

***THE FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030*: A CONFORMAÇÃO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS¹**

Estefane Moura do Nascimento - UFDPar
E-mail: estefanemoura@ufdpar.edu.br

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar o projeto “*The Future of Education and Skills 2030*”, desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no contexto da disseminação da Pedagogia das Competências. A fundamentação teórica do estudo se baseia nos princípios da Pedagogia das Competências, especialmente em sua ênfase na formação de sujeitos autônomos, adaptáveis e responsáveis por sua própria trajetória de aprendizagem. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, e análise de dados orientada pela técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Os principais resultados indicam que o projeto da OCDE está alinhado com a lógica da Pedagogia das Competências, ao enfatizar a responsabilização individual dos estudantes pelo seu desenvolvimento e por individualizar problemáticas que são de natureza coletiva. Por fim, como indicação para estudos futuros, sugere-se uma investigação aprofundada sobre a Bússola de Aprendizagem 2030, proposta central do projeto da OCDE, visando compreender suas implicações práticas nos sistemas educacionais.

Palavras chave: Pedagogia das competências; OCDE; Educação 2030.

1. INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a noção de competência vem consolidando-se ao ser colocada como referência na definição de reformas educacionais e de políticas públicas, é necessário voltar-se para a atuação de organismos multilaterais que atuam na redefinição de tais reformas, entre elas está a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o seu projeto “*The Future of Education and Skills 2030*”.

A OCDE é uma organização internacional “que trabalha para construir melhores políticas públicas para vidas melhores” (OCDE, 2022). A organização atua influenciando na coordenação de políticas que envolvem as áreas que incluem questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais, ambientais e educacionais (Banco Central, s.d.). Nesse sentido, ela ajuda os países parceiros a desenvolverem e implementarem políticas públicas para a educação, que vão desde reformas curriculares a ajudar escolas a se tornarem “organizações de aprendizado efetivo” (OCDE, 2022). Em vista disso, visa-se estabelecer padrões internacionais baseados em evidências e achar soluções para diferentes problemas como problemas sociais, econômicos e ambientais por meio de

¹ Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob orientação do Prof^o Dr^o Elido Santiago da Silva.

indicadores, relatórios, publicações, testes e exames, estabelecendo assim mecanismos típicos da iniciativa privada no campo educacional.

De acordo com o *site* do Ministério da Economia, a relação entre o Brasil e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico se estreitou depois que o Conselho da Organização decidiu criar um programa para o país, a partir de 1999. Em 2015, o Brasil assinou um Acordo Marco de Cooperação com a OCDE. O instrumento foi promulgado em 7 de novembro de 2019, pelo Decreto nº10.109. Apesar disso, o Brasil não é considerado membro da OCDE, mas sim parceiro-chave (*key partner*) da Organização (Brasil, 2022).

Com o objetivo propagado de ajudar os países a prepararem seus sistemas educacionais para o futuro, a OCDE lançou o projeto “*The Future of Education and Skills 2030*” (OCDE, 2019). Assim, a Organização busca moldar os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos estudantes do futuro influenciado a diretamente a Educação Básica dos países membros e dos parceiros-chave.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo analisar o projeto “*The Future of Education and Skills 2030*” da OCDE na disseminação da Pedagogia das Competências. Para isso, foi necessário descrever a atuação da organização e a operacionalização do projeto, além de compreender as bases teóricas da Pedagogia das Competências. Dessa forma, o *locus* da pesquisa é o projeto “*The Future of Education and Skills 2030*” da OCDE. O processo de coleta de dados desenhou-se em duas etapas. A primeira etapa se deu a partir de uma pesquisa bibliográfica, partindo da teoria da Pedagogia das Competências. Em seguida, a segunda etapa contou com a descrição da operacionalização do projeto 2030 da OCDE. De acordo com a abordagem metodológica da pesquisa, a análise de dados foi feita a partir de métodos qualitativos, destacando-se aqui a análise de proposta por Bardin (1977) que afirma que Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas).

