de aprender ao longo da vida, expressa nas noções de "continuar aprendendo" e de "autonomia intelectual", conceitos caros, como visto, à OCDE e ao PISA, assim como o é a associação entre educação, mercado de trabalho e crescimento econômico.

O fragmento da LDB/1996 citado acima também evidencia, a partir da ênfase posta na necessidade de adaptação (pelos estudantes) ao que chama de novas condições de ocupação e de aperfeiçoamento posterior, a importância do desenvolvimento da flexibilidade. Conforme Alves, Silva e Jucá (2022), tais concepções de flexibilização e adaptação estão alinhadas às necessidades do capitalismo neoliberal contemporâneo. Tais necessidades requerem do estudante/trabalhador/futuro trabalhador flexibilidade e adaptabilidade para que a estrutura social e econômica vigente se perpetue (Alves; Silva; Jucá, 2022).

O Ensino Médio brasileiro é, historicamente, como percebemos, marcado por cicatrizes. Inicialmente, nas primeiras décadas do século XX, seu foco estava na preparação das elites para a continuidade de seus estudos. Tal foco, na sequência, na segunda metade do referido século, foi deslocado para a preparação para o mercado de trabalho. Tais deslocamentos, implicitamente, também carregaram consigo as marcas da diferenciação posta na educação das diferentes camadas sociais (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Entre tais cicatrizes figura também o fato de ser pouco inclusivo, de ter passado por uma expansão tardia (situada, sobretudo, na década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI, pós-implantação da LDB/1996) e de ter sido tornado palco de disputas e tensionamentos quanto à definição de suas finalidades, da construção de suas bases curriculares e de seus espaços e tempos formativos (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023). Tais cicatrizes culminaram/culminam na dualidade pela qual o Ensino Médio é marcado.

As diferentes reformas que foram se sucedendo ao longo do tempo, desde a Reforma Capanema, não foram potentes o suficiente para avançar no sentido da superação da referida dualidade. Um Ensino Médio unitário, que abarque ao mesmo tempo os desejos dos que prezam por uma formação ampla (que enfoque conteúdos e, com eles, a preparação para a Educação Superior) e os anseios daqueles que desejam uma formação profissional tropeça, tendo em vista as disputas que permeiam esse processo, na própria (im)possibilidade de existir (Nascimento, 2007).

Foram diversos os documentos e programas que, posteriormente, regulamentaram, orientaram e acompanharam a reforma trazida pela LDB/1996 e pelas DCNs de 1998 para o Ensino Médio. Para além destes, derivados dos documentos citados acima, outro fator determinante para os rumos da reforma foram as alterações trazidas, pela criação do SISU em 2009, para o ENEM. O SISU, a partir daquele ano, passou a utilizar as notas do ENEM para a seleção dos estudantes que integrariam as universidades públicas. Com isso, o formato do ENEM foi alterado para estar alinhado ao SISU. O ENEM, portanto, foi tornado o principal meio de acesso à educação superior no país. Tais mudanças fizeram com que muitas escolas de Ensino Médio readequassem suas ações e as direcionassem para o alcance de boas notas, pelos estudantes, no ENEM (para além dos vestibulares e da preparação para o trabalho). Reafirma-se, assim, a dualidade que historicamente marca a etapa em pauta (Alves; Silva; Jucá, 2022).

A necessidade histórica de superação da referida dualidade e de estabelecimento de uma identidade para a última etapa da educação básica brasileira, não suprida pela reforma implementada a partir da LDB/1996, figurou, também, entre as metas e estratégias do PNE 2014-2024. A estratégia 3.1 da meta 3 do plano (cujo foco é a universalização da referida etapa) menciona a institucionalização de um programa nacional para o que chama de renovação do Ensino Médio:

> Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento.
> Estratégias:
> 3.1. institucionalizar programa nacional de **renovação do Ensino Médio**, a fim de incentivar práticas pedagógicas com **abordagens interdisciplinares** estruturadas pela **relação entre teoria e prática**, por meio de currículos escolares que organizem, de **maneira flexível** e diversificada, conteúdos obrigatórios e **eletivos** articulados em dimensões como ciência, **trabalho**, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de **material didático específico**, a **formação continuada de professores** e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Brasil, 2014, p. 53 grifo nosso).

A referida renovação é pensada no/pelo PNE a partir dos princípios da interdisciplinaridade, da relação entre teoria e prática, da flexibilidade (flexibilidade que inclui a presença, nos currículos, de conteúdos eletivos) e levando em consideração as necessidades dos mercados, entre os quais o de trabalho. Notamos, também, que o texto do PNE já demonstra o desejo de que a renovação que menciona seja parte de uma ecologia, fala em renovar, além dos currículos, a estrutura física, a produção de material didático e a formação de professores. Foi, conforme Alves, Silva e Jucá (2022), a partir do texto do PNE (e dos princípios que, a partir dele, mencionamos) que nasceu a proposta do que viria a ser chamado, três anos depois, em 2017, de Reforma do Ensino Médio/Novo Ensino Médio (NEM).

O discurso que permeou o processo de elaboração e implantação da reforma de 2017, a fim de legitimá-la, sustentava-se nos argumentos de que as juventudes que integram o Ensino Médio são diversas; de que os índices de matrícula e evasão nesta etapa são, historicamente, problemáticos; e de que as avaliações externas (entre as quais o PISA) evidenciam baixo rendimento e ausência de qualidade. O diagnóstico da realidade do Ensino Médio brasileiro, elaborado também para disseminar e legitimar a necessidade da reforma, sustentava os argumentos de que a organização curricular vigente até então estava alicerçada em uma estrutura rígida demais, marcada pelo excesso de disciplinas e engessada. Também se disseminou a ideia de que, da maneira como estava, a última etapa da educação básica não respondia às necessidades do mercado de trabalho e desinteressava os jovens (Silva; Krawczyk, Calçada, 2023).

Com esse discurso tornado midiático e disseminado amplamente, a ideia de uma lei que estabelecesse diretrizes flexíveis, que possibilitasse uma maior diversidade curricular, que permitisse aos jovens a construção de uma trajetória escolar personalizada e um projeto de vida conforme os seus desejos, conforme Silva, Krawczyk e Calçada (2023) foi legitimada. Nesse terreno fértil, em 2016, durante o governo Temer, foi exarada a Medida Provisória n. 746/16 (medida provisória da reforma do Ensino Médio). A referida medida trouxe a público o ideário que constituía a noção de renovação do Ensino Médio: o aumento da carga horária, o estabelecimento de uma base curricular comum e uma base diversificada por meio de itinerários formativos (no quais o estudante poderia escolher áreas de aprofundamento), a possibilidade de oferta modular, a obrigatoriedade de apenas algumas disciplinas (português, matemática, língua inglesa), a possibilidade de profissionais sem formação pedagógicas ministrarem aulas entre outros pontos contraditórios.

As controvérsias trazidas na/pela Medida Provisória n. 746/16 resultaram em mobilizações da comunidade educacional. Diversas manifestações foram organizadas. Jovens ocuparam escolas, entidades científicas e de representação docente realizaram manifestos de diversas formas. Entre os pontos mais questionados estavam a ausência da obrigatoriedade, em todo o Ensino Médio, de disciplinas anteriormente obrigatórias (entre as quais Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia) e a proposição do critério chamado notório saber (experiência e conhecimento técnico em determinada área) como substituição da formação docente. Tais pontos foram revistos após as manifestações (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023). O critério de notório saber foi limitado à formação técnica e profissional e as disciplinas citadas acima se mantiveram obrigatórias. Percebemos que o NEM, desde a medida provisória que lhe serviu de

alicerce, aproxima-se dos princípios do PISA/OCDE: a priorização das disciplinas de língua materna e matemática enquanto conhecimentos de maior validade demonstra esse alinhamento.

Alves, Silva e Jucá (2022) evidenciam que, embora os desejos pela reestruturação do Ensino Médio não tenham iniciado no governo provisório de Temer, esse período foi marcado por uma exaltação da proposta. Tal proposta tramitou e foi aprovada em um curto espaço de tempo (foram apenas cinco meses entre a assinatura/imposição da Medida Provisória n. 746/16 e a aprovação da reforma pelo plenário da Câmara Federal). Naquele período, o MEC midiatizou amplamente a reforma e exibiu campanhas que exaltavam o que chamou de necessidade e de benefícios associados a ela. Isso foi feito por parte de órgãos, fundações, grandes empresas e instituições privadas que, também, participaram ativamente da definição dos rumos da reforma (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Conforme Alves, Silva e Jucá (2022) Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho lideraram (e seguem liderando, em alguma medida) um coletivo de empresas em torno de movimentos no sentido de apoiar e difundir a BNCC e o NEM. Entre estes figura o Movimento pela Base Nacional (citado anteriormente). Tais empresas, conforme os autores, envolveram-se/foram envolvidas de forma direta nas discussões que estruturaram a reforma. Atuaram influenciando seus moldes na condição de frente interessada nas modificações em pauta (Alves; Silva; Jucá, 2022). Vemos, com isso, o alinhamento da reforma aos interesses dos mercados/do crescimento/desenvolvimento econômico e os interesses empresariais presentes numa concepção de educação como capital humano. A reforma, desde seus primórdios, também está ideologicamente alinhada aos princípios da OCDE/PISA.

Em meio às diversas manifestações e polêmicas, prós e contras, após 11 audiências públicas e, como mencionamos acima, algumas alterações no que previa a medida provisória que deu alicerces à reforma, em 16 de fevereiro de 2017, foi aprovada a Lei n. 13.415/17 que reformou o Ensino Médio brasileiro. A referida lei impôs alterações no texto da LDB/1996 no que se refere à última etapa da educação básica: a carga horária foi aumentada; novos componentes curriculares (disciplinas) foram incluídos; a BNCC foi definida (em caráter normativo) para constituir a carga horária da parte de formação comum; a formação técnica e profissional foi incluída no Ensino Médio regular por meio de um itinerário formativo; a oferta modular da etapa foi autorizada; houve abertura para que disciplinas fossem cursadas de forma extraescolar (Brasil, 2017).

A carga horária total do Ensino Médio foi aumentada para, no mínimo, 3000 horas (600 a mais com relação à anterior). Destas, até 1800 horas foram destinadas à formação comum.

Assim, no mínimo 1200 horas foram destinadas à diversificação curricular (regional e local) considerando quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e um itinerário de formação técnica e profissional. Os currículos foram divididos entre formação básica comum e itinerários formativos. Outra definição trazida pela reforma foi a possibilidade de parte da carga horária ser cursada na modalidade à distância e em parcerias com o setor privado. Conforme já mencionamos, o currículo passou a estar, obrigatoriamente, vinculado à BNCC (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

A partir da aprovação da lei de 2017, o MEC e o CNE exararam diversas normativas e orientações para organizar a implantação da reforma. Estas foram derivações do que, de forma geral, já estava previsto no texto da lei (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023). Seu Art. 3º versa sobre as alterações curriculares definidas na/pela reforma:

> Art. 3º A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:
> Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> **IV - ciências humanas e sociais aplicadas.**
> § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do **contexto** histórico, **econômico**, social, ambiental e cultural [...].
> § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu **projeto de vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e **socioemocionais**.
> § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *online*, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
> I - domínio dos **princípios** científicos e tecnológicos que presidem a **produção moderna**; [...] (Brasil, 2017, *s.p*. - grifo nosso).

Percebemos que desde a definição das áreas do conhecimento que, a partir da BNCC, foram escolhidas para a composição da parte comum dos currículos do Ensino Médio houve um espaço (simbólico e objetivo) reduzido para as Ciências Humanas. Vemos, a partir do trecho citado acima, que Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza (e suas respectivas tecnologias) são consideradas, cada uma, uma área (itens de I a III). A área IV, contudo, se divide entre Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas passaram a constituir, no texto da reforma, uma única área do conhecimento. Notamos, com isso, que se trata de outra aproximação entre a reforma e o ideário do

PISA/OCDE. A priorização dos conteúdos de matemática, ciências da natureza e linguagens enquanto conhecimentos de maior validade ocorre, também, como vimos, no âmbito no PISA.

Olhar para o lugar (ou para a subalternização dele) que as Ciências Humanas têm no contexto das reformas educacionais contemporâneas (das quais o ideário do PISA/OCDE é parte) e, especificamente, na reforma no Ensino Médio brasileiro, conforme Simões (2018), requer o entendimento de que o lugar curricular que as Ciências humanas construíram historicamente é um lugar de poder. É este lugar de poder que esteve/está em disputa no cenário político brasileiro. O ensino sistemático das Ciências Humanas, conforme o autor, invoca a necessidade de a formação humana ser pensada para além do espaço-tempo da escolarização e de se levar em consideração que o estudante é sujeito de uma sociedade. Isso convida à reflexão acerca das diferenças que separam a sociedade que temos daquela que desejamos. Esse lugar, que possibilita a reflexão e a tomada de consciência, é um lugar de poder (Simões, 2018).

As Ciências Humanas têm, nesse lugar de poder que ocupa no processo de escolarização, um grande potencial pedagógico e formativo. Podem, portanto, possibilitar uma formação ampla e sólida dos sujeitos da contemporaneidade. A subalternização deste lugar, por meio de uma reforma ancorada na lógica empresarial e neoliberal (como é o caso da reforma em pauta), reverbera/reverberará em uma formação precarizada, simplificada e frágil das juventudes e dos sujeitos que as compõem (Simões, 2018), subalternizando também "[...] a formação crítico-reflexiva que as levaria a entender as tramas sociais em que estão envolvidos na atualidade" (Simões, 2018, p. 53).

Para além da redução/subalternização, objetiva e simbólica, do espaço curricular destinado às Ciências Humanas, como vimos, a constituição dos currículos do Ensino Médio passou a se dar por uma parte comum e por itinerários formativos. Com isso, a formação integral (enquanto formação humana) passou a dispor de ainda menos espaço. Entre as áreas às quais os itinerários formativos podem estar relacionados, figura a área cinco/quinta área, denominada formação técnica e profissional:

> Art. 4º O art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
> Art. 36 . O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de **diferentes arranjos curriculares**, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

> V - **formação técnica e profissional** (Brasil, 2017, *s.p*. - grifo nosso).

A reforma, portanto, não alcança a superação e segue reafirmando a dualidade (entre os caráteres técnico e propedêutico) que, historicamente, marca a última etapa da educação básica. A ênfase curricular posta nos itinerários formativos aprofunda, ainda, o que Caregnato *et al*. (2019) chama de estratificação horizontal do Ensino Médio. Compondo a parte diversificada dos currículos, tais itinerários podem ser realizados de acordo com os contextos e as demandas locais dos mercados entre os quais o de trabalho. Diferentes escolas, com isso, trabalham seus itinerários formativos de diferentes maneiras. É preciso, no entanto, olhar para essa conjuntura para além da retórica que enaltece a flexibilidade e a aproximação com as demandas e os mercados locais e perceber a potencialização das desigualdades horizontais (que diferenciam escolas que compõem uma mesma etapa da escolarização) intrínseca a esse movimento.

Escolas já desfavorecidas e que lidam com a insuficiência de profissionais, de estrutura adequada e de financiamento possuem menos condições de ofertar itinerários formativos significativos em termos de qualidade. Paralelamente, escolas já estruturalmente privilegiadas tendem a oferecer itinerários alinhados às boas condições de que dispõem. Aprofunda-se, assim, o caráter horizontal das desigualdades (Caregnato *et al*., 2019). Os itinerários formativos, tendo em vista a flexibilização curricular à qual se relacionam, também potencializam a dualidade histórica que caracteriza o Ensino Médio: é possível que escolas que assumem um caráter mais propedêutico alinhem a isso seus itinerários. Outras, do mesmo modo, podem dar a estes um caráter mais técnico/profissional.

Vemos, ainda, a partir dos trechos da Lei n. 13.415/17 citados acima, que o alinhamento presente no recorte da BNCC (abordado anteriormente) entre educação básica, os mercados (entre os quais o de trabalho) e o crescimento/desenvolvimento econômico, relação que também é o cerne do ideário educacional da OCDE/PISA, é reafirmado pela lei que implantou a reforma do Ensino Médio. Vemos, entre outras menções a esse alinhamento, que ao final do Ensino Médio o estudante precisa demonstrar "I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a **produção moderna**; [...]" (Brasil, 2017, *s. p*. grifo nosso). É evidente, a partir do que fomos percebendo ao longo da elaboração desta análise, a participação do empresariado e dos mercados na definição dos moldes e rumos da reforma.