Além disso, o estudo se deu por meio da abordagem qualitativa por, segundo a definição de Vieira (2006), fundamentar as análises a serem realizadas em métodos não-estatísticos, entretanto como ressalta o próprio autor as formulações advindas de uma pesquisa qualitativa não são especulações subjetivas, pois são baseadas em

teórico-empíricos que lhe conferem cientificidade. Neste estudo, a análise do objeto delimitado é baseada na tessitura do tecido social, considerando os movimentos históricos do desenvolvimento da produção em sua totalidade, mediação e contradição. Portanto, os fenômenos aqui estudados são tidos como frutos de uma determinada época, de uma determinada materialidade, localidade e de determinados atores.

Assim, o texto está dividido em três principais seções: a primeira, aborda a compreensão das bases da Pedagogia das Competências; a segunda, descreve a atuação da OCDE e a forma como o projeto “*The Future of Education and Skills 2030*” opera e; a terceira, analisa as relações entre o projeto 2030 e a Pedagogia das Competências, seguido da conclusão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Pedagogia das competências

O termo competência teria surgido pela primeira vez na língua francesa “*competentia*”, significando a legitimidade e a autoridade de uma instituição para lidar com determinados problemas. Desde o século XVIII, seu significado vem sendo ampliado, passando até mesmo a ser usado pelo campo educacional.

Esse termo aparece pela primeira vez em estudos de Nicholas Chomsky, o qual utilizou-se da expressão “competência linguística” para designar a disposição à aquisição da linguagem pela criança pequena (Bronckart; Dolz, 2004). Para o autor, competência é sinônimo de potencial biológico ideal, uma faculdade universal da espécie humana, que difere-se do desempenho, que é o comportamento observável.

Ao passar do tempo, a noção de competência foi se diversificando, apresentando vários significados distintos, até mesmo sendo utilizado em várias áreas como no campo administrativo, psicológico e educacional. Dessa forma, a noção de competência é definida por Cruz (2001, p.31) como: “A competência é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na acção que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas” (Cruz, 2001, p.31).

Dias (2010, p.75) ao discutir sobre a noção de competência, revela que: “A noção de competência remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas, associa-se à compreensão e avaliação de uma situação, uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente” (Dias, 2010, p.75). Já

Acácia Kuenzer (2003, s/p) em uma pesquisa com operários de uma refinaria com o apoio da teoria mas também com entrevistas feitas com tais trabalhadores, formulou a seguinte definição de competências:

a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida.... vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (Kuenzer, 2003, s/p).

A partir dos anos 70, o termo foi designado juntamente com a ideia de qualificação profissional aproximando-se do espaço de trabalho juntamente com a dimensão coletiva (Dias, 2010). Tradicionalmente, a formação, sobretudo a profissional, baseava-se na lógica das qualificações. Nesse modelo, a formação equipava os aprendizes com “conhecimentos certificados pelo Estado (diplomas)” (Bronckart; Dolz, 2004). Tal certificação qualificava o sujeito uma série de postos de trabalhos, predeterminados, garantindo, assim, uma “competência de direito”, que possuía um valor global e atemporal, conferindo certa autonomia e proteção coletiva aos assalariados diplomados.

Nesse contexto, a noção de competência adentra os ambientes de trabalho e formação a partir dos anos de 80 e 90 como forma de superação o que era considerado antiquado: a qualificação (Bronckart; Dolz, 2004). Diante das complexas mudanças do campo do trabalho, o qual tornou-se mais flexível, exigindo adaptação constante a novas demandas, a lógica de qualificação é tomada como inadequada, devido ao seu caráter estático. Consequentemente esse regime não estaria mais apto para preparar os novos profissionais para a diversidade de atividades e a exigência de escolhas ágeis e em tempo real (Bronckart; Dolz, 2004). Os autores declaram:

Nesse contexto, as competências são apreendidas sobretudo no nível dos desempenhos exigidos dos agentes no contexto de uma determinada tarefa; e essas propriedades de eficácia de uma atividade-alvo coletiva, por meio de um processo de avaliação social, são projetadas (ou imputadas) aos agentes. Embora a própria definição dessas competências continue sendo eminentemente flutuante e hesite entre as categorias do “se” e do “dever ser”, a principal tonalidade consiste em considerar que elas realçam mais *savoir-faire* que saberes, e mais capacidades metacognitivas que o domínio de saberes estáveis (Bronckart; Dolz, 2004, p.35).