De acordo com Krawczyk (2017), ao passo em que o empresariado participou ativamente da elaboração e consolidação da reforma e apostou fortemente na atuação midiática para sua legitimação, a ideologia do empreendedorismo foi adquirindo ainda mais espaço no campo educacional e nas escolas. O empresário e o empreendedor (enquanto categorias), a

partir desta que foi vendida como uma potente proposta pedagógica, foram legitimados como modelos de ser humano e como padrão de sucesso profissional. Os jovens, nessa lógica, são estimulados a se conceberem e se comportarem como empresários e empreendedores de si. São, desde cedo, induzidos à construção de projetos de vida a partir desses modelos. Aprendem/aceitam, de diversas maneiras, um dos preceitos básicos desse ideário: o de que é preciso relegar o presente, a fim de tornar possível o futuro.

Esse ideário, que atribui ao Ensino Médio e à escolarização como um todo, a finalidade de formar jovens empreendedores, autônomos, flexíveis e criativos, capazes de conseguirem o que desejam por meio do esforço próprio, esvazia e descaracteriza a escola de sua função social: a de formar juventudes que sejam, verdadeiramente, autônomas. A autonomia verdadeira só pode ser alcançada por meio de uma formação humana e sólida, capaz de desenvolver no estudante a capacidade de compreender criticamente a sociedade contemporânea que integra e na qual vive. É somente assim que o Ensino Médio pode, em alguma medida, ajudar os jovens a se prepararem para um futuro que, imprevisível, não é mais ou menos importante do que a vida presente (Krawczyk, 2017).

No ano de 2022 houve, no Brasil, uma das eleições presidenciais mais disputadas da história do país. Esta, colocou em oposição mais do que dois candidatos situados em dois extremos ideológicos: trouxe à tona cicatrizes históricas (de passados mais distantes e recentes) e colocou, em oposição, duas visões de mundo, de sociedade e de ser humano. A eleição não disse respeito tanto aos dois principais candidatos envolvidos, mas àquilo que simbolicamente estes representavam. Como resultado dessa conjuntura complexa, Lula foi eleito para seu terceiro mandato à frente do país. Com a mudança de governo, a pauta da reforma do Ensino Médio voltou às discussões no campo político e a comunidade educacional voltou a se mobilizar para que as definições trazidas pelo NEM fossem modificadas. O governo, de forma geral, acolheu essa demanda e, novamente permeadas de disputas e resistências, propostas de modificação começaram a tramitar.

Com isso, em 31 de julho do ano de 2024, foi aprovada e implantada a Lei n. 14.945/2024. Esta, "Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio [...]" (Brasil, 2024, *s.p.*). Definiu-se que as novas regras, decorrentes das modificações postas pela referida lei na reforma analisada acima (modificações que serão mencionadas na sequência), devem ser implantadas nas/pelas escolas a partir do corrente ano de 2025 (para os primeiros anos do Ensino Médio). As mudanças devem ser implementadas, em 2026 e 2027, respectivamente, para os segundos e terceiros anos (Brasil, 2024).

Sete anos se passaram entre a reforma de 2017/2018 e a aprovação da Lei n. 14.945/2024. Como mencionamos anteriormente, tal reforma (em seus moldes anteriores) constituiu uma ecologia (Popkewitz, 1997) que, tendo os currículos como foco, modificou também a formação de professores, a produção de material didático, as avaliações em larga escala, os conceitos que dizem respeito aos objetivos da escolarização e alinhou subjetividades aos seus moldes. A adequação e reestruturação das escolas e da comunidade educacional para atender às novas regras foi um processo complexo e permeado de inúmeros esforços em muitas esferas, tendo em vista que a realidade estrutural da educação brasileira não comporta as prescrições da lei. A reforma previa que as escolas completassem a implantação dos novos moldes até o ano de 2022 (Brasil, 2017). A pandemia de COVID-19 (e a necessidade de isolamento social que dela decorreu), contudo, flexibilizou e bagunçou os rumos da implantação.

Vemos, com isso, que a ausência de uma Política de Estado sólida para a última etapa da educação básica torna o cotidiano da comunidade educacional repleto de contradições e complexidades de toda ordem. As sucessivas (e democraticamente legítimas) trocas de governo e as consequentes mudanças ideológicas e políticas que se sucedem (sem que haja uma estrutura básica que deva permanecer) criam um contexto de incertezas, de inseguranças e de impermanência que assola aqueles que, cotidianamente, atuam na educação básica. Sete anos, uma reforma ampla e inconclusa, uma pandemia associada a uma profunda crise social e econômica, três mudanças de governo e, finalmente, uma nova lei que, de novo, exige modificações no Ensino Médio. A nova lei, conforme abordaremos na sequência, trouxe modificações que são, inegavelmente, importantes. Contudo, não há como olhar para essa conjuntura sem refletir acerca das complexidades que permeiam o cotidiano daqueles que, no contexto da educação básica, precisam executar reforma atrás de reforma.

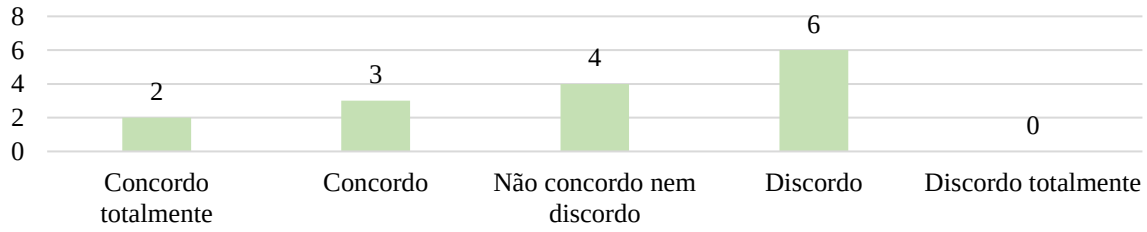
Entre as principais alterações postas na reforma de 2017/2018 pela Lei n. 14.945/2024 estão a modificação na distribuição da carga horária (entre parte comum e diversificada) mantida em 3000 horas, na definição das disciplinas (agora chamadas de componentes curriculares) obrigatórias e na organização dos itinerários formativos. A carga horária destinada à formação geral básica (a partir do que está previsto na BNCC) passou de 1800 para 2400 horas. Os itinerários formativos, que antes ocupavam 1200 horas, passaram a dispor de 600. No que se refere às disciplinas obrigatórias, o texto anterior previa que a obrigatoriedade em todos os anos do Ensino Médio era apenas de Português e Matemática (Brasil, 2024).

Com a nova lei, Português, Inglês, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química) e Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História,

Sociologia) são obrigatórias em todos os anos. Apenas Língua Espanhola se tornou opcional. Os itinerários formativos (disciplinas, projetos, oficinas e outras atividade optativas que complementam as disciplinas obrigatórias e possibilitam aprofundar conhecimentos em áreas de interesse), que anteriormente tinham sua natureza e variedade determinadas pelas redes de ensino, passaram a ter quantidade mínima e necessidade de alinhamento às áreas do conhecimento. Cada escola precisa ofertar, no mínimo, dois itinerários. No Ensino Médio regular, os dois devem complementar a formação geral básica e estar alinhados nas quatro áreas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). Foi excluída, do ensino regular, a área (quinta área) que dizia respeito à formação técnica (Brasil, 2024).

Tendo em vista essa conjuntura, de disputas em torno dos espaços ocupados pelas diferentes disciplinas nos currículos do Ensino Médio, a afirmação que constituiu a pergunta de número nove do questionário utilizado para a produção de dados foi assim elaborada: “Os conhecimentos de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa são os mais importantes de serem construídos na escola: deve haver mais aulas dessas disciplinas do que de outras, como História, Arte, Sociologia e Educação Física”. Também utilizamos a escala de um a cinco para esta pergunta. As respostas dos estudantes se distribuíram de acordo com o Gráfico 16.

Gráfico 16 – Distribuição das respostas dos estudantes à pergunta que aborda a importância de algumas disciplinas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados produzidos em campo (2025).

Percebemos, a partir do Gráfico 16, que os estudantes se dividiram quase que igualmente nos posicionamentos. Cinco concordam, seis discordam. Quatro não têm uma opinião formada (não concordam nem discordam). Vemos um grau de discordância. Isso demonstra que os estudantes participantes, em alguma medida, veem a importância das demais disciplinas para além das consideradas no âmbito do PISA/OCDE e das reformas em pauta como as de maior importância (e valor).

Vemos, contudo, que embora com carga horária menor e estabelecendo algum limite para a diversificação, a proposta de flexibilização curricular por meio de itinerários formativos

permaneceu como regra para o Ensino Médio após as modificações de 2024. Vemos também que, embora as Ciências Humanas tenham (junto com as demais áreas) se tornado componentes obrigatórios para todos os anos da última etapa da educação básica, não há o estabelecimento de uma carga horária mínima que possibilite e garanta seu ensino sistemático. Outro ponto é que a BNCC, enquanto reforma curricular que alicerçou a reforma do Ensino Médio, não foi modificada e se manteve como definidora da composição da formação básica comum ofertada por esta etapa (com carga horária significativamente maior à que possuía anteriormente). Assim, o alinhamento conceitual entre BNCC e reforma do Ensino Médio permaneceu e, portanto, aplica-se a esta reforma, mesmo após as modificações postas pela Lei n. 14.945/2024 (que se referem muito mais à forma do que ao conteúdo) a análise que veio sendo desenvolvida até aqui.

Vimos no texto da Lei n. 13.415/17 (e, complementarmente, da Lei n. 14.945/2024), seguindo o que prevê o terceiro objetivo específico desta dissertação, um alinhamento muito significativo entre os conceitos que, nos documentos da OCDE/PISA, dizem respeito à caracterização das juventudes (conceitos estes ilustrados na Figura 4): preparação para a vida, vir a ser e saber fazer. Notamos, também, que os conceitos relacionados aos objetivos da escolarização, presentes no recorte da BNCC escolhido para essa análise e alinhados ao ideário da OCDE/PISA, também são reafirmados no/pelo texto da lei que implantou o Novo Ensino Médio e daquela que, em 2024, a reestruturou.

A BNCC, como também vimos, é parte muito significativa da reforma em pauta. É a partir dela que a parte comum (de formação básica comum) dos currículos do Ensino Médio (que a Lei n. 14.945/2024 estabeleceu como sendo de 2400 horas) deve estar/deverá ser constituída. Com isso, olhamos também para o texto da BNCC (especificamente para a parte do documento destinada à etapa do Ensino Médio), a fim de identificar os conceitos que dizem respeito à caracterização das juventudes. Elencamos, para tanto, o capítulo introdutório deste recorte (que apresenta os princípios e fundamentos relacionados, pela reforma, a esta etapa). Tal capítulo está intitulado como "O Ensino Médio no contexto da Educação Básica" (Brasil, 2018, p. 461) e é composto por oito páginas que compõem o recorte entre as páginas 461 e 468 (Brasil, 2018).

O texto traz, inicialmente, uma reflexão sobre as transformações pelas quais a dinâmica social e contemporânea nacional e internacional vem passando. Na sequência, afirma que nesse cenário (que chamou de complexo, dinâmico e fluido) "[...] as incertezas relativas às mudanças no **mundo do trabalho** e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares [...] para o Ensino Médio,

em particular" (Brasil, 2018, p. 462 - grifo nosso). Percebemos, já nos primeiros parágrafos do texto que introduz a parte da BNCC destinada ao Ensino Médio, o vínculo que se estabelece entre esta etapa e o mundo do trabalho. Este, como vimos, caro também à OCDE/PISA.

Os estudantes, na pergunta aberta do questionário, também escreveram afirmações que se alinham ao vínculo posto entre escolarização/Ensino Médio e mundo do trabalho pelo PISA/OCDE e pela reforma: um dos participantes cuja resposta (um recorte dela) já foi mencionada anteriormente afirma que "*Em minha opinião a escola nos mostra como funciona o mundo, se quisermos notas altas temos que estudar para isso, na escola também vemos como as pessoas interagem das mais variadas formas, porém ela não nos prepara para o* ***mundo profissional*** *[...]*". O estudante de número 10, nessa mesma direção reitera: "*Eu tornaria as aulas [...] com um conteúdo que trabalhe mais coisas úteis para a vida adulta, por exemplo, como cuidar e investir o nosso dinheiro, ensinar sobre as* ***leis trabalhistas*** *e os nossos direitos*".

Na sequência do texto da BNCC para o Ensino Médio, figura um subcapítulo denominado "As juventudes e o Ensino Médio" (Brasil, 2018, p. 463). O documento passa a argumentar a favor da adoção de uma noção ampliada e plural de juventudes. Entender as juventudes dessa forma, conforme a retórica do documento, "Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como **participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos**, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas" (Brasil, 2018, p. 463 - grifo nosso). A participação ativa nas sociedades da qual o texto fala, tendo em vista os contextos de elaboração e implementação da BNCC e da reforma do Ensino Médio, como vimos, muito se relaciona à participação econômica das juventudes pelas vias do trabalho e do consumo. Trata-se de uma ideia que, conforme mencionamos anteriormente, também está vinculada à disseminação (para as juventudes) da lógica do empreendedorismo e do empreendedorismo de si (Krawczyk, 2017).

Considerar as juventudes como plurais, conforme o documento, implica construir uma escola que acolha as diversidades e que "[...] garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem" (Brasil, 2018, p. 463 - grifo nosso). Significa, também, "[...] nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida** [...]" (Brasil, 2018, p. 463 - grifo nosso). O conceito de protagonismo, conforme Pinto, Moraes e Lopes (2024), não possui nenhum significado próprio, único e obrigatório a ele vinculado. Os sentidos que assume, conforme os autores, são diferentes a depender dos contextos sociais e políticos dos quais derivam. Seus significados são, portanto, postos pelas relações de poder que buscam lhe fixar significações.

Na reforma em pauta, de acordo Pinto, Moraes e Lopes (2024), o conceito de protagonismo (mais especificamente de protagonismo juvenil) está articulado às noções de empreendedorismo de si e de liberdade de escolha. Tais noções estão associadas à flexibilização curricular possibilitada pela carga horária do Ensino Médio destinada aos itinerários formativos. Reforçam-se, a partir desse conceito de protagonismo, posturas individualistas. Tais posturas não dizem respeito às diferenças entre sujeitos e às suas singularidades, mas à construção de metas consideradas por si como adequadas para si (meta de si como cidadão, como trabalhador, como empreendedor, entre outras). O fortalecimento do individualismo e da lógica do empreendedorismo de si é uma das reverberações da potencialização desse conceito de protagonismo.

O mundo, conforme segue argumentando o texto da BNCC para o Ensino Médio, deve ser apresentado aos jovens como um "[...] campo aberto para investigação e **intervenção** quanto a seus aspectos políticos, sociais, **produtivos**, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a **equacionar e resolver questões** [...] abrindo-se criativamente para o novo" (Brasil, 2018, p. 463 - grifo nosso). Reafirma-se a potência que o conceito de saber fazer encontra no documento, conforme essa retórica, os jovens devem ser interventores no mundo e nos aspectos produtivos desse mundo, devem ser capazes de equacionar e de resolver questões.

A subseção seguinte do recorte da BNCC para o Ensino Médio, que elencamos para a análise aqui pretendida foi intitulada como "As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade" (Brasil, 2018, p. 464). Este subtítulo se propõe a um exercício de retomada e recontextualização das quatro finalidades que foram atribuídas ao Ensino Médio pela LDB/1996. Para cada uma das referidas finalidades, as quais também citamos anteriormente quando mencionamos o Art. 35 da lei maior da educação brasileira, o texto da BNCC atribui novas contextualizações (alinhadas aos moldes socioeconômicos vigentes) (Brasil, 2018). O documento prega que tal recontextualização se alinha ao que chama de "[...] escola que acolhe as juventudes [...]" (Brasil, 2018, p. 465):

> Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à **inserção no mundo do trabalho**, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a **construção de seu projeto de vida** (Brasil, 2018, p. 465 - grifo nosso).

A sequência do texto recontextualiza a primeira finalidade atribuída pela LDB/1996 ao Ensino Médio. Tal finalidade está, na lei de 1996, assim definida: "I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o

prosseguimento de estudos;" (Brasil, 1996, *s.p.*). Para tanto, a escola que acolhe as juventudes, na conjuntura socioeconômica atual, segundo o texto da BNCC, deve (entre outras demandas),

> - garantir o **protagonismo** dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, **proposição e ação**, essenciais à sua **autonomia** pessoal, **profissional**, intelectual e política; [...]
> - valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu **projeto de vida**; [...]
> - estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do **mundo do trabalho** e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação (Brasil, 2018, p. 465 – grifo nosso).

No que se refere à segunda finalidade atribuída à LDB/1996 para o Ensino Médio, a saber: "II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;" (Brasil, 1996, *s. p.*), a BNCC afirma ser necessário

> - garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do **trabalho**, da ciência, da tecnologia e da cultura;
> - viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos **processos de produção** do mundo contemporâneo, relacionando teoria e **prática** – ou o conhecimento teórico à **resolução de problemas** da realidade social, cultural ou natural;
> - revelar os contextos nos quais as diferentes formas de **produção e de trabalho** ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil;
> - proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o **empreendedorismo** (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à **empregabilidade**; e
> - prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e **inserção profissional** presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma **postura empreendedora**, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (Brasil, 2018, p. 466 - grifo nosso).

Percebemos, com isso, a ênfase posta pela reforma na noção de empreendedorismo/de empreendedorismo de si (também presente, como vimos, no âmbito da OCDE/PISA). Tal noção está incorporada, também, pelos estudantes participantes da pesquisa de campo: um dos participantes cuja resposta já foi mencionada anteriormente afirmou que modificaria seu Ensino Médio *"[...] com conteúdo que trabalhe mais coisas úteis para a vida adulta, por exemplo, como cuidar e* ***investir o nosso dinheiro***". O estudante de número 11, na mesma direção, diz que "*Eu gostaria de modificar meu Ensino Médio focando principalmente em finanças,* ***investimentos****, educação financeira e outros tópicos que realmente me ensinem a como prosperar financeiramente e na minha área de trabalho*". De forma semelhante, o participante

de número 12 afirma o seguinte: "*Não, a escola ensina o mínimo sobre a vida, não ensinando sobre* ***investimentos****, sobre o mercado de trabalho, vida adulta, dinheiro, entre outras, então para mim, a escola não serve, podendo ser mudada para um melhor ensino*". Vemos que a noção de empreendedorismo/empreendedorismo de si, nas respostas, aparece muito vinculada ao conceito de investimento.

Tal ênfase é parte de uma conjuntura ampla na qual, conforme Costa e Caetano (2022), o empreendedorismo emergiu como um eixo central da formação das juventudes. Tal emergência está situada em uma conjuntura de reestruturação dos campos econômico e da produção, que potencializa o desemprego e induz a concorrência. Em um cenário de emprego formal escasso, os mercados disseminam meios ideológicos para legitimá-lo e, supostamente, enfrentá-lo. O ideário do empreendedorismo é um deles. Ainda que haja, no atual governo, um deslocamento importante nas concepções educacional e econômica em voga no país, foi essa a conjuntura quando da implementação da reforma em pauta.

O empreendedorismo, com isso, vem ocupando cada vez mais espaço nos currículos da educação básica brasileira e, com as reformas destinadas à esta etapa, tornou-se um dos eixos do Ensino Médio. Os interesses empresariais e mercadológicos adentram na escolarização básica, também, pela via da disseminação desse ideário. Entre suas reverberações está a imposição da necessidade de uma formação constante (de uma aprendizagem ao longo da vida) que atenda às sucessivas demandas dos mercados. Aprender a empreender se tornou um dos pilares da educação do século XXI, fato que distancia as juventudes de uma formação verdadeiramente integral e cerceia o direito a esta educação. As disputas, marcadas pelos interesses de parte do empresariado em oposição à parte da comunidade educacional, que permearam a reforma no Ensino Médio brasileiro, ilustram essa conjuntura (Costa; Caetano, 2022).

A lógica da formação para o empreendedorismo é, conforme Costa e Caetano (2022), um meio de socializar os estudantes para um ordenamento social que desfoca os direitos e a estabilidade antes requeridos da empregabilidade (o que, em última instância, reduz custos e favorece a expansão do regime de acumulação do capitalismo neoliberal). Cria-se e dissemina-se a ilusão de que o empreendedorismo é uma alternativa à ausência de perspectivas e ao desemprego em uma conjuntura de ineficiência e incapacidade estatal. As juventudes, pela via da disseminação desse ideário, são levadas à incorporação da necessidade de serem empresárias de sua própria formação e empreendedoras de si. Trata-se de um ideário que visa interferir nos modos de pensar, agir e sentir das juventudes, impondo a estas a falácia do protagonismo (Costa; Caetano, 2022).

Dentre as finalidades que a LDB/1996 atribuiu ao Ensino Médio, a terceira diz respeito ao "[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;". Para esta, na conjuntura presente, a BNCC preconiza que a escola que acolhe as juventudes deve ser um espaço que permita ao estudante "conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus **sentimentos**, suas **emoções** e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais;" (Brasil, 2018, p. 466 - grifo nosso). Há, como vemos, um deslocamento da necessidade de favorecer e fomentar a autonomia intelectual e o pensamento crítico para a demanda de cuidar/controlar sentimentos e emoções. Esse suposto compromisso para com a formação da alma/da subjetividade reduz a dimensão crítica e de participação social.

A quarta e última finalidade atribuída pela lei maior da educação brasileira ao Ensino Médio é "IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, *s.p.*)". Para tanto, conforme a BNCC, "[...] a escola que acolhe as juventudes, por meio da **articulação entre diferentes áreas do conhecimento**, deve possibilitar aos estudantes: conscientizar-se quanto à necessidade de **continuar aprendendo** e aprimorando seus conhecimentos;" (Brasil, 2018, p. 167 - grifo nosso). Notamos que há, no texto, um elogio à interdisciplinaridade. Contudo, na esteira do que viemos pontuando até aqui, percebemos que tal elogio corresponde à perda da fundamentação epistemológica das áreas do conhecimento.

Vimos que o texto da BNCC para o Ensino Médio aborda repetidas vezes o conceito de juventudes e reconhece que se trata de um conceito plural, reconhece que, na conjuntura brasileira, as diferentes realidades socioeconômicas e culturais constituem diferentes juventudes (Brasil, 2018). Ao passo em que reconhece essa pluralidade, contudo, de maneira implícita, relaciona as juventudes muito ao significado de uma etapa transitória e de preparação, ideário que se alinha aos conceitos identificados no âmbito do PISA/OCDE. Esse conceito, embora não repetido de forma literal e linear pela reforma, é objeto de estudo da Sociologia da Juventude. Essa área da Sociologia, dedicada ao estudo das juventudes, olha para as metamorfoses que foram marcando os diferentes conceitos e entendimentos relacionados às juventudes nas diferentes épocas (Groppo, 2017).

Tendo em vista essa possibilidade, trazida pela Sociologia da Juventude, propomo-nos a um exercício de retomada das principais características que, nas diferentes épocas, foram conceituando e caracterizando as juventudes. Tal exercício possibilita olharmos, no decorrer dessa retomada, para como os conceitos identificados no âmbito do PISA/OCDE e na reforma do Ensino Médio se relacionam com esse percurso histórico do conceito de juventude(s).

Possibilita, também, situarmos a forma pela qual os próprios estudantes, participantes da pesquisa de campo, concebem suas próprias juventudes e as relações destas para com o Ensino Médio.

Antes, porém, assim como fizemos na subseção anterior, buscamos sistematizar os alinhamentos presentes entre os conceitos identificados nos documentos exarados pela OCDE/PISA e aqueles que integram os documentos/recortes escolhidos para a análise da reforma do Ensino Médio. Para tanto, construímos o Quadro 3 (situado abaixo deste parágrafo). No Quadro 3, a primeira coluna traz os conceitos identificados nos documentos da OCDE/PISA (ilustrados na Figura 4). A segunda coluna, por sua vez, traz os fragmentos da Lei n. 13.415/17 e do recorte da parte da BNCC destinada ao Ensino Médio que correspondem aos conceitos da primeira coluna.

Quadro 3 – Aproximações conceituais entre OCDE/PISA e Reforma do Ensino Médio

CONCEITOS RELACIONADOS À CARACTERIZAÇÃO DAS JUVENTUDES	
Conceito (PISA/OCDE)	**Fragmentos correspondentes (BNCC e NEM)**
Preparação para a vida	1- “[...] adotar um trabalho voltado para a construção de seu **projeto de vida** [...]” (Brasil, 2017, *s.p.* - grifo nosso).
	2- “[...] as incertezas relativas às mudanças no **mundo do trabalho** [...]” (Brasil, 2018, p. 462 - grifo nosso).
	3- “[...] formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida** [...].” (Brasil, 2018, p. 463 - grifo nosso).
	4- “Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à **inserção no mundo do trabalho** [...] e construção de seu **projeto de vida**” (Brasil, 2018, p. 465 - grifo nosso).
	5- “• [...] qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu **projeto de vida**;” (Brasil, 2018, p. 465 - grifo nosso).
	6- “• [...] enfrentamento dos desafios da comunidade, do **mundo do trabalho** e da sociedade em geral [...]” (Brasil, 2018, p. 465 - grifo nosso).
	7- “• [...] dimensões do **trabalho**, da ciência, da tecnologia e da cultura;” (Brasil, 2018, p. 466 - grifo nosso).
	8- “• revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de **trabalho** ocorrem [...]” (Brasil, 2018, p. 466 - grifo nosso).
	9- “• [...] competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à **empregabilidade**;” (Brasil, 2018, p. 466 -,grifo nosso).
	10- “• [...] construam aspirações e metas de formação e **inserção profissional** [...]” (Brasil, 2018, p. 466 - grifo nosso).
Saber fazer	1- “I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a **produção** moderna;” (Brasil, 2017, *s.p.* - grifo nosso).
	2- “Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por **itinerários formativos**” (Brasil, 2017, *s. p.* - grifo nosso).
	3 - “[...] jovens como **participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos**, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas” (Brasil, 2018, p. 463 - grifo nosso).
	4- “[...] **intervenção** quanto a seus aspectos políticos, sociais, **produtivos**, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a **equacionar e resolver questões** [...]” (Brasil, 2018, p. 463 - grifo nosso).
	5- “[...] **proposição** e **ação**, essenciais à sua autonomia pessoal [...]” (Brasil, 2018, p. 465 - grifo nosso).

	6- "• [...] dos processos de **produção** do mundo contemporâneo, relacionando teoria e **prática** – ou o conhecimento teórico à **resolução de problemas** da realidade social, cultural ou natural;" (Brasil, 2018, p. 466 - grifo nosso).
	7- "• revelar os contextos nos quais as diferentes **formas de produção** [...]" (Brasil, 2018, p. 466 - grifo nosso).
Vir a ser	1- "[...] e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e **socioemocionais**." (Brasil, 2017, *s. p.* - grifo nosso).
	2- "[...] garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização [...]" (Brasil, 2018, p. 463 - grifo nosso).
	3- "• garantir o **protagonismo** dos estudantes em sua aprendizagem [...]" (Brasil, 2018, p. 465 - grifo nosso).
	4- "[...] à sua **autonomia** pessoal, profissional [...];" (Brasil, 2018, p. 465 - grifo nosso).
	5- "• [...] cultura favorável ao [...] **empreendedorismo** [...]" (Brasil, 2018, p. 466 - grifo nosso).
	6- "• [...] desenvolvam uma **postura empreendedora** [...]" (Brasil, 2018, p. 466 - grifo nosso).
	7- "• conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus **sentimentos**, suas **emoções** [...]" (Brasil, 2018, p. 466 - grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2017, 2018) e OCDE (1999, 2013, 2023).

Vemos que todos os conceitos identificados nos documentos da OCDE/PISA têm correspondência na Lei n. 13.415/17 e na parte da BNCC dedicada ao Ensino Médio. O alinhamento conceitual, portanto, também é significativo nesta reforma. Percebemos, ainda, que estes também foram mobilizados nas respostas dos estudantes ao questionário utilizado para a produção de dados em campo. São vários os fragmentos que, nos textos analisados, relacionam-se a cada um e, assim como no recorte da BNCC analisado na subseção anterior, também há expressões correspondentes. A fim de sistematizar tais correspondências, elaboramos o Quadro 4 (situado abaixo deste parágrafo).

Quadro 4 - Conceitos correspondentes entre OCDE/PISA e Reforma do Ensino Médio

Conceitos (OCDE/PISA)	**Preparação para a Vida**	**Saber Fazer**	**Vir a Ser**
Conceitos (Reforma do Ensino Médio)	Projeto de Vida	Produção	Formação Socioemocional
	Mundo do Trabalho	Itinerários Formativos	Protagonismo
	Empregabilidade	Participação Ativa	Autonomia
	Inserção Profissional	Intervenção/Ação/Prática	Empreendedorismo
		Resolução de Problemas	
		Proposição	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2017, 2018) e OCDE (1999, 2013, 2023).

A juventude, conforme Groppo (2017), é a categoria etária mais problematizada no campo das Ciências Sociais. Tal mobilização está relacionada ao caráter heurístico (de simplificação de questões complexas) e à importância (social, cultural e econômica) que o conceito de juventude assume nas sociedades contemporâneas. Trata-se de um conceito revelador de dilemas, medos e esperanças das referidas sociedades e que, também, está intrincado pelas novas e dolorosas vivências da condição juvenil. A juventude, enquanto categoria etária, está situada em um espaço e em um tempo de transição (entre a infância e a fase adulta). Esse caráter transitório e as relações que estabelece para com as demais categorias etárias a tornam objeto de disputas e tensionamentos tanto na esfera do discurso (na qual se define e dissemina o que é a juventude nos diferentes tempos e contextos) quanto no sentido prático (no qual a discussão se volta à utilidade da juventude).

A juventude é, no campo da Sociologia, uma categoria social e histórica. É uma categoria social porque integra a estrutura social e forma um grupo/uma coletividade de sujeitos que têm algo em comum, o *status* etário intermediário. Também a torna uma categoria social o fato de, enquanto símbolo, integrar o imaginário social. Trata-se, assim, também, de uma representação social, de um conjunto de atribuições, positivas e negativas, que são criadas por uma coletividade e atribuídas/associadas à condição juvenil. Enquanto categoria histórica, a juventude está sujeita a sucessivas metamorfoses e transformações nas diferentes sociedades. Tal categoria, enquanto representação social e/ou grupo etário, não é formada e reconhecida em todas as sociedades. Quando e nas quais existe, opera de maneiras diferentes conforme a sociedade, grupo ou camada social em que vigora. Seu caráter histórico, portanto, evidencia suas possibilidades de metamorfoses, surgimentos e desaparecimentos ao longo do tempo e nos diferentes espaços (Groppo, 2017).

Essa conjuntura se evidencia quando olhamos para como o conceito de juventude foi mudando de significado, ao longo do tempo, no Brasil. Houve tempos e espaços, conforme Groppo (2017), no qual a juventude não era, como é atualmente, objeto de desejo. Um entre estes espaços e tempos foi o cenário urbano brasileiro das primeiras décadas do século XX. Havia, naquela conjuntura, um curioso mercado (de vestimentas, acessórios e outros itens) destinado a fazer com que os jovens parecessem adultos. Nessa lógica, quanto mais maduros (em comportamentos e aparência) os jovens parecessem, mais bem vistos seriam. Vemos, portanto, um cenário que contrasta com o da sociedade em que vivemos. Nos tempos atuais os anseios são por uma juventude duradoura (eterna, como professam alguns anúncios mercadológicos).

Atualmente, muito pelas ações midiáticas e mercadológicas alicerçadas no entusiasmo em torno da juventude (juventude como categoria social e histórica), mentes e corpos adultos e idosos são acossados pelo desejo imposto de um renascer da juventude. O desejo (tornado necessidade) pela juventude parece ter se feito universal, fazendo com que características físicas, modos de vida e comportamentos sejam reajustados aos moldes do que se considera juvenil: aos moldes das culturas (cada vez mais padronizadas) juvenis (Groppo, 2017). Percebemos que "A espiral da história inverte, assim, o que eram os anseios da juventude que queria ser vista como velha há só um século atrás no Brasil urbano" (Groppo, 2017, p. 8).