No campo da Psicologia, especialmente, da psicologia do desenvolvimento, a noção de competência tem origem em duas abordagens principais: o behaviorismo

(condutivismo) e o construtivismo (Dias, 2010). Segundo a autora, a partir dos anos 60, o behaviorismo teve bastante influência no desenvolvimento de objetivos pedagógicos definidos a partir de comportamentos observáveis e níveis de desempenho a serem desenvolvidos e avaliados nos alunos.

Nas últimas décadas, no entanto, houve uma inflexão para uma concepção construtivista, na qual o foco passou a ser “a construção interna do sujeito, no poder e desejo que dispõe para desenvolver o que lhe pertence como actor autónomo da sua aprendizagem” (Dias, 2010). Os objetivos pedagógicos visam, agora, as competências a serem adquiridas pelos alunos ao longo de sua trajetória escolar.

A visão do construtivismo de Kant é, muitas vezes, considerada matriz do construtivismo contemporâneo (Castañon, 2015). Segundo Castañon (2015), Kant sugere que o processo de conhecimento é organizado ativamente pelo sujeito, que recebe os dados sensoriais e organiza-os, dando a estes formas de sensibilidade e categorias de entendimento. Ou seja, para o autor, o sujeito aqui, não recebe passivamente as impressões causadas pelos sentidos, mas sim interpretá-los ativamente por meio de estruturas mentais inatas.

Já para o construtivismo piagetiano, o sujeito além de construir representações dos objetos, constrói também as estruturas da mente, as quais, por sua vez, formam as representações. De acordo com Castañon (2015), Piaget, aprofunda a ideia kantiana ao propor que o próprio sujeito constroi e reconstrói suas estruturas cognitivas, por meio da assimilação e da acomodação. Esses conceitos são fundamentais para a teoria piagetiana que explicam a maneira como a mente se relaciona com o mundo, constrói e reconstrói suas estruturas e representações. Portanto, a base para o conhecimento seria a ação do sujeito sobre o objeto (Silva, 2008).

Dessa forma, segundo Castañon (2015), para Piaget, a forma como o conhecimento é produzido, ou seja, o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente. Além do mais, a autora Dias (2010) afirma que a escola que segue essa teoria defende a integração do conhecimento que é produzido do indivíduo interagindo com o meio, do saber-fazer e das atitudes e dos saberes teóricos e práticos. Essa ideia de sujeito proativo e formador de suas representações é essencial para a concepção de uma pedagogia baseada em competências. Além disso, Ramos (2002), destaca a teoria da equilibração de Piaget como fundamental para a expressão da Pedagogia das Competências. Dessa maneira,

esta pedagogia se beneficia fundamentalmente da contribuição do construtivismo piagetiano no que diz respeito à compreensão da aquisição e desenvolvimento de competências no sujeito (Ramos, 2002).

No campo educacional, a pedagogia das competências surge como um movimento de crítica ao modelo educacional focado na transmissão de saberes formalizados (Duarte, 2001), o mesmo modelo associado à lógica das qualificações, anteriormente discutida. Para Perrenoud (1999), “a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas”.

O construtivismo age como base teórica da pedagogia das competências, moldando a forma como a aprendizagem, o conhecimento e o papel do indivíduo são entendidos no processo educacional (Ferreira; Santos, 2018). Para Perrenoud (1999), competência é a capacidade de “mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Dessa forma, ela não é apenas o conhecimento em si mas a capacidade de usá-lo em situações complexas e imprevisíveis (Ferreira; Santos, 2018). A mobilização de saberes, ou seja, o “saber-fazer”, é mais rico do que a simples transmissão de conhecimentos pois implica em uma série de processos como a transformação, adaptação, integração e etc (Bronckart; Dolz, 2004).