Tendo em vista tal caráter, social e histórico, permeado de disputas e de (des)continuidades, Groppo (2017) olha, a partir da Sociologia da Juventude, para o percurso que o conceito de juventude (e, com ele, os próprios jovens) vem trilhando nas últimas décadas. O autor sistematiza seu olhar a partir de três momentos históricos diferentes (situados no século XX e no início do presente século) abordando o conceito de juventude predominante em cada um deles. Cada momento teve/tem sua concepção mais marcante de juventude. As transições percebidas, no entanto, não anulam a concepção predominante anteriormente. Apesar dos deslocamentos, tais concepções se somam/se mesclam para significar (e variar) o que, atualmente, o conceito de juventude representa. O olhar de Groppo (2017), como mencionamos, é guiado pela Sociologia da Juventude e evidencia como esta foi abordando o conceito nos diferentes tempos.

Foi na primeira metade do século XX que, de acordo com Groppo (2017), a juventude se consolidou como categoria etária. Com isso, a Sociologia da Juventude se firmou como área de estudos e constituiu a chamada sociologia estrutural-funcionalista da juventude. Foi nesta conjuntura que emergiu a concepção de juventude chamada pelo autor de tradicional. A concepção tradicional de juventude, predominante na época em pauta, a caracterizou como uma faixa/categoria etária precisa e bem definida (assim como as demais categorias etárias, consideradas de caráter universal naquele período). Nessa perspectiva, a principal característica da juventude é a ser uma fase de transição para a vida adulta (nessa lógica, importa menos o que o jovem é e mais o que virá a ser quando adulto).

A concepção tradicional de juventude a caracteriza, ainda, como um período de socialização secundária. É durante a juventude, segundo essa perspectiva, que os padrões e regras sociais são impostos e integrados, pela via da socialização mais ampla, às condutas individuais. Tendo em vista esse contexto delicado, de condutas individuais ainda em formação, a concepção tradicional também atribui à juventude a característica de estar sujeita à anormalidade e ao desvio/à delinquência e, com isso, o potencial para a transgressão de padrões

e normas sociais. A referida transgressão, nessa perspectiva, é considerada um problema para as sociedades: uma patologia social (Groppo, 2017).

A concepção tradicional de juventude foi, ao longo da segunda metade do século XX, sendo ressignificada pela Sociologia. Tal ressignificação fez emergir a concepção que Groppo (2017) chamou de concepção crítica de juventude. A concepção crítica não contesta uma das ideias centrais da concepção tradicional: a ideia da juventude como tempo de socialização secundária. Há, contudo, uma contestação de outros sentidos tradicionais da noção. A tese da moratória social da juventude, parte da concepção crítica, defende que a juventude não é apenas uma fase de privação de direitos plenos. Esta, vem acompanhada de uma espécie de condescendência por parte dos adultos para que haja a possibilidade de experimentação. A juventude é, também, nessa perspectiva um período de experimentação. Desenvolve-se, a partir da tese em pauta, a ideia de que a juventude tem uma relação experimental para com os valores e a realidade social (Groppo, 2017).

Outra tese que integra a concepção crítica de juventude, chamada classista, reconhece que a juventude se relaciona de maneira complexa com outras categorias sociais em dada sociedade. Dito de outro modo, reconhece a relação complexa que se estabelece entre a estrutura das categorias etárias e as demais estruturas e categorias sociais (as classes sociais, as relações de gênero, as relações étnico-raciais, a condição urbano-rural, as diversidades regionais, a filiação religiosa e outras). A relação entre as categorias etárias e classes sociais, conforme o próprio nome evidencia, é marcante nesta ideia. Ela foi, também, fundamental ao reconhecimento (que só aconteceria mais tarde) do fato de que, em sociedades complexas, não existe uma única juventude (existem juventudes, no plural). A tese em pauta, a partir das relações que estabeleceu entre a juventude (como categoria etária) e as demais categorias sociais, evidenciou que são várias as possibilidades e limitações (associadas às estruturas e condições sociais) presentes na juventude (Groppo, 2017).

As teorias desenvolvidas ao final do século XX e no início do século XXI constituíram o que Groppo (2017) chamou de sociologia pós-crítica da juventude. A concepção pós-crítica de juventude relativiza (chegando até a negar) as proposições originais da concepção tradicional (juventude como período de transição para a vida adulta, por meio da socialização secundária). Há, na concepção pós-crítica, o reconhecimento de que os sujeitos/jovens e seus grupos exercem um papel ativo na constituição das juventudes. Além disso, integra tal concepção a tese da flexibilização e desinstitucionalização da vida social. Tal tese demonstra que a privatização e a descronologização do curso na vida relativizam, chegando a negar, o caráter meramente transitório da condição juvenil (constituinte da concepção tradicional).

Na concepção pós-crítica, embora essa seja uma característica fundamentalmente vinculada à concepção crítica, a juventude segue sendo interpretada como uma forma de relacionamento experimental com a realidade e como uma fase cuja posição social é de menor independência. Outro deslocamento posto na/pela virada de século foi a dissociação entre a juventude enquanto categoria etária e a juventude enquanto representação social. Os valores e comportamentos associados à juventude passaram a ser desejados e vivenciados como critérios estéticos e éticos em diversas faixas etárias, não mais se limitando à idade antes considerada juvenil. Da mesma forma, sujeitos situados dentro da faixa etária considerada juvenil passaram a cultivar modos de vida que tradicionalmente foram relacionados a outras faixas etárias, à infância (quando, por exemplo, negligenciam responsabilidades e apresentam incapacidade de qualquer autonomia decisória) e à maturidade (quando vivenciam situações que tradicionalmente foram atribuídas à idade adulta, como maternidade/paternidade, casamento e trabalho) (Groppo, 2017).

Por fim, uma das principais teses que marcam a concepção pós-crítica de juventude diz respeito à noção de socializações ativas. Tal noção denuncia a precarização das juventudes como um todo, para além de focar apenas no quesito camada social. Ao passo em que denuncia, também analisa e propõe enfrentamentos e saídas criativas concebendo os jovens como sujeitos ativos no enfrentamento da referida precariedade e dos riscos que ela impõe ao presente e na prospecção de suas intenções de vida futura (Groppo, 2017). Vemos, com isso, que diferentes períodos históricos foram concebendo as juventudes de diferentes maneiras. Todas essas concepções, de modo geral, mesclam-se (ora se sobressaindo, ora se ofuscando) no que, atualmente, nas diferentes esferas (entre as quais os campos político e educacional) se entende por juventude/juventudes.

Construir uma definição para o conceito de juventude, conforme Dayrell (2003), tendo em vista que os critérios que o constituem são históricos e culturais e que as perspectivas teóricas envolvidas são múltiplas, é uma tarefa complexa. Tal definição nunca será única e/ou fixa/imutável. O autor, contudo, elabora uma posição conceitual (uma definição um tanto própria) que considera a diversidade intrínseca à(s) juventude(s) e compreende os jovens como sujeitos sociais que, a partir dessa condição, constroem modos próprios de serem jovens (Dayrell, 2003).

O cotidiano, conforme Dayrell (2003), apresenta-nos uma série de imagens acerca das juventudes que interferem na maneira como interpretamos os jovens. Uma delas é uma visão romântica, vinculada ao crescimento da indústria cultural e do fortalecimento de um mercado de consumo direcionado aos jovens (constituído pela moda, por espaços de lazer, por música

entre outros). Tem-se, nessa lógica, uma visão de juventude como um tempo de liberdade e prazer, no qual o ensaio, o erro, as experimentações e a irresponsabilidade são toleráveis. Como parte dessa mesma visão está a perspectiva que olha para o jovem, exclusivamente, a partir do campo da cultura, como se a condição juvenil só fosse expressa aos finais de semana ou outros tempos e espaços de envolvimento com atividades culturais e de lazer.

Outra imagem acerca das juventudes, que circula cotidianamente, é a que as caracteriza como um momento de crise, uma fase difícil, marcada por conflitos e dificuldades relacionadas à autoestima e à personalidade. Entende-se a juventude, nessa mesma lógica, como um período de distanciamento da família, um momento que estaria pondo em crise o papel da família enquanto instituição socializadora e, com ela, a própria a escola (em seu papel de orientação e construção de valores) (Dayrell, 2003).

A mais arraigada e forte entre estas é a que prega uma condição de transitoriedade, que concebe o jovem como um vir a ser. Nessa lógica, o sentido das ações do presente está no futuro e na passagem para a vida adulta. Há, nisso, uma tendência de encarar a juventude em sua negatividade, a partir do que ela não é/do que lhe falta/do que ainda não chegou a ser. Trata-se de uma imagem que relativiza e nega o presente vivido, que esvazia de sentido as vivências situadas no tempo e no espaço presentes. Essa concepção está muito presente na escolarização das juventudes: em nome do "vir a ser" do estudante (da possível profissão, dos possíveis diplomas e outros projetos), o presente vivido (enquanto espaço potente de formação, que possui valor em si mesmo) é negado. Também são relativizadas e negadas as questões existenciais das juventudes: presentes, significativas e mais amplas do que a mera relação com o futuro que lhes é atribuída (Dayrell, 2003).

Conforme Dayrell (2003), é necessário problematizar as imagens e os modelos socialmente construídos sobre as juventudes, pois, quando tomados como descrições fiéis da realidade, conduzem a interpretações negativas que apreendem os jovens a partir daquilo que supostamente lhes falta para corresponder a um determinado modelo de "ser jovem". Tais moldes, assim, dificultam a compreensão dos modos pelos quais os jovens constroem suas experiências. Na perspectiva do autor, os jovens são sujeitos sociais que produzem formas próprias de viver a juventude, ancoradas em seus cotidianos.

Essa compreensão, dos jovens enquanto sujeitos sociais, leva em consideração o fato de que no interior de cada sociedade, em um determinado tempo histórico, cada grupo social vai lidar com as juventudes e compreender esse momento de vida de diferentes maneiras. Essa diversidade se dá a partir de condições sociais (das limitações e possibilidades postas pelas classes sociais), de condições culturais (que dizem respeito às etnias, identidades religiosas e

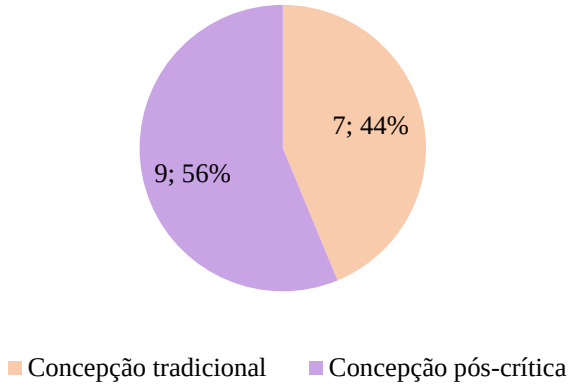
outros valores culturais), de condições que dizem respeito ao gênero, de condições postas pelas diferentes regiões geográficas e de outros aspectos. Consolidar uma noção de juventudes que considere essa diversidade implica um desprendimento de critérios rígidos e a adoção de uma perspectiva mais ampla e global que possa ganhar contornos mais específicos a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos (Dayrell, 2003): "Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta" (Dayrell, 2003, p. 42).

As juventudes, portanto, são sim parte de um processo mais amplo de constituição dos sujeitos, mas têm especificidades que dizem respeito às vivências e aos contextos de cada um. As juventudes se fazem em determinado momento da vida, mas não se reduzem a um período de passagem. As juventudes têm uma importância em si mesmas. Os jovens são, assim, sujeitos sociais (Dayrell, 2003).

As perguntas de número sete e oito do questionário utilizado para a produção de dados em campo dizem respeito à caracterização das juventudes. A pergunta de número sete foi assim elaborada: "Para você, o que significa ser jovem? Marque, entre as opções abaixo, aquela que mais se aproxima do seu entendimento sobre o que é a juventude". As três opções que constituíram a pergunta foram elaboradas a partir das concepções que Groppo (2017) identificou como sendo as que, historicamente, caracterizaram/caracterizam as juventudes.

Tais opções, com isso, foram elaboradas da seguinte forma: "A juventude é um tempo de vida dedicado à experimentação: é um período no qual posso socializar e ter experiências sem as mesmas obrigações e punições que teria se o fizesse na vida adulta" (concepção crítica); "A juventude é uma fase de preparação para a vida adulta: é uma fase transitória durante a qual o jovem é preparado, pela socialização e pela escolarização, para ser um bom adulto" (concepção tradicional); "A juventude não é uma fase restrita à experimentação e/ou à preparação relacionadas à vida adulta e não tem uma definição única possível: as juventudes são diferentes (cada jovem tem sua forma de ser jovem)" (concepção pós-crítica). As respostas dos estudantes a essa pergunta se dividiram da seguinte maneira:

Gráfico 17 – Concepção de juventude adotada pelos estudantes participantes



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados produzidos em campo (2025).

Vemos, a partir do Gráfico 17, que a maior parte dos estudantes participantes compreende sua juventude como parte de uma diversidade a partir da qual diferentes juventudes se constituem pelas diversas maneiras de ser jovem. Nove estudantes escolheram essa opção. Esse número, contudo, não é significativamente diferente da quantidade de estudantes que escolheram a opção que continha a concepção tradicional de juventude: juventude como fase transitória, de preparação. Sete estudantes (apenas dois a menos) entendem sua juventude dessa forma. A opção referente à concepção crítica (juventude como tempo de experimentação) não foi selecionada por nenhum estudante.

A pergunta de número oito, também buscando entender o quanto a concepção de juventude dos estudantes se aproxima ou se distancia daquela mobilizada no âmbito do PISA/OCDE e das reformas, foi assim construída: “A escola precisa preparar o jovem para o futuro: importa, ao longo do processo de escolarização, mais o futuro do que o presente. Marque, na escala de 1 a 5, o quanto você concorda com esta afirmação”. As respostas se distribuíram, entre os itens da escala, da seguinte forma:

Gráfico 18 - Distribuição das respostas dos estudantes à pergunta que aborda o conceito de preparação para a vida/futuro

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados produzidos em campo (2025).

Percebemos, a partir do Gráfico 18, que seis estudantes concordam com a afirmação, ao passo em que dois discordam e sete não têm uma opinião formada (não concordam, nem discordam). Notamos, portanto, outro alinhamento entre OCDE/PISA, reforma e posicionamento dos estudantes.

Essa perspectiva, que compreende os jovens como sujeitos sociais, difere da noção assumida na/pela reforma do Ensino Médio e pelo PISA/OCDE. Podemos, brincando com as palavras, dizer que a noção mobilizada na/pela referida reforma e pela avaliação internacional (e, também, pelos estudantes) se relaciona muito mais a um entendimento dos jovens como objetos sociais. Objetos sociais que, destituídos de uma importância em si mesmos, precisam ser moldados, preparados e regulados para que possam ser úteis à sociedade e à economia.

Percebemos, também, que o conceito de juventudes mobilizado no âmbito do PISA/OCDE e da reforma do Ensino Médio (e, significativamente, pelos estudantes) está relacionado à concepção tradicional de juventude que Groppo (2017) situa como sendo originária da primeira metade do século XX, juventude como período de transição, de preparação para a vida adulta. Tal conceito também se relaciona à concepção moderna de juventude que, a partir da segunda metade do século XX, a considera como um período de experimentação e de abertura ao desvio, à rebeldia, às crises de identidade e personalidade (Groppo, 2017). O PISA/OCDE e a reforma, como vimos, alinham-se muito significativamente ao ideário da transição e preparação para a vida adulta considerando, também, a juventude como um período de vir a ser que precisa tornar os jovens emocionalmente competentes. Percebemos também a ênfase posta, pelo instrumento de avaliação e pela reforma, na necessidade de saber fazer/na necessidade de transformar as juventudes em capital humano (Oliveira, 2020).

Vimos, portanto, como desdobramento do terceiro e quarto objetivos específicos desta dissertação, que as reformas analisadas (especialmente a BNCC e o NEM) estão significativamente alinhadas ao aparato conceitual e ideológico mobilizado no/pelo PISA/OCDE. O mesmo ocorre com os sentidos que os estudantes participantes da pesquisa de campo atribuem à escolarização, tais sentidos, em sua ampla maioria, em alguma medida, estão intrincados pelos referidos conceitos.

Para além das 12 respostas abertas já mencionadas ao longo do presente capítulo, como parte das análises, restaram outras três. Estas, pertencentes aos estudantes de números 13, 14 e 15, fugindo à regra, não se alinham diretamente aos conceitos (quase hegemônicos no conjunto de dados qualitativos que analisamos) em pauta e não carregam em si um sentido de utilidade. Os sentidos que mobilizam são de socialização e amadurecimento. São elas: “*Serve para*

*estudar, **socializar**. Se eu pudesse mudar colocaria um pouco mais de **descontração***"; "*A escola serve para o aprendizado das crianças e dos adolescentes, e para educação. Se eu pudesse modificar o Ensino Médio eu mudaria a forma das aulas, faria **algo mais leve**.*"; "*Serve para ensinar bastante coisas e ensinamentos para **amadurecer** mais o resto só para fora da escola que você aprende a viver e sobreviver*".

As respostas dos estudantes à pergunta aberta (de número 13 no questionário utilizado para a produção de dados na pesquisa de campo), elaborada para buscar alguns dos sentidos atribuídos pelos participantes à escolarização, cujas respostas foram tornadas parte do presente capítulo, foram analisadas por meio da Análise Temática (enquanto procedimento metodológico de análise de dados qualitativos). Seu passo a passo, descrito no capítulo destinado aos procedimentos metodológicos da pesquisa, foi seguido de forma sistemática. Inicialmente, transcrevemos as respostas de maneira literal, as acomodamos em uma planilha relemos as respostas diversas vezes (familiarização). Na sequência, codificamos as respostas e fomos identificando e registrando as unidades de contexto (fragmentação e codificação dos dados): o contexto de compreensão da unidade de registro (transcrita de forma literal). A Figura 5, situada abaixo, ilustra o modo pelo qual operacionalizamos esse primeiro momento da análise.

Figura 6 – Quadro utilizado na sistematização da primeira e segunda etapas da análise

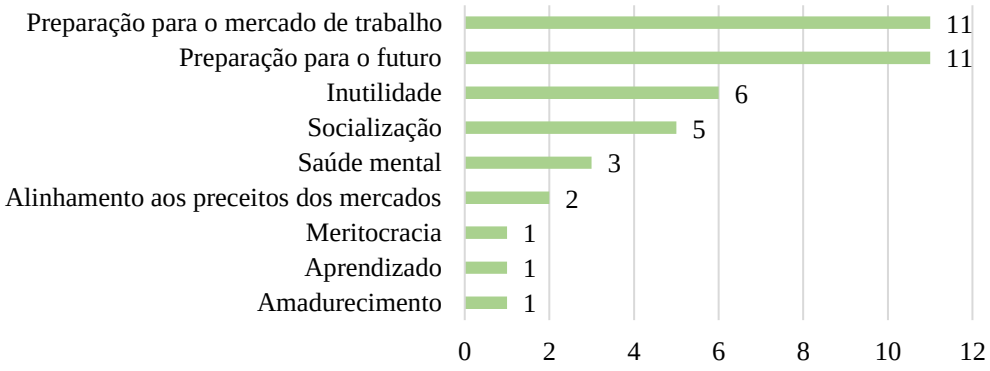
Número	**Respostas** (trancrição literal, grifo nosso)	**Unidades de Contexto**
4	Eu acredito que a escola é uma **ferramenta do estado para criar funcionários**, que obedecem horários fixos e recebem um salário pequeno. Eu gostaria de modificar meu ensino médio focando principalmente em **finanças, investimentos, educação financeira** e outros tópicos que realmente me ensinem a como **prosperar financeiramente** e na minha **área de trabalho**.	É a resposta que, entre todas, apresenta maior complexidade. O participante define a escola como uma ferramenta estatal mobilizada para criar sujeitos (os quais chama de funcionários) obedientes (aos horários fixos) e conformados (aos baixos salários). Trata-se de uma crítica à escola a partir de uma ideia intrincada pela racionalidade neoliberal que busca anular, também na/por meio da esfera do discurso, a competência e a potência estatal e das instituições públicas entre as quais as educacionais. Na sequência, o participante afirma que gostaria que seu ensino médio tivesse como foco temas como finanças e investimentos: temas que pudessem ajudá-lo financeiramente e na esfera do trabalho. Percebemos que, ao passo em que considera a estrutura estatal inadequada, possui apreço pelos preceitos de mercado e deseja que a escolarização também esteja adequada a tais preceitos. Há, portanto, um alinhamento direto à noção de utilidade. A escolarização têm, assim, sentido de inutilidade, de preparação para o futuro/mercado de trabalho **Inutilidade; Preparação para o futuro/mercado de trabalho; Alinhamento aos preceitos dos mercados.**
5	A escola serve para **preparar os jovens para seu futuro**, independentemente do que eles irão fazer, ou seja, é de extrema importância que ela **ensine não somente conteúdos genéricos**, aprendizados de saúde (primeiros socorros) e em outras áreas.	Evidentemente, a escolarização tem o sentido de preparação para o futuro/mercado de trabalho. Há, também, relação direta com a noção de utilidade. Tal relação se faz ver quando o participante, em tom de crítica, denomina os conteúdos escolares de "genéricos" e faz menção à necessidade de aprendizados práticos/instrumentais. **Inutilidade; Preparação para o futuro/mercado de trabalho.**
6	Não, a escola ensina o mínimo sobre a vida, **não ensinando sobre investimentos, sobre o mercado**	Evidencia-se, novamente, o sentido de preparação para o futuro/mercado de trabalho. Também se faz notar, mais uma vez, o apreço pelos preceitos dos mercados e o desejo

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Braun e Clarke (2006) e Mishima e Dias (2023).

Podemos observar, a partir da Figura 5, que a primeira coluna foi destinada à codificação das respostas. A segunda coluna, por sua vez, é constituída pela transcrição literal das respostas dos estudantes à pergunta de número 13 (pergunta aberta) do questionário utilizado para a produção de dados em campo. Fomos, já na segunda coluna, destacando alguns fragmentos principais das respostas como também parte da etapa de codificação. Na terceira coluna, registramos nossa interpretação, nossos comentários, destaques e outros pontos importantes, registramos nossas unidades de contexto.

Esse mesmo exercício foi realizado para todas as quinze respostas atribuídas à pergunta em pauta. Na sequência, buscamos identificar núcleos de sentido nas respostas para, posteriormente, organizar a culminância de tais núcleos de sentido em temas (etapa da busca por temas). Os núcleos de sentido (ideias, explícitas ou implícitas) de cada resposta foram identificados e sistematizados. O Gráfico 19 ilustra os núcleos de sentido que identificamos:

Gráfico 19 – Núcleos de sentido identificados nas respostas dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados produzidos em campo (2025).

Os núcleos de sentido identificados e quantificados na etapa anterior, ilustrados pelo Gráfico 19, culminaram em três grandes temas. Realizamos, com isso, as etapas finais de revisão dos temas e sua nomeação final. Tais temas e seus respectivos núcleos de sentido estão ilustrados, abaixo, por meio do Quadro 5. Como podemos observar, os três grandes temas aos quais chegamos (Preparação para a vida/para o futuro; Conhecimento aplicado/saber fazer; Competências e Habilidades) reafirmam os conceitos identificados no âmbito do PISA/OCDE e nos textos das reformas.

Quadro 5 – Temas identificados a partir das respostas dos estudantes

Temas	Núcleos de sentido correspondentes

Preparação para a vida/para o futuro	Preparação para o futuro
	Preparação para o mercado de trabalho
	Amadurecimento
Conhecimento aplicado/saber fazer	Utilidade/Inutilidade
	Alinhamento aos preceitos dos mercados
	Meritocracia
Competências e habilidades	Saúde mental
	Socialização
	Aprendizado

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados produzidos em campo (2025).

Reafirma-se, assim, a ecologia do movimento reformador brasileiro do presente século, as reformas incorporaram conceitos gestados e postos em circulação pela OCDE por meio do PISA, obedecendo a uma tendência transnacional e a um modo *soft* de governança (Bieber, 2010). Paralelamente, tendo em vista que a dimensão individual/subjetiva é parte da referida ecologia e que o PISA/OCDE, junto às reformas, atua na definição de sistemas de pensamento e regimes de verdade (Popkewitz, 1997), os próprios estudantes incorporam e mobilizam tais conceitos, passam a pensar sua escolarização e a si próprios a partir desse ideário. Vemos, junto a Popkewitz (2001), que um dos principais *lócus* de disputa e de administração das reformas educacionais contemporâneas é a alma dos estudantes, suas motivações e percepções.

Percebemos, também, que o conhecimento em si perde importância nessa conjuntura. Esse ideário sustenta, conforme pontuamos anteriormente, um movimento reformador transnacional que tem, como um de seus efeitos, a convergência de países cujos contextos socioeconômicos e culturais são muito diversos para um mesmo conceito de educação, um conceito de educação a serviço do desenvolvimento econômico (Lorenzo; Trujillo, 2020), alicerçado no ideário do Capital Humano (Oliveira, 2020). Tal movimento tem o esvaziamento curricular como uma de suas reverberações. Trata-se de um esvaziamento que reduz dos currículos um de seus principais elementos, os conteúdos/conhecimentos, constitutivos das disciplinas e áreas do conhecimento. Há, conforme Young (2011), e como vimos, uma supressão de conteúdos e disciplinas (do conhecimento em si) em detrimento da lógica da preparação (preparação para a vida, para o futuro, para a empregabilidade).

Young (2011), de forma contrária à essa lógica, argumenta que a educação básica precisa ter como foco o conhecimento em si. Isso implica uma abordagem curricular centrada em conhecimentos/conteúdos constituintes das disciplinas e áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, os interesses e modos próprios de aprender de cada estudante, os resultados educacionais mensuráveis e comparáveis, as medidas de competências e as experiências consideradas relevantes à empregabilidade e à vida futura têm importância secundária. O autor

tensiona, portanto, o deslocamento evidenciado por Popkewitz (2001) que marca reformas (e, consequentemente, currículos) no presente século, o foco não está nos conhecimentos e conteúdos, mas nas disposições, motivações e aptidões dos estudantes para o fantasmagrama do futuro/da vida adulta/da empregabilidade.

A questão do conhecimento (da aprendizagem de conceitos e conteúdos) é marginalizada pelas atuais reformas e políticas educacionais e curriculares (como é o caso da BNCC e do NEM). A questão central à constituição dos currículos (o que é importante que os jovens saibam?) (Young, 2011) é deslocada para outra, de caráter tecnicista e instrumental (o que os jovens são capazes de fazer com aquilo que sabem?) (OCDE, 2023). As reformas nas quais tal deslocamento está incorporado são apresentadas como bem-intencionadas. Mobilizam (e distorcem), na busca por sua própria legitimação, argumentos considerados progressistas entre os quais o da ampliação do acesso, do enfrentamento às desigualdades e da maior participação e inclusão social. Problematizar tais reformas e defender que o conhecimento em si precisa ser o alicerce dos currículos, nessa conjuntura, conforme Young (2011), tende a parecer uma atitude conservadora e tradicional. Para o autor, contudo, trata-se de uma atitude radical.

A referida radicalidade reside na noção de conhecimento (de conteúdo/de disciplinas/de conceitos) mobilizada por Young (2011), diferentemente da noção que opera nos/pelos moldes conservadores (que trata do conhecimento como algo dado, a ser acatado), embora também considere o conhecimento como exterior aos estudantes, a noção defendida pelo autor reconhece que tal exterioridade não é dada, mas possui um alicerce social e histórico. Em vez da noção conservadora e tradicional de um currículo baseado no acatamento, essa perspectiva defende um currículo baseado no engajamento, o foco está no conhecimento em si, mas a atitude do estudante perante o conhecimento não é passiva e/ou submissa. Há, portanto, diferenças fundantes entre as duas noções.

Nessa mesma lógica, ao tensionar o movimento reformador que vem convertendo a educação básica mais em meio do que em um fim, Young (2011) reafirma o quanto as reformas e as políticas curriculares (como, no caso brasileiro, a BNCC) estão profundamente imbricadas nos contextos econômicos, políticos e sociais dos países em que são formuladas e implementadas. As pressões globais, como as exercidas pela AGEE anteriormente mencionada, somadas às imposições nacionais-imperiais (Tröhler, 2022) e às relações engendradas pelo colonialismo (Castro-Gómez, 2005), fizeram e fazem com que os atores envolvidos na formulação curricular atribuam centralidade excessiva a tais contextos, afastando-se da razão fundamental de existência dos currículos e das reformas que deles decorrem: “Embora não

devamos esquecer o contexto mais amplo, escolhas curriculares têm de ser tratadas pelo que são: maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual de jovens" (Young, 2011, p. 811).

As reformas, entre as quais as aqui em pauta, têm entre suas finalidades (como percebemos no contexto brasileiro) a resolução de problemas e demandas sociais a partir de políticas curriculares. Tal possibilidade de resolução é legitimada, também, por meio do argumento de que os novos currículos (e as reformas das quais decorrem) têm como alicerce as necessidades e interesses dos próprios estudantes. Há, contudo, que se considerar que "quanto mais nos focamos na possibilidade de um currículo reformado resolver problemas sociais ou econômicos, menos provável é que esses problemas sejam tratados em suas origens, que não se encontram na escola" (Young, 2011, p. 812). Esse instrumentalismo, que transforma a educação básica em meio e a esvazia de sua razão de ser enquanto fim em si mesma, tem, nas palavras de Young (2011), infestado as reformas e as políticas educacionais, constituindo parte de um movimento transnacional de reformas em curso no presente século. Tal conjuntura evidencia a dificuldade, por parte dos atores envolvidos na formulação e na implementação de reformas e currículos, de compreender as finalidades da educação. Apelar ao instrumentalismo, em consonância com as tendências globais, exige menor nível de abstração teórica (Young, 2011).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, ao longo desta dissertação, de forma geral, explicitar como conceitos propostos pela OCDE/PISA foram incorporados nas reformas educacionais brasileiras do século XXI e reverberam nos sentidos atribuídos à escolarização por jovens em idade PISA de uma escola estadual de um município da região Norte do Rio Grande do Sul. Para tanto, inicialmente, olhamos para a trajetória histórica da OCDE, a fim de identificar alicerces históricos, princípios e fundamentos de suas ações e intenções educacionais. Estas, que antecederam e subsidiaram a criação e consolidação do PISA. Vimos, nesse primeiro movimento, que o surgimento da OCDE (então OECE) está situado na conjuntura pós-Segunda Guerra Mundial e alinhado ao ideário capitalista norte-americano.

A organização foi criada para, a serviço dos EUA, coordenar o Plano Marshall. Este, para além da boa intenção de reconstrução dos países europeus devastados, foi parte da política expansionista que buscava (no pós-guerra e durante a Guerra Fria) a hegemonia mundial do capitalismo norte-americano. A OECE, já no início de seus trabalhos, diagnosticou a precariedade da mão de obra disponível nos países europeus nos quais atuou. O fator humano da produção, com isso, foi posto no centro de suas intenções e ações. Decorreu, desse contexto, a criação da EPA (uma espécie de instituição financeira e de estudos e pesquisas, criada no âmbito da organização).

Os estudos da EPA trouxeram às preocupações da OECE, para além das questões de mão de obra geral, a ausência (em quantidade e qualidade) de mão de obra técnica e científica, de mão de obra especializada para a reconstrução econômica e para a corrida armamentista travada com a URSS. A URSS, oponente dos EUA na conjuntura da Guerra Fria, paralelamente, vinha demonstrando sua força nesse campo. Uma das maiores demonstrações foi o lançamento do Sputnik-1, marco da corrida espacial, que provocou nos EUA o chamado Choque do Sputnik e deu início às discussões e ações norte-americanas para a ampliação do lugar das disciplinas científicas nos currículos.

A necessidade de formação e qualificação de mão de obra, com isso, passou definitivamente ao centro das atenções dos EUA, da OECE e de seus países membros. A matemática e as disciplinas consideradas científicas foram tornadas cerne das ações da organização no campo da formação. Em resposta à ofensiva da URSS, a OECE criou o BPST (um tipo de secretaria/gabinete destinado às questões de mão de obra especializada), cuja primeira grande ação foi a realização do Seminário de *Royaumont*. Tal seminário incentivou um movimento amplo de reformas nos conteúdos e métodos do ensino de matemática no ensino

secundário dos países membros da OECE. A necessidade de qualificar a mão de obra/de formar capital humano estava no cerne do referido movimento. Esforços nesse sentido seguiram sendo despendidos no decorrer das décadas seguintes.