O construtivismo influencia a pedagogia das competências também ao enfatizar a interação do sujeito com o ambiente com o propósito de superar situações problemáticas contribuindo para o surgimento de estruturas mentais mais complexas (Ferreira e Santos, 2018). A pedagogia das competências, baseada nessa lógica, busca preparar o indivíduo para lidar com a incerteza e a constante transformação da sociedade, promovendo a capacidade de lidar com incertezas diante da transformação da sociedade (Perrenoud, 2000).

Além disso, dentro dessa lógica, há o que chamamos de “saber-ser”, que mobiliza as qualidades pessoais e sócio-comunicativas (Araújo, 2004). Ele alinha-se com a capacidade de autoajuste e mobilização de recursos internos para enfrentar o inesperado. Para o estudante, esse saber se expressa na capacidade de engajar ativamente, resolver problemas e agir com autonomia e responsabilidade (Dias, 2010). Assim, Araújo (2004) afirma que parece haver um consenso quanto à definição de

competências, então, por meio da articulação do trio de dimensões do saber: o saber, o saber-fazer e o saber-ser. O “saber” engloba os conhecimentos formalizados; o “saber-fazer”, seriam as habilidades práticas ou a mobilização de conhecimentos; e o “saber-ser” as qualidades pessoais, como motivação, valores, atitudes e etc (Cruz, 2001).

Dessa forma, Newton Duarte (2001), em seu trabalho intitulado “As pedagogias do ‘Aprender a Aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”, insere a pedagogia das competências - e o construtivismo - no que chama de “Pedagogias do Aprender a Aprender”. As pedagogias do “Aprender a Aprender” seriam aquelas que possuem quatro posicionamentos centrais: a preferência pela aprendizagem autônoma; a prioridade do método sobre o conteúdo; aprendizagem impulsionada pelos interesses do aluno; e, a adaptação constante à mudança social.

O autor caracteriza o primeiro posicionamento da seguinte forma: “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”. Ele relata que as pedagogias do “aprender a aprender” hierarquizam o “aprender sozinho” em detrimento da aprendizagem que resulta da transmissão de conhecimentos por alguém. No entanto, o autor se posiciona contrário à essa afirmação, entendendo que é possível haver uma educação que valorize a autonomia por meio da “transmissão das formas mais elevadas de conhecimento socialmente existente”.

O segundo posicionamento é caracterizado pela oposição entre o método de aquisição e a transmissão do conhecimento já existente e está intimamente associado ao primeiro posicionamento. A lógica seria que o sujeito só conseguiria adquirir esse método de aquisição, ou seja, “aprender a aprender”, por meio de uma atividade autônoma e autodirigida. Os dois posicionamentos se complementam, aponta o autor:

1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente (Duarte, 2001, p. 37).

O terceiro seria o de que a aprendizagem deve ser impulsionada pelos interesses do aluno. Assim, é crucial que o fator determinante para o processo de aprendizagem e de construção do seu método de conhecer seria uma necessidade intrínseca à própria atividade do aluno. Dessa forma, a aprendizagem não seria imposto por algo de fora, mas sim deveria aflorar pela curiosidade e interesses próprios do aluno. O quarto

posicionamento caracterizado por Duarte (2001) é o de que a educação deveria se adaptar às mudanças sociais. Ao contrário das sociedades estáticas, em que a transmissão de conteúdo era suficiente, a nova educação deve pautar-se que vivemos em uma sociedade dinâmica, em que ocorrem transformações tão rápidas que tornam os conhecimentos cada vez mais temporários, então o sujeito deverá sempre atualizar seus conhecimentos. O autor critica o caráter adaptativo dessa pedagogia, onde os conhecimentos se tornam cada vez mais provisórios em que o “aprender a aprender” serve como arma na luta contra o desemprego . Segundo o autor: “O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” (Duarte, 2001, p. 37).