Na década de 1960, já com a troca de nome (de OECE para OCDE) e com a ampliação de sua abrangência, a organização implementou seu primeiro grande projeto de reformas educacionais com intervenções diretas nos sistemas educacionais de países: o PRM. Foi a partir do PRM e da necessidade de medição de seus impactos que a OCDE potencializou seus esforços no sentido de criar estatísticas educacionais e tornar resultados educacionais mensuráveis e comparáveis. Com isso, ao final da referida década, o CERI (seu centro de pesquisa e inovação em educação) foi criado. Quando da criação, a OCDE já tinha a concepção de uma pesquisa comparativa internacional entre suas intenções.

Na década de 1970, foi criado (a partir do que até então havia sido o BPST), o departamento de educação da OCDE. Houve, portanto, um crescimento exponencial do vínculo da organização para com o campo da educação, um vínculo cujo cerne é o ideário do capital humano e cujas intenções são, sobretudo, político-econômicas. A criação do referido departamento deu origem a diversos e sucessivos programas e ações neste campo. Essa ofensiva se potencializou, a partir da década de 1980, com a ressignificação do liberalismo em neoliberalismo. Tal ressignificação tornou a competitividade um elemento central a todas as esferas da vida humana. Paralelamente, uma nova ordem mundial (uma ordem multipolar, e não mais bipolar como na conjuntura da Guerra Fria) foi se desenhando.

Esse cenário também significou um momento de transição para a OCDE e suas intenções e ações educacionais. Nesse contexto, de um mundo multipolar no qual a competitividade se tornou a palavra de ordem, a escolarização foi posta em um lugar de instrumento de fortalecimento do potencial competitivo dos países e de seu crescimento/desenvolvimento econômico. Com isso, a ideia de que os sistemas educacionais deveriam ser comparáveis internacionalmente angariou ainda mais força e legitimidade no âmbito da OCDE e na esfera transnacional. Nessa conjuntura, por meio dos esforços da OCDE e da ampla adesão de países, foi criado o PISA.

O PISA/OCDE, suas proposições e seu ideário, passou a permear as reformas e políticas educacionais, para além da publicização de seus dados e resultados e da intervenção direta, por meio de seu modo *soft* de governança, pela via da disseminação de ideias e conceitos. No segundo momento do texto, com isso, olhamos para documentos exarados pela OCDE no âmbito do PISA para de localizar os principais conceitos produzidos e postos em circulação no que se refere aos objetivos da escolarização e à caracterização das juventudes. Percebemos que

os referidos conceitos têm, assim como tinham as ações educacionais da OCDE desde a primeira década de sua existência, a Teoria do Capital Humano como seu alicerce. São eles: competências, habilidades, conhecimento aplicado, futuro e aprendizagem ao longo da vida no que se refere aos objetivos da escolarização; saber fazer, vir a ser e preparação para a vida no que se refere à caracterização das juventudes.

Buscamos, na sequência, olhar para as aproximações da OCDE para com a América Latina e o Brasil. Estas que são, também, relações Norte-Sul e, portanto, permeadas de complexidades históricas, culturais, políticas e econômicas. Vimos que tais aproximações, em sua maioria, ocorreram em um contexto de abertura do bloco a países em desenvolvimento considerados importantes à economia global. Olhamos, também, para a complexa estrutura pela qual a OCDE opera e é financiada, para seus diversos modos de ação e, especialmente, para a profunda adequação aos moldes da organização (em todos os setores) exigida de países que, como é o caso do Brasil, desejam se tornar membros do bloco. Notamos, ainda, que as aproximações para com o Brasil ocorreram de modo exponencial e foram perpassando diferentes governos. A aproximação do Brasil para com a OCDE, portanto, foi tornada uma política de Estado pelos primeiros governos que a desejaram (especialmente os de Collor e FHC).

O início de tais aproximações, no campo educacional, também estão situadas na década de 1990, em uma conjuntura de abertura econômica do país e de um amplo movimento reformador no campo educacional. Tal movimento, em alguma medida, como vimos, já vinha mobilizando o ideário educacional da OCDE. Notamos, também, que tais reformas foram amplamente influenciadas por um conjunto de organizações internacionais. Nesse contexto, a adesão ao PISA (imediata e permanente) fortaleceu significativamente as referidas aproximações. A busca por essa proximidade, no campo educacional e para além dele, vista sobretudo no movimento do país para se tornar membro da organização, também se relaciona a um desejo de pertencimento (desejo de pertencer ao mundo desenvolvido e integrar suas discussões) alicerçado em uma cicatriz colonial profunda.

No terceiro momento do texto, tendo em vista esse cenário, olhamos para a forma pela qual o aparato conceitual e ideológico do PISA/OCDE foi incorporado nas reformas educacionais brasileiras do presente século, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a BNCC e o NEM. Vimos que a primeira decorreu de questões relacionadas ao crescimento econômico e foi, de forma ampla, ditada e influenciada por interferências externas. Constituiu-se mais pelo acolhimento de prescrições internacionais do que a partir de uma

concepção própria e nacionalmente significativa de escolarização. Percebemos, também, alinhamentos ao ideário da OCDE/PISA.

No que se refere à BNCC e ao NEM, vimos que as aproximações estão para além desse ideário mais amplo. Todos os conceitos identificados nos documentos do PISA/OCDE têm uma correspondência extensiva nos textos das referidas reformas. Há, reconhecidamente, um alinhamento conceitual e ideológico muito significativo. Buscamos, por fim, olhar para como/em que medida esses mesmos conceitos reverberam nos sentidos atribuídos à escolarização pelos jovens participantes da pesquisa. Notamos que tais conceitos permeiam a grande maioria das respostas dos estudantes e os sentidos que, por meio destas, conseguimos identificar.

Ainda que se trate, como mencionamos anteriormente, de um grupo de estudantes reduzido e bastante específico, economicamente atuante (no universo do trabalho e do consumo) e frequentador de uma escola específica e em um turno específico, consideramos que os resultados que obtivemos, dentro desse recorte documental e de campo, são significativos, ainda que possam variar em diferentes realidades. Pudemos notar, ao longo da análise, as reverberações de um fenômeno transnacional a nível nacional (nas reformas implementadas no país), local (tendo em vista que se trata de um grupo de um mesmo município) e individual/subjetivo (nos sentidos que os estudantes atribuem à escolarização). Vimos que as reformas estão intrincadas por esse conjunto de conceitos assim como os sentidos que esse grupo de estudantes atribui à escolarização.

Vimos, ainda, que as reformas em pauta reafirmam as percepções de Popkewitz (1997). Tais reformas não significam grandes mudanças nem implicam progresso, mas reafirmam, com maior vigor, os acordos econômicos, políticos e institucionais já existentes e em voga desde um passado que buscamos acessar nos primeiros capítulos, um passado no qual a formação básica foi vinculada à formação de mão de obra para o crescimento econômico (à formação de capital humano), para cenários de guerra e para elevar a competitividade dos países na esfera transnacional.

O movimento reformador em marcha no século XXI, como percebemos, reafirma, revigora e faz presente esse passado. Atribui nomes novos ao ideário do capital humano, busca formar um novo padrão de mão de obra (adequado à modernidade líquida) e prepara para um novo cenário de guerra, a guerra posta pela competitividade generalizada, pelo esvaziamento e padronização de subjetividades, pelo apagamento da dimensão do ser/saber em detrimento do ter/fazer ininterrupto, pelo esvaziamento do presente em detrimento do culto ao futuro.

Assim, questionamos neste estudo: Como conceitos concebidos e disseminados pela OCDE/PISA foram incorporados nas reformas educacionais brasileiras do século XXI e reverberam nos sentidos atribuídos à escolarização por jovens em idade PISA de uma escola estadual de um município da região Norte do Rio Grande do Sul? Vimos, ao longo da presente dissertação, que tais conceitos foram incorporados pelas referidas reformas de maneira ampla, evidente e reconhecida. Também vimos que estes conceitos permeiam os sentidos atribuídos à escolarização que puderam ser identificados a partir da participação do grupo de estudantes.

Compreendemos, ao longo desta dissertação, portanto, a partir de Popkewitz (1997; 2001), uma parte importante da ecologia do movimento reformador brasileiro em marcha no presente século. Vimos que as reformas incorporaram conceitos mobilizados no âmbito da OCDE/PISA como resposta a uma tendência transnacional e obedecendo a um modo *soft* de governança. Percebemos, paralelamente, que tais reformas e conceitos dizem respeito mais à dimensão subjetiva/à alma dos estudantes (às suas motivações, disposições e percepções) do que ao conhecimento em si, o que também reverbera em esvaziamento curricular. Paralelamente, tendo em vista que a dimensão individual/subjetiva é parte da referida ecologia e que o PISA/OCDE, junto às reformas, atua na definição de sistemas de pensamento e regimes de verdade, entendemos que os próprios estudantes incorporam e mobilizam tais conceitos, passam a pensar sua escolarização e a si próprios a partir desse ideário.

Levando em consideração o fato de que se trata de um fenômeno transnacional potente, de uma instituição, de um instrumento poderosos e de conceitos que circulam amplamente, é possível pensar que teríamos resultados semelhantes caso esta pesquisa fosse realizada com um maior número de estudantes ou em outros turnos, lugares e contextos. Este é, contudo, um dos principais limites da presente investigação. É importante que os trabalhos acadêmicos, nomeadamente em nível de pós-graduação, sigam abordando e problematizando amplamente essa conjuntura para além de tomar tais dados e conceitos como seus fundamentos. É necessário seguir estudando e pesquisando essa temática a partir de diferentes espaços, tempos e perspectivas teóricas e cumprindo com um dos mais importantes compromissos da pesquisa interdisciplinar em Ciências Humanas: tornar estranho aquilo que é dado como natural.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2000.

AGUIAR, Glauco da Silva. **Estudo comparativo entre Brasil e Portugal, sobre diferenças nas ênfases curriculares de matemática, a partir da análise do funcionamento diferencial do item (DIF) do PISA 2003**. 2008. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12869/12869_1.PDF. Acesso em: 11 ago. 2024.

ALMEIDA, Julio Gomes. Ensino fundamental de nove anos: ampliação da permanência e qualidade de ensino. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 25, p. 159-179, jan./jun. 2011. DOI: https://doi.org/10.5585/eccos.n25.3007. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3007/2163. Acesso em: 1 set. 2025.

ALVES, Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breynner Ricardo de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, 2022. DOI: https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20537.063. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537. Acesso em: 13 out. 2025.

ALVES, Paula Trajano de Araujo; SILVA, Solonildo Almeida; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do Ensino Médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, p. 137-155, maio/ago. 2022. DOI: https://doi.org/10.20500/rce.v17i39.45994. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/45994. Acesso em: 29 out. 2025.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 9-38.

ARAUJO, Enaide Severo de. **Análise freiriana do letramento em leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/1015?mode=simple. Acesso em: 10 ago. 2024.

BIBIANI, Anna Clara Rodrigues Sondahl. **Resultados do PISA nos artigos de opinião**: o que está sendo significado como qualidade para a educação? 2021. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/17010. Acesso em: 11 ago. 2024.

BIEBER, Tonia. Soft Governance in Education The PISA Study and the Bologna Process in Switzerland. **TranState Working Papers**, Bremen, n. 117, p. 1-34. 2010. Disponível em: https://core.ac.uk/reader/71738860. Acesso em: 17 set. 2024.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução de João Ferreira 12. ed., v. 2. Brasília, DF: UnB, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituicao.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb 2023**: detalhamento da população e resultados: nota técnica Nº 18/2023/CGMEB/DAEB. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/saeb-2023-detalhamento-da-populacao-e-resultados. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o

ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 01 ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 04/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-1998. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep completa 86 anos. **Ministério da Educação**, institucional, 27 jul. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/inep-completa-86-anos. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 18/2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 out. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacaolei-n-13-005-2014. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/SEB. 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2025.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Vitória. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [*s. l.*], v. 3, n. 2, p. 77-101, jul. 2006. DOI: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa. Acesso em: 19 out. 2022.

BRITO, Marcus Vinícius Soares de. **Determinantes do sucesso escolar**: uma análise multinível a partir dos dados do Pisa 2015. 2017. 60 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/24535/1/2017_MarcusVin%C3%ADciusSoaresdeBrito.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Promulgada emenda constitucional que torna o Fundeb permanente. **Agência Senado**, *online*, 26 ago. 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/687564-PROMULGADA-EMENDA-CONSTITUCIONAL-QUE-TORNA-O-FUNDEB-PERMANENTE. Acesso em: 2 ago. 2025.

CARDEAL, Diego Montanini. **Entre a glória do sucesso e a vergonha do fracasso**: a cobertura dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA no Brasil pelos enquadramentos da Folha de São Paulo. 2023. 209 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-19122023-102041/pt-br.php. Acesso em: 11 ago. 2024.

CAREGNATO, Célia Elizabete *et al*. Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro: estratificações entre os níveis médio e superior da educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 469-486, 2019. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.004. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12312. Acesso em: 29 out. 2025.

CASTILHO, Danillo Deus. **PISA e o movimento de renovação do ensino de Ciências**: indícios de uma aproximação? 2015. 1345 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/60482ec7-a449-4cd0-9d6f-c3bd68209903. Acesso em: 10 ago. 2024.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. *In*: LANDER, Edgar (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 80-87.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CNN. Governo Lula reavalia decisão e atrasa adesão a “Clube dos Ricos”. **CNN Brasil**, *online*, 07 fev. 2025. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/blogs/caio-junqueira/politica/governo-lula-reavalia-decisao-e-atrasa-adesao-a-clube-dos-ricos/. Acesso em: 4 mar. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Documento de área. **Área 45**: Interdisciplinar. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/interdisciplinar. Acesso em: 14 maio 2024.

COSTA, Marilda de Oliveira; CAETANO, Maria Raquel. Um novo ethos educacional no Ensino Médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-24, 2021. DOI: https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1id1655. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100312&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2025.

COZENDEY, Carlos Márcio. O pedido de acessão do Brasil à OCDE: onde estamos. **Cadernos de Política Exterior**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 49-76, 2019. Disponível em: https://cebri.org/media/documentos/arquivos/Dossie517dez.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 1 set. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 753-774, out. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/9S4RKvSySgXNcqXtTsmCwhx/. Acesso em: 2 ago. 2025.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set. 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 19 jun. 2024.

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, [*s. l.*], v. 11, n. 1, p. 402-411, 2023. DOI: https://doi.org/10.12957/sustinere.2023.71828. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/71828. Acesso em: 29 out. 2025.

DIAS, Marian Ávila de Lima. Entrevista com a profa. Dra. Nora Krawczyk. **Olhares**, Guarulhos, v. 5, n. 2, p. 5-14, 2017. DOI: https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.745. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/745. Acesso em: 20 jun. 2025.

DIAS, Sabrina Melchíades. Os efeitos da crise do petróleo na política externa brasileira durante o governo Geisel. **Fronteira**: revista de iniciação científica em Relações Internacionais, [*s. l.*], v. 20, n. 39, p. 25-47, set. 2021. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/fronteira/article/view/22408. Acesso em: 4 nov. 2024.

ELIAS, Juliana. Entenda o que é e o que faz a OCDE, organização em que o Brasil tenta entrar. **CNN Brasil *Business***, *online*, 26 jan. 2022. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/entenda-o-que-e-e-o-que-faz-a-ocde-organizacao-em-que-o-brasil-tenta-entrar/. Acesso em: 27 fev. 2025.

ENCICLOPÉDIA DO HOLOCAUSTO. **O que foi o holocausto?** Washington, 2022. Disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/introduction-to-the-holocaust. Acesso em: 4 out. 2024.

ESIDIO, Emilly Cavalheiro. **Bem estar subjetivo e efeito de idade em notas padronizadas**: uma análise do PISA 2018. 2021. 83 p. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9942. Acesso em: 11 ago. 2024.

EUROPEAN PRODUCTIVITY AGENCY. **Historical Archives of the European Union**. Historical Notes. EUI, 2024. Disponível em: https://archives.eui.eu/en/isaar/39. Acesso em: 1 set. 2024.

EXAME. Pisa 2022: Brasil fica entre os 20 piores países em matemática e ciências; veja detalhes. **Redação Exame**, *online*, 5 dez. 2023. Disponível em: https://exame.com/brasil/pisa-2022-brasil-fica-entre-os-20-piores-paises-em-matematica-e-ciencias-veja-detalhes/. Acesso em: 16 mar. 2024.

FERNANDES, Edison Flávio. **A Política da OCDE para a Educação Básica**: das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/37324?locale=es. Acesso em: 1 out. 2024.

FILGUEIRAS, Luiz Antonio Mattos. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. *In*: BASUALDO, Eduardo Marcelo; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes**: tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 179-206.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. Por que a candidatura da Indonésia e da Tailândia para a adesão à OCDE pode mudar o jogo. **Fórum Econômico Mundial (FEM)**, *online*, 16 ago. 2024. Disponível em: https://www.weforum.org/stories/2024/08/indonesia-thailand-oecd-membership-economic-growth-southeast-asia/. Acesso em: 4 mar. 2025.

FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. **Conhecimento financeiro e aspirações educacionais na juventude**: uma análise microeconométrica com base no PISA 2015 e 2018. 2021. 79 f. Dissertação (Mestrado em Economia Regional) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9697. Acesso em: 11 ago. 2024.

G1. Colômbia vira oficialmente o 37º membro da OCDE. **G1 Economia**, *online*, 29 abr. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/04/29/colombia-vira-oficialmente-o-37o-membro-da-ocde.ghtml. Acesso em: 28 fev. 2025.

G1. Costa Rica é o 38º país a entrar na OCDE, grupo das nações mais desenvolvidas do mundo. **G1 Mundo**, *online*, 25 maio 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/05/25/costa-rica-e-o-38o-pais-a-entrar-na-ocde-grupo-das-nacoes-mais-desenvolvidas-do-mundo.ghtml. Acesso em: 28 fev. 2025.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/198053142768. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC/abstract/?lang=pt. Acesso em: 2 ago. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODINHO, Rodrigo de Oliveira. **A OCDE em rota de adaptação ao cenário internacional**: perspectivas para o relacionamento do Brasil com a Organização. Brasília, DF: FUNAG, 2018.

GREGOIRE, Roger. General Report. *In*: ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Policy Conference on Highly Qualified Manpower**. Paris: OCDE, 1966. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056659.pdf. Acesso em: 4 nov. 2024.

GROPPO, Luís Antônio. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GUEST, Greg; BUNCE, Arwey; JOHNSON, Laura. How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. **Field Methods**, [*s. l.*], v. 18, n. 1, p. 59-82, 2006. DOI: https://doi.org/10.1177/1525822X05279903. Disponível em: https://warwick.ac.uk/fac/cross_fac/q-step/currentstudents/qs103/readings/t1w3/how_many_interviews_are_enough.pdf. Acesso em: 29 out. 2025.

GZH. Argentina apresentará em 2024 um memorando inicial para entrada na OCDE. **Gaúcha Zero Hora**, *online*, 30 ago. 2024. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/mundo/noticia/2024/08/argentina-apresentara-em-2024-um-memorando-inicial-para-entrada-na-ocde-cm0h6s0r9000k01cbtez144l3.html. Acesso em: 3 mar. 2025.

HAHN, Fábio André. O desafio da interdisciplinaridade: possibilidades de leitura para um jovem pesquisador. *In*: HAHN, Fábio André; MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Interdisciplinaridade**: perspectivas e desafios. Guarapuava: Editora Unicentro, 2023. p. 263-291.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOBSBAWN, Eric. **A Era dos Extremos**: o breve século XX: 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOLANDEK, Emilly Gonzales. **Reforma curricular, avaliação em larga escala e PISA**: um olhar a partir de percepções docentes. 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3093. Acesso em: 11 ago. 2024.

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

LEMOS, Valter. **A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas de educação em Portugal**: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a Reforma de Veiga Simão. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2014. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/9868. Acesso em: 19 abr. 2024.

LENOIR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. *In*: Fazenda, Ivani (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 45-76.

LIBANORI, Guilherme Andolfatto. **Melhores políticas para melhores vidas**: um estudo crítico das concepções que embasam o Programme For International Student Assessment (PISA) no período 1997-2012. 2015. 161 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2360?show=full. Acesso em: 11 ago. 2024.

LIMA, Paulo Vinícius Pereira de. **PISA**: análises prospectivas e metodológicas de resultados sobre a área de matemática no Distrito Federal (2003-2018). 2020. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/38705. Acesso em: 11 ago. 2024.

LIMA, Rafael de. **Avaliação em Geometria no PISA 2012**: Uma análise do conteúdo e dos itens disponibilizados pelo INEP. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10227. Acesso em: 10 ago. 2024.

LORENZO, Manuel Ferraz; TRUJILLO, Cristian Machado. Educational Transfer, Modernization and Development: The Transnational Approach in History of Education Studies. **Foro de Educación**, [*s. l.*], v. 18, n. 2, p. 1-22, jul. 2020. Disponível em: https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/852. Acesso em: 28 out. 2023.

LUNA, José Marcelo Freitas de. O Sputnik e a Educação. **Univali**, notícias, 17 ago. 2020. Disponível em: https://www.univali.br/noticias/Paginas/opiniao-o-sputnik-e-a-educacao.aspx. Acesso em: 14 out. 2024.

LYONS, Raymond. The OECD Mediterranean Regional Project. *In*: ROBINSON, Edward Austin Gossage; VAIZEY, John. **The economics of Education**. London: Macmillan New York, 1966. p. 380-397.

MACHADO, Veruska Ribeiro. **Práticas escolares de leitura**: relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas da escola. 2010. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/9108. Acesso em: 11 ago. 2024.

MADEIRA, Rui Manoel Barbeiro. **Projeto Regional do Mediterrâneo**: o caso Português. 2023. 96 f. Dissertação (Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação) – Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2023. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/152037. Acesso em: 3 ago. 2024.

MAGNOLI, Demétrio. ‘Essa coisa de sociedade não existe’: Thatcher erguia o estandarte do “capitalismo popular”, uma ideia que renovou o Partido Conservador, **O Globo**, *online*, 2013. Disponível em: https://oglobo.globo.com/opiniao/essa-coisa-de-sociedade-nao-existe-8080595. Acesso em: 7 maio 2024.

MANFRÉ, Ademir Henrique. O conceito de Competências Socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 267-288, 2021. DOI: https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i57.1419. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/BJKqDcDwLY5wg9fBmgNgDzj/?lang=pt. Acesso em: 13 out. 2025.

MANGINI, Fernanda Nunes da Rosa; MIOTO, Regina Célia Tamaso. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 207-215, dez. 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141449802009000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 nov. 2023.

MARTINS, Carlos Eduardo. CEPAL. **Portal Contemporâneo da América Latina e do Caribe**, USP, *s. d.*, *online*. Disponível em: https://sites.usp.br/portalatinoamericano/espanol-cepal#. Acesso em: 2 ago. 2025.

MATTOS, Kélli Renata Corrêa de; AMESTOY, Micheli Bordoli; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. A BNCC e os interesses empresariais: simbioses entre o Público e o Privado na Educação. **Educação**, Santa Maria, v. 50, n. 1, p. e62/1-41, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/87114. Acesso em: 13 out. 2025.

MELLO, Flávia de Campos. The OECD enlargement in Latin America and the Brazilian candidacy. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, DF, v. 63, n. 2, p. 1-17, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0034-7329202000211. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbpi/a/zqqqL4NJPSdndYvCtc49wXG/. Acesso em: 6 abr. 2025.

MINTO, Lalo Watanabe. MEC-USAID. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: HISTDBR, 2006b. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid. Acesso em: 1 nov. 2025.

MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do Capital Humano. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: HISTDBR, 2006a. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano. Acesso em: 29 mar. 2024.

MORI, Letícia. Até alunos mais ricos no Brasil estão abaixo da média global em Matemática, aponta Pisa. **BBC *News* Brasil**, *online*, 5 dez. 2023. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/cv2zx819rg4o. Acesso em: 16 mar. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. DOI: https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875. Acesso em: 10 ago. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MURI, Andriele Ferreira. **A formação científica brasileira e o PISA 2006**. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10115. Acesso em: 10 ago. 2024.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007. DOI: https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v15i1.594. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594. Acesso em: 29 out. 2025.

NERLOVE, Marc. Transforming Economics: Theodore W. Schultz, 1902–1998 in Memoriam. **The Economic Journal**, [*s. l.*], v. 109, n. 459, p. 726-748, nov. 1999. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1468-0297.00482. Acesso em: 3 out. 2024.

NEVES, Leonardo Paz. A experiência latino-americana na OCDE: referências para o Brasil. **Revista Tempo do Mundo**, Brasília, DF, n. 25, p. 109-132, 26 abr. 2021. DOI: https://doi.org/10.38116/rtm25art5. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/revistas/index.php/rtm/article/view/300. Acesso em: 12 fev. 2025.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, Stella Maris Lemos. **A proficiência matemática dos alunos brasileiros no PISA 2003**: uma análise dos itens de incerteza. 2013. 218 f. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9AZGWC. Acesso em: 10 ago. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **A OCDE**: Melhores políticas para vidas melhores. Paris: OCDE, 2020. Disponível em: https://www.oecd.org/en/about.html. Acesso em: 21 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **A Strategy for Enlargement and Outreach**: Report by the Chair of the Heads of Delegation Working Group on the Enlargement Strategy and Outreach, Ambassador Seiichiro Noboru. Paris: OCDE, 2004.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Measuring Student Knowledge and Skills**: A New Framework for Assessment. Paris: OCDE, 1999. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-student-knowledge-and-skills_9789264173125-en. Acesso em: 28 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2012 Results**: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices. Paris: OCDE, 2013. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv_9789264201156-en. Acesso em: 28 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2022 Results (Volume I)**: The State of Learning and Equity in Education. Paris: OCDE, 2023. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en. Acesso em: 28 mar. 2024.

PALHARES, Isabela. Mais da metade dos alunos brasileiros têm nível baixo de criatividade; país está entre os últimos de ranking internacional, diz Pisa. **Folha de São Paulo**, Educação, 18 jun. 2024. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/06/mais-da-metade-dos-alunos-brasileiros-tem-baixo-nivel-de-criatividade-diz-pisa.shtml. Acesso em: 16 mar. 2024.

PAULI, Laurent. Le Colloque de Royaumont. **Math – École**, [*s. l.*], v. 18, n. 90, p. 2-10, 1979.

PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. **Brasil e Argentina**: um estudo comparado das reformas educacionais a partir do Pisa 2000. 2011. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26252. Acesso em: 11 ago. 2024.

PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. **O PISA como parâmetro de qualidade para as políticas educacionais no Brasil e na Espanha**: pressupostos epistemológicos. 2016. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43505. Acesso em: 11 ago. 2024.

PEREIRA, Lucas Gualberto. **Ensino por investigação como fator associado ao desempenho de Ciências no PISA 2015**: uma análise multinível. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-22032022-104236/pt-br.php. Acesso em: 10 ago. 2024.

PETRONZELLI, Vera Lúcia Lúcio. **Políticas de avaliação da educação escolar brasileira**: ensaios dialéticos sobre a literacia matemática no PISA/OCDE. 2016. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45695. Acesso em: 11 ago. 2024.

PINHEIRO, Igor Luiz Doria. **O que os indicadores dizem sobre a evolução do cenário educacional no Brasil**: perspectivas a partir da avaliação PISA na área de Matemática. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2021. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/19960. Acesso em: 11 ago. 2024.

PINTO, Marinazia Cordeiro; MORAES, Marcelo José Derzi; LOPES, Alice Casimiro. Novo Ensino Médio e movimentos estudantis: que protagonismo juvenil queremos? **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, p. 1-22, 23 out. 2024. DOI:

https://doi.org/10.15210/caduc.vi68.26147. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/26147. Acesso em: 29 out. 2025.

POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Thomas. Prefácio. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 9-15.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma Educacional**: uma política sociológica – Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. [Entrevista concedida a] LIMA, Ana Laura Godinho; GIL, Natália de Lacerda. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1127-1151, dez. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022016000400017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2024.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p.727-754, set. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016165508.

PRAZERES, Luiz Antônio dos. **Leitura no PISA 2000**: acadêmicos e jornalistas avaliando resultados. 2009. 363 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/18583. Acesso em: 10 ago. 2024.

PRYTZ, Johan. The OECD as a Booster of National School Governance. The case of New Math in Sweden, 1950-1975. **Foro de Educación**, Salamanca, v. 18, n. 2, p. 109-126, jul. 2020. DOI: https://doi.org/10.14516/fde.824. Disponível em: https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/55. Acesso em: 11 maio 2024.

RAMOS, Regina Celia; GIORGI, Cristiano Amaral Di. Do Fundef ao Fundeb: avaliando o passado para pensar o futuro: um estudo de caso no município de Pirapozinho-SP. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 623-650, jul. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000400009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GRq5ZWjPt68s8qmJYHWYT5H/abstract/?lang=pt. Acesso em: 2 ago. 2025.

RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. Pesquisa interdisciplinar em Ciências Humanas: interfaces entre reforma educacional, currículo, livro didático, análise de discurso. *In*: LOSS, Adriana Salete; LORO, Alexandre Paulo (orgs.). **Estudos interdisciplinares**: debates e reflexões. Curitiba: CRV, 2021. p. 237-254.

SANTOS, Robson. O ensino médio noturno e o acesso à educação básica: uma análise a partir do PNE. **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, DF, v. 5, p. 43-69, 2021. DOI: https://doi.org/10.24109/9786558010456.ceppe.v5.5251. Disponível em:

https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5251. Acesso em: 29 out. 2025.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-202, 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300. Acesso em: 3 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 379-392, 2016. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.717. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717. Acesso em: 3 ago. 2025.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde. Ensino fundamental de nove anos: aspectos legais e didático-pedagógicos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 189-214, 2010. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/305. Acesso em: 1 set. 2025.

SCHULTZ, Theodore William. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Maicon Donizete Andrade; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. Governar por números: política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. e270120, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270120. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782022000100280&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 jul. 2024.

SILVA, Mirian Souza da; CARVALHO, Mark Clark Assen de. Percurso do SAEB no Brasil: História e debate. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 3, p. 27-39, fev. 2022. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6690. Acesso em: 4 ago. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, 2008. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n2p523. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p523. Acesso em: 28 jun. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALCADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. e271803, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349271803por. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022023000100402&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2025.

SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht da. **O protagonismo dos organismos internacionais (PISA) na gestão educacional brasileira diante das avaliações em larga escala**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021. Disponível em: http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/2224. Acesso em: 11 ago. 2024.

SIMAS FILHO, José Pedro. **Leituras do PISA**: sentidos sobre ciências e tecnologias em sala de aula de ciências. 2012. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96400. Acesso em: 10 ago. 2024.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na "reforma" do ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.752. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752. Acesso em: 29 out. 2025.

SIQUEIRA, Monique Silva Mendonça. **PISA 2009**: cognitivismo e competências de leitura. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/5763. Acesso em: 10 ago. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 32, n. 2, p. 463-485, 2016. DOI: https://doi.org/10.21573/vol32n22016.63947. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947. Acesso em: 1 set. 2025.

SOUZA, Isadora Mendes de Paula. **O papel da governança educacional da OCDE**: um estudo de caso da participação brasileira no PISA. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Governança Global e Formulação de Políticas Internacionais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24509. Acesso em: 4 ago. 2024.

SUDBRACK, Edite Maria; FONSECA, Dora Maria Ramos. **As razões do PISA**: regulações transnacionais e indução de políticas educativas. Curitiba: CRV, 2021.

SUZUKI, Jessica de Jesus Souza; NOMA, Amélia Kimiko. História das Políticas Educacionais evidenciando relações internacionais e regionais. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS - HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL - HISTEDBR, 7., 2006, Campinas. **20 anos de HISTEDBR**: Navegando pela História da Educação Brasileira, Campinas, SP, 2006. p. 1-16. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Jessica%20de%20Jesus%20Souza%20Suzuki.pdf. Acesso em: 1 set. 2025.

TEODORO, António. O PISA e as limitações e riscos de um programa de governação global da OCDE. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 56, n. 56, p. 45-64, 16. jan. 2022. DOI: https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle56.04. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8604. Acesso em: 15 jun. 2023.

THORSTENSEN, Vera; GULLO, Marcelly Fuzaro. **O Brasil na OCDE**: Membro-Pleno ou Mero Espectador? São Paulo: FGV, 2018. (Working Paper, 479). Disponível em: https://repositorio.fgv.br/items/341fafec-253f-4f7a-92a8-b713c1a2bc60. Acesso em: 21 abr. 2025.

THORSTENSEN, Vera; MEGALE, Tiago Matsuoka. Avanços do Brasil no processo de acessão à OCDE: a adesão aos códigos de liberalização do movimento de capitais e de operações correntes intangíveis. **Boletim de Economia e Política Internacional**, Brasília, DF, n. 36, p. 59-78, maio/ago. 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.38116/bepi36art3. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/12746. Acesso em: 3 mar. 2025.