No atual contexto brasileiro, a Pedagogia das Competências se manifesta como uma base teórica e pedagógica para a implementação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que diz buscar uma educação focada na ação, resolução de problemas e na autonomia do aluno (BNCC, 2018). No documento da BNCC, são estabelecidas 10 competências gerais de aprendizagem que devem ser desenvolvidas durante toda a educação básica, dentre elas a cultura digital, trabalho e projeto de vida, empatia, cooperação e responsabilidade e cidadania, entre outros. Percebe-se um alinhamento com a pedagogia das competências por priorizar a capacidade do indivíduo de assumir o controle de sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

2.2. A OCDE e a sua atuação

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) visa promover políticas públicas que busquem garantir a segurança monetária global, favorecer o crescimento econômico e operar em favor das leis de livre mercado (Silva; Fernandes, 2019). Fundada em 1961, a OCDE trabalha moldando políticas públicas, fomentando debates, desenvolvendo e promovendo padrões internacionais e diretrizes em diversas áreas, como tributação, educação e meio ambiente, por meio de uma abordagem baseada em evidências, com foco em análise de dados, divulgando relatórios, pesquisas, resumos e artigos (OCDE, 2023). Além disso, trabalha ainda, com a colaboração de governos, organizações internacionais, setor privado e a sociedade civil.

A OCDE mantém diferentes tipos de relações com os países e entidades, dentre elas pode-se destacar: países-membros, são os países que fazem parte oficialmente da

organização, contribuem financeiramente e participam das tomadas de decisões e das atividades, de forma ativa. Atualmente, a organização possui 38 países-membros e conta com países da Europa, América e Ásia; países candidatos à adesão, o qual são países de demonstram interesse em se tornar membros da OCDE e estão em processo de adesão. Eles passam por análises detalhadas para alinhar suas políticas e padrões com as da OCDE; parceiros chave, são países que não são membros mas possuem uma relação estratégica com a organização, participando de comitês e projetos específicos.

De acordo com a OCDE, o Brasil tem sido um parceiro ativo da organização desde a década de 1990, mas tornou-se um parceiro chave apenas em 2007, ao lado de China, Índia, Indonésia e África do Sul e em 2022 se tornou um candidato à adesão à OCDE. Dos países não membros, o Brasil é o que mais tem parcerias em órgãos da organização e adere a mais instrumentos da organização. O Brasil tem sido convidado para todas as reuniões da OCDE desde 1999, em nível ministerial.

Na educação, a OCDE desenvolve vários programas que influenciam a educação global. Um dos mais conhecidos é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado em 2000, que visa avaliar o desempenho dos estudantes e fornecer dados comparativos sobre os sistemas de educação de diversos países (OCDE, 2020). Além disso, a organização desenvolveu o DeSeCo (Definição e Seleção de Competências), criado entre 1997 e 2003, que buscou identificar, teórica e conceitualmente, competências-chave essenciais para o sucesso no século XXI e ajudar a definir metas para os sistemas educacionais (OCDE, 2005). Recentemente, a OCDE lançou um novo projeto para a educação chamado “*Future of Education and Skills 2030*”, que propõe uma visão transformadora para a educação, focada no desenvolvimento de competências para um mundo em constante mudança.

2.3. O projeto “*Future of Education and Skills 2030*”

O projeto “*Future of Education and Skills 2030*” parte da premissa de que o futuro é imprevisível e pode mudar rapidamente, impondo que os sistemas de ensino preparem os alunos para empregos que ainda não existem e para desafios sociais que não podem ser antecipados plenamente. Para tanto, a organização argumenta que a educação deve focar no desenvolvimento de atitudes, valores e ir além do ensino de conhecimentos e habilidades (OCDE, 2019). Além disso, a educação precisaria se adaptar a essas mudanças tecnológicas e sociais, para que os alunos consigam com êxito

navegar em um mundo complexo e incerto. No entanto, esta visão tem sido criticada em virtude de sua ênfase na adaptação às demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e humanística.

Diante de preocupações sobre os desafios sociais e econômicos, a Diretoria para Educação e Competências da OCDE (EDU-OCDE) lançou em 2015, o projeto 2030 cujo objetivo principal é ajudar os países a preparar seus sistemas educacionais para o futuro e a responder duas vastas perguntas: *What knowledge, skills, attitudes and values will today's students need to thrive in and shape their world?* e *How can instructional systems develop these knowledge, skills, attitudes and values effectively?* (Quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os estudantes de hoje precisarão para prosperar e moldar seu mundo? e Como os sistemas instrucionais poderão desenvolver esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma eficaz?). A diretoria, ainda, afirma que os alunos devem estar no centro das mudanças curriculares e não as preferências políticas. Além disso, a EDU-OCDE declara que há uma necessidade de tornar o processo de formulação e desenvolvimento curricular mais sistemático e baseado em evidências (OCDE, 2019).

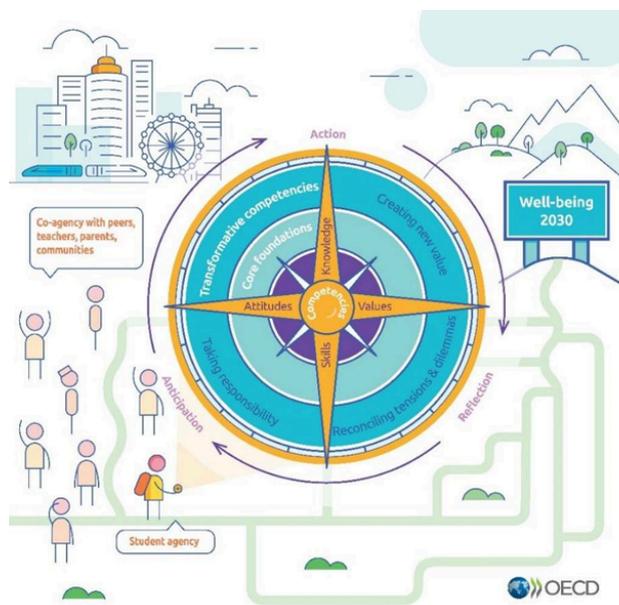
Desse modo, o projeto 2030 foi dividido em duas vertentes. A primeira, desenvolvida entre os anos de 2015 a 2019, buscou identificar quais as competências essenciais para os estudantes prosperarem no futuro (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e em análises para o *redesign* de currículo. E a segunda, em desenvolvimento desde 2019, busca responder a pergunta de como implementar ambientes de aprendizagem que desenvolvam tais competências, com foco no *design* e na implementação de currículos (OCDE, 2019). Essas abordagens embora pareçam abrangentes são questionadas por sua tendência à padronização global, que não leva em consideração as particularidades sociais e culturais de cada região.

A primeira vertente do projeto 2030 começou por revisar o, previamente citado, DeSeCo o qual identificou três categorias de competências, chamadas pela OCDE de competências-chave: uso de ferramentas de forma interativa; interação com grupos heterogêneos; e, agir de forma autônoma (OCDE, 2019). Usando como base a estrutura do DeSeCo, criou-se a “*Learning Framework 2030*”, ou “Modelo de Aprendizagem 2030”, na qual, objetiva aumentar a relevância do modelo para os formuladores de políticas públicas, além de vinculá-lo a questões de design curricular. O Modelo de Aprendizagem 2030, usa a metáfora da “Bússola da Aprendizagem 2030” (*Learning*

Compass 2030), pois ela “representa as competências necessárias para os estudantes navegarem em um mundo complexo e incerto” (OCDE, 2019). De forma semelhante, a “Bússola de Ensino 2030” está sendo desenvolvida para que seja possível delinear quais competências os professores precisarão ter para ensinar os alunos de 2030 (OCDE, 2025).

A Bússola da Aprendizagem 2030 é composta por sete elementos ou “pontos de orientação”: Fundamentos Básicos (*Core Foundations*), Competências Transformadoras (*Transformative Competencies*), Agência do Estudante (*Student Agency*), Conhecimento (*Knowledge*), Habilidades (*Skills*), Atitudes e Valores (*Attitudes and Values*) e Ciclo Antecipação-Ação-Reflexão (*Anticipation-Action-Reflection Cycle*). A bússola é uma forma clara e visual de comunicar sobre a necessidade de adequação às mudanças do mundo, além de trazer uma visão inovadora para a educação, por desenvolver competências fora do conhecimento acadêmico tradicional, como a importância da criatividade e do pensamento crítico. No entanto, essa abordagem tem sido alvo de críticas por sua ênfase excessiva no indivíduo e na adaptação à realidade social (Duarte, 2001).

Imagem 1- Bússola da Aprendizagem 2030 (OCDE)



Fonte: OCDE, 2019

O conceito de agência estudantil está intrinsecamente ligado à bússola pois esta metáfora busca evidenciar a necessidade de os alunos aprenderem a “navegar por si mesmos em contextos desconhecidos e encontrar sua direção de forma significativa e

responsável” (OCDE, 2019). É, basicamente, a capacidade do indivíduo de assumir o controle de sua própria aprendizagem e desenvolvimento, orientando-se de forma autônoma, proposital e responsável. Ela implica que o aluno possa manifestar seu senso de propósito e a responsabilidade enquanto “aprende a influenciar as pessoas, os eventos e as circunstâncias ao seu redor para melhor” (OCDE, 2019). A Bússola 2030 destaca ainda que a agência estudantil não significa autonomia ou escolha estudantil, já que reconhece que a agência é desenvolvida a partir da interação com as redes de apoio (professores, colegas, comunidades e famílias) por isso cita o conceito de “co-agência” da OCDE, no qual o aluno exerceria juntamente com esses outros atores de sua vida.

Os fundamentos básicos são definidos como os pilares básicos que sustentam a aprendizagem ao longo da vida, e servem como base para o desenvolvimento da autonomia estudantil e para as competências transformadoras. Segundo a Bússola da Aprendizagem 2030, são as condições fundamentais, os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a aprendizagem contínua em todo currículo, na qual destacam-se três fundamentos:

“fundamentos cognitivos, que engloba a literacia e a matemática assim como a literacia digital e de dados; fundamentos da saúde, que abrange a saúde mental e o bem-estar; e, os fundamentos sociais e emocionais, incluindo moral e ética. (OCDE, 2019, p.7)”

O conceito de competências transformadoras está ligado ao fato de que os alunos precisam adaptar-se às incertezas e complexidades do futuro, precisam formar uma noção de si mesmos no mundo. Com base nas competências essenciais da OCDE, o projeto 2030 identificou as principais competências transformadoras para que os alunos moldem um futuro melhor: criar novos valores, reconciliar tensões e dilemas e assumir responsabilidades. Este projeto discute que, para as pessoas se prepararem para o futuro, elas devem ser capazes de desenvolver novos produtos e serviços, novos empregos, novos empreendimentos, novas formas de viver e pensar. Essa exigência de inovação é um pilar da bússola 2030 pois capacita os alunos a serem agentes ativos na construção de um mundo melhor utilizando sua autonomia (agência) e engajando-se em um processo de antecipação, reflexão e ação (OCDE, 2019).

O ciclo de Antecipação, Ação e Reflexão (AAR) é “um processo de aprendizagem iterativo em que os alunos aprimoram continuamente seu pensamento e agem de forma intencional e responsável em direção ao bem estar coletivo” (OCDE, 2019). Nele, os alunos aprimoram continuamente seu pensamento. Dessa forma, o ciclo,

por meio do planejamento, experiência e reflexão, atua como um agente que promove o desenvolvimento das competências transformadoras, pois estas necessitam um aluno que seja adaptável e reflexivo. Como vemos na Imagem 1, as setas dão a ideia de movimento, sugerindo a orientação e reorientação do estudante em um processo dinâmico e contínuo que é o meio pelo qual o aluno conseguiria não apenas encontrar a sua direção inicial mas também continuamente refinar seus pensamentos e ações mobilizando a sua autonomia estudantil como as competências transformadoras.

O conhecimento para o projeto 2030 “abrange fatos, conceitos, ideias e teorias estabelecidos sobre certos aspectos do mundo” (OCDE, 2019) e é caracterizado por 4 diferentes tipos de conhecimento: o disciplinar, interdisciplinar, epistêmico e processual. O conhecimento disciplinar implica tipo que é concebido por meio dos conceitos específicos de um tópico. O conhecimento interdisciplinar exige que o aluno relacione os conceitos e/ou conteúdos de uma disciplina com uma outra disciplina. O conhecimento epistêmico é “a compreensão de como os profissionais especialistas pensam e trabalham” (OCDE, 2019). Por fim, o conhecimento procedimental é o entendimento de como algo é feito, o processo por trás de um objetivo. Para a Bússola 2030, parte desse conhecimento é específico e outra parte é transferível entre domínios do saber.

As habilidades para o projeto 2030 são definidas como:

a capacidade e a habilidade de executar processos e de usar o próprio conhecimento de forma responsável para atingir um objetivo. Habilidades fazem parte de um conceito holístico de competência, que envolve a mobilização de conhecimento, habilidades, atitudes e valores para atender a demandas complexas (OCDE, 2019, p.4).

Além disso, é caracterizada por três tipos distintos de competências (OCDE, 2018):

“habilidades cognitivas e metacognitivas, que incluem pensamento crítico, criatividade pensar, aprender a aprender e autorregulação; habilidades sociais e emocionais, que incluem empatia, autoeficácia, responsabilidade e colaboração; e, habilidades práticas e físicas, que incluem o uso de novos dispositivos de tecnologia da informação e comunicação (OCDE, 2018)”.

Os valores são princípios que influenciam as escolhas, julgamentos, comportamentos e ações de uma pessoa, segundo a Bússola da Aprendizagem 2030. Os valores são as convicções que orientam e sustentam a crença das pessoas ao tomarem decisões em todas as áreas de suas vidas. Já as atitudes revelam uma disposição para reagir a algo ou a alguém de forma positiva ou negativa. São divididos em três: valores

peçoais, sociais e humanos. Um está associado a como alguém é como pessoa, outro como vivem seus relacionamentos interpessoais e o outro se relaciona com o bem estar da sociedade, transcendendo a nações e culturas, respectivamente.

O documento “*Future of Education and Skills 2030 project background*” de 2019, onde fala sobre sua fase II, que acontece de 2019 pra cá, relata que o projeto 2030 mudaria seu foco. Primeiro, mudaria o foco de “Aprendizagem para 2030” para “Ensino para 2030”. Explorando as competências necessárias e o perfil de professores para que estes consigam ajudar os alunos a chegarem em seu potencial. Depois, a análise de currículo também mudaria de foco, saindo do *redesign* de currículo para a sua implementação. Os países participantes focariam na mudança de currículo como parte de um sistema maior de mudanças gerenciais; alinhariam as mudanças curriculares com as mudanças nas pedagogias e; alinhariam as mudanças curriculares com as mudanças na formação inicial de professores e desenvolvimento profissional (OCDE, 2019). Vemos uma dessas mudanças já acontecendo, o projeto 2030 agora foca no desenvolvimento da Bússola do Ensino para 2030 (*Teaching compass 2030*) (OCDE, 2025).

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nessa seção, são apresentadas e discutidas a análise entre as relações entre o projeto “*The future of Education and Skills 2030*” da OCDE e a “Pedagogia das Competências”. Primeiramente, cabe destacar que a análise se deu por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1997). Além disso, a discussão sobre a Pedagogia das Competências ocorre a partir das elaborações de autores como Perrenoud (1999; 2000) e Dias (2010). As produções