TRÖHLER, Daniel. Magical enchantemts and the nation's silencing. Educational research agendas under the spell of globalization. *In*: TRÖHLER, Daniel; PIATTOVEA, Nelli; PINAR; William Frederick. **Education, Schooling and the Global Universalization of Nationalism**. London: Routledge, 2022. p. 7-25.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Erechim: UFFS, 2015. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas. Acesso em: 3 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Linhas de Pesquisa. **Linha 2: Educação Culturas e Cidadanias Contemporâneas**. Erechim: UFFS, 2015. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas/linhas-de-pesquisa. Acesso em: 3 ago. 2024.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **Competências socioemocionais e desempenho educacional no Brasil**: uma análise de equações estruturais e pareamento com os dados do PISA 2012. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/47314. Acesso em: 11 ago. 2024.

VILLANI, Marialuisa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623684893. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/7BLgKmGCDYCQtqQsgJwMnHD/?lang=pt. Acesso em: 4 ago. 2025.

WERNER, Alice Helga; COMBAT, Flávio Alves. História “viva” e história “objetivada”: George F. Kennan e o Plano Marshall. **História Social**, Campinas, SP, v. 11, n. 13, p. 173-191, 2011. DOI: https://doi.org/10.53000/hs.v11i13.216. Disponível em: https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/rhs/article/view/216. Acesso em: 10 out. 2024.

WOLFE, Robert. From Reconstructing Europe to Constructing Globalization: The OECD in Historical Perspective. *In*: MAHON, Rianne; MCBRIDE, Stephen. **The OECD and Transnational Governance**. Vancouver: University of British Columbia Press, 2008. p. 25-48.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, dez. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782011000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2025.

APÊNDICE A – Questionário utilizado em campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS (PPGICH)

Este questionário está vinculado à pesquisa de mestrado intitulada "As reverberações do PISA/OCDE nas reformas educacionais brasileiras do século XXI e nos sentidos atribuídos à escolarização por jovens de 15 anos", desenvolvida pela mestranda Marina Fátima Onyszko. As perguntas não têm nenhuma intenção avaliativa. Queremos, apenas, que você compartilhe suas percepções e opiniões! Você pode pular as questões que não deseja responder.

1 Qual é a sua idade?

( ) 15 anos
( ) 16 anos
( ) 17 anos
( ) 18 anos

2 Com qual gênero você se identifica?

( ) Feminino
( ) Masculino
( ) Outro
Qual? _____

3 Qual a sua raça/cor?

( ) Preta
( ) Parda
( ) Indígena
( ) Branca
( ) Amarela

4 Onde você reside?

( ) Na zona urbana (cidade)
( ) Na zona rural (interior)

5 Com quem você mora?

( ) Sozinho
( ) Pai e/ou mãe
( ) Outros familiares
( ) Amigos ou conhecidos

6 Você trabalha de forma remunerada?

( ) Sim
( ) Não

6.1 Se trabalha, qual é a sua situação ocupacional?

( ) Trabalhador autônomo/informal
( ) Trabalhador assalariado/formal

6.2 Se sim, quantas horas por dia você trabalha?

( ) 8
( ) 6
( ) 4
( ) Outra quantidade. Quantas? _____

7 Para você, o que significa ser jovem? Marque, entre as opções abaixo, aquela que mais se aproxima do seu entendimento sobre o que é a juventude.

( ) A juventude é um tempo de vida dedicado à experimentação: é um período no qual posso socializar e ter experiências sem as mesmas obrigações e punições que teria se o fizesse na vida adulta.

( ) A juventude é uma fase de preparação para a vida adulta: é uma fase transitória durante a qual o jovem é preparado, pela socialização e pela escolarização, para ser um bom adulto.

( ) A juventude não é uma fase restrita à experimentação e/ou à preparação relacionadas à vida adulta e não tem uma definição única possível: as juventudes são diferentes (cada jovem tem sua forma de ser jovem).

8 A escola precisa preparar o jovem para o futuro: importa, ao longo do processo de escolarização, mais o futuro do que o presente.
Marque, na escala de 1 a 5 abaixo, o quanto você concorda com esta afirmação.

(1) Concordo totalmente
(2) Concordo
(3) Não concordo nem discordo
(4) Discordo
(5) Discordo totalmente

9 Os conhecimentos de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa são os mais importantes de serem construídos na escola: devem haver mais aulas dessas disciplinas do que de outras, como História, Arte, Sociologia e Educação Física.
Marque, na escala de 1 a 5 abaixo, o quanto você concorda com esta afirmação.

(1) Concordo totalmente
(2) Concordo
(3) Não concordo nem discordo
(4) Discordo
(5) Discordo totalmente

10 A escolarização não é o espaço tempo de aprendizagem mais importante da nossa vida. Na escola devemos aprender o básico e, também, a estudar e aprender sozinhos. Devemos ser nós mesmos os responsáveis por buscar aprender ao longo da vida.
Marque, na escala de 1 a 5 abaixo, o quanto você concorda com esta afirmação.

(1) Concordo totalmente
(2) Concordo
(3) Não concordo nem discordo
(4) Discordo
(5) Discordo totalmente

11 Na escola, os conhecimentos que podem ser aplicados (que servem para que algo concreto possa ser feito com eles) são os mais importantes e devem dispor de mais tempo de aulas do que os demais.
Marque, na escala de 1 a 5 abaixo, o quanto você concorda com esta afirmação.

(1) Concordo totalmente
(2) Concordo
(3) Não concordo nem discordo
(4) Discordo
(5) Discordo totalmente

12 É mais importante que a escola desenvolva habilidades e competências que sejam úteis no futuro e para o mundo do trabalho do que ensine conteúdos de disciplinas que não podem ser aplicados.
Marque, na escala de 1 a 5 abaixo, o quanto você concorda com esta afirmação.

(1) Concordo totalmente
(2) Concordo
(3) Não concordo nem discordo
(4) Discordo
(5) Discordo totalmente

13 Para quê você acha que a escola serve? Se você pudesse modificar seu Ensino Médio, como ele seria?
Escreva livremente sobre essas questões.

APÊNDICE B – Termo de Assentimento

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “As reverberações do PISA/OCDE nas reformas educacionais brasileiras do século XXI e nos sentidos atribuídos por estudantes de 15 anos à escolarização”, sob a responsabilidade da pesquisadora Marina Fátima Onyszko.

Nesta pesquisa estou buscando entender e explicar como ideias e conceitos criados e disseminados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (a OCDE, que é uma organização internacional) por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (o PISA, que é uma prova aplicada a estudantes de 15 anos de diversos países), se tornaram parte das reformas educacionais implementadas no Brasil desde o ano 2000 e se/como fazem parte, também, dos sentidos que jovens do Ensino Médio atribuem à escolarização.

Na sua participação você vai responder a um questionário de 13 perguntas (12 de assinalar e uma de escrever) que estarão impressas em uma folha. As perguntas se referem à sua relação com a escolarização. Os questionários serão analisados por meio de um método chamado Análise Textual Discursiva (ATD), que vai permitir que a pesquisadora chegue aos resultados do objetivo que você leu acima. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Este estudo apresenta risco mínimo (a possibilidade de desconforto, constrangimento e/ou abalo emocional; a possibilidade de falha tecnológica e/ou roubo/vazamento/perda de dados; a possibilidade de identificação e exposição da escola e estudantes; a menoridade dos participantes), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Caso algum dos riscos se concretize, as instituições envolvidas serão informadas sobre o ocorrido. Os benefícios serão a contribuição para a ciência e a sociedade, uma vez que a pesquisa contribui com a desnaturalização de conceitos e ideias disseminados e bem aceitos na atualidade. Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Marina Fátima Onyszko por meio do telefone (54) 99245-2420 (Endereço: ERS 135, 200, Cx Postal 764, CEP 99700-970). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos –Universidade Federal da Fronteira Sul, Bloco da Biblioteca, Sala 310, 3° andar, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899, Chapecó, Santa Catarina, Brasil. Telefone: (49) 2049-3745.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo assentimento.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

_____
Assinatura do(a) menor

_____
Assinatura do(a) pesquisador(a)

_____, ____ de _____ de 2025.

APÊNDICE C – TCLE para Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, idade: ____ anos, responsável pelo estudante _____, na qualidade de _____, fui esclarecido(a) sobre o trabalho de pesquisa intitulado: As reverberações do PISA/OCDE nas reformas educacionais brasileiras do século XXI e nos sentidos atribuídos por estudantes de 15 anos à escolarização, a ser desenvolvido pela mestranda Marina Fátima Onyszko, do curso de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Estou ciente que a mestranda acima referida aplicará um questionário impresso aos estudantes participantes, entre os quais o estudante pelo qual sou responsável, contendo 13 perguntas (12 e assinalar e uma de escrever) acerca da relação destes para com a escolarização. O período de tempo necessário para responde-lo é de aproximadamente trinta minutos. Eu e o estudante pelo qual sou responsável, bem como a escola que frequenta, não seremos identificados em nenhum momento desse processo e a mestranda tomará todos os cuidados possíveis para com o material dele derivado.

A pesquisa procurará explicitar como ideias e conceitos criados e disseminados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (a OCDE, que é uma organização internacional) por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (o PISA, que é uma prova aplicada a estudantes de 15 anos de diversos países), se tornaram parte das reformas educacionais implementadas no Brasil desde o ano 2000 e se/como fazem parte, também, dos sentidos que jovens do Ensino Médio atribuem à escolarização e poderá contribuir com a ciência e a sociedade, uma vez que a pesquisa contribui com a desnaturalização de conceitos e ideias disseminados e bem aceitos na atualidade.

A pesquisadora fará o possível para que os estudantes se sintam confortáveis e possam participar da pesquisa sem nenhum tipo de desconforto, constrangimento e/ou abalo emocional. Caso houver necessidade, o serviço de psicologia da Ambulatório de Saúde Mental do município de Erechim/RS será indicado como referência para atendimento psicológico. Trata-se de um serviço gratuito, oferecido de segunda a sexta-feira, das 7h30min às 11h30min e das 13h às 17h. Há necessidade de agendamento por meio do telefone (54) 3520-7221. O local está endereçado na Rua Alemanha, 985, Bairro Centro – Erechim/RS.

Cuidados também serão tomados com relação à possibilidade de falha tecnológica e/ou roubo/vazamento/perda de dados: todo o material advindo da pesquisa (os Termos de Assentimento, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, as folhas dos questionários) será digitalizado e salvo em três locais diferentes (sem identificação): o *notebook* da mestranda, uma pasta no *Google Drive* e um *Pen Drive*. O material impresso (os termos e folhas com o questionários) permanecerá guardado na sala do orientador por cinco anos e, após esse período, será destinado à reciclagem.

Outro cuidado é com relação à exposição dos estudantes e escola participantes: serão utilizados nomes fictícios para a escola e estudantes no da escrita do texto da dissertação. No que se refere à menoridade dos participantes, participarão da pesquisa apenas aqueles que trouxerem o presente TCLE preenchido e assinado pelos responsáveis. Caso algum dos riscos se concretize, as instituições envolvidas serão informadas sobre o ocorrido.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados somente como dados da pesquisa, e o nome dos estudantes e escola envolvidos não será divulgado. Estou ciente que, se em qualquer momento me sentir desconfortável com a realização da pesquisa poderei retirar este consentimento sem qualquer prejuízo para mim ou para o estudante. Fui esclarecido(a) também que, no momento em que eu desejar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato com a mestranda no seguinte telefone e/ou endereço: (54) 99245-2420 (Endereço: ERS 135, 200, Cx Postal 764, CEP 99700-970).

Sendo a participação de todos os estudantes totalmente voluntária, estou ciente de que não terei direito a remuneração. Também fui esclarecida(o) de que, se tiver alguma dúvida, questionamento, ou reclamação, poderei me comunicar com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte contato: **Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)**. Fone (49) 2049-3745. E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br.

CAAE:
Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS:
Data de Aprovação:

Por estar de acordo com a participação do estudante pelo qual sou responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue aos pesquisadores.
Autorizo a participação do estudante pelo qual sou responsável.

Erechim, _____de _____de 2025.

_____
Assinatura (de acordo)

A pesquisadora, abaixo-assinada, se compromete a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

_____
(acadêmica)

APÊNDICE D – TCLE para estudantes maiores de 18 anos

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

As reverberações do PISA/OCDE nas reformas educacionais brasileiras do século XXI e nos sentidos atribuídos por estudantes de 15 anos à escolarização

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "As reverberações do PISA/OCDE nas reformas educacionais brasileiras do século XXI e nos sentidos atribuídos por estudantes de 15 anos à escolarização", desenvolvida por Marina Fátima Onyszko, mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação do Professor Dr. Halferd Carlos Ribeiro Júnior.

O objetivo central do estudo é: Explicitar como conceitos propostos pela OCDE/PISA, incorporados nas reformas educacionais brasileiras implementadas no século XXI, reverberam nos sentidos atribuídos à escolarização por jovens de 15 anos de uma escola estadual de um município da região Norte do Rio Grande do Sul.

O convite a sua participação se deve ao fato de ser um estudante que integra uma turma de primeiro ou segundo anos no Ensino Médio noturno da escola-campo da referida pesquisa. Sua participação é muito importante e contribuirá com o avanço da ciência. Você estará contribuindo com a problematização e desnaturalização de conceitos e ideias disseminados e bem aceitos na atualidade.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder a um questionário impresso composto por 13 perguntas (12 de assinalar e uma de responder) acerca da sua relação com a escolarização. Para respondê-lo serão necessários, mais ou menos, 30 minutos. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é indireto: o de contribuir com a desnaturalização de conceitos e ideias disseminados e bem aceitos na atualidade.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, ainda que estes sejam mínimos: a possibilidade de desconforto, constrangimento e/ou abalo emocional; a possibilidade de falha tecnológica e/ou roubo/vazamento/perda de dados; a possibilidade de identificação e exposição da escola e estudantes; a menoridade de participantes.

A mestranda fará o possível para que os estudantes se sintam confortáveis e possam participar da pesquisa sem nenhum tipo de desconforto, constrangimento e/ou abalo emocional. Caso houver necessidade, o serviço de psicologia da Ambulatório de Saúde Mental do município de Erechim/RS será indicado como referência para atendimento psicológico. Trata-se de um serviço gratuito, oferecido de segunda a sexta-feira, das 7h30min às 11h30min e das 13h às 17h. Há necessidade de agendamento por meio do telefone (54) 3520-7221. O local está endereçado na Rua Alemanha, 985, Bairro Centro – Erechim/RS.

Cuidados também serão tomados com relação à possibilidade de falha tecnológica e/ou roubo/vazamento/perda de dados: todo o material advindo da pesquisa (os Termos de Assentimento, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, as folhas dos questionários) será digitalizado e salvo em três locais diferentes (sem identificação): o notebook da mestranda, uma pasta no Google Drive e um Pen Drive. O material impresso (os termos e folhas com o questionários) permanecerá guardado na sala do orientador por cinco anos e, após esse período, será destinado à reciclagem.

Outro cuidado é com relação à exposição dos estudantes e escola participantes: serão utilizados nomes fictícios para a escola e estudantes no momento da escrita do texto da dissertação. No que se refere à menoridade de participantes, participarão da pesquisa apenas aqueles que trouxerem o presente TCLE preenchido e assinado pelos responsáveis. Caso algum dos riscos se concretize, as instituições envolvidas serão informadas sobre o ocorrido.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados somente como dados da pesquisa, e o nome dos estudantes e escola envolvidos não será divulgado. Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CAAE:
Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS:
Data de Aprovação:

Erechim/RS, ____ de _____ de 2025.

_____
Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:
Tel: (54) 992452420
E-mail:marinaonyszko.mo@gmail.com
Endereço para correspondência: Endereço: ERS 135, 200, Cx Postal 764, CEP 99700-970.
Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:
Telefone: (49) 2049-3745
E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br
Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul,
CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil).

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP/UFFS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: As reverberações do PISA/OCDE nas reformas educacionais brasileiras do século XXI e nos sentidos atribuídos por jovens de 15 anos à escolarização

Pesquisador: Marina Fátima Onyszko

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 83436724.9.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.407.000

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CHAPECO, 24 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
Renata dos Santos Rabello
(Coordenador(a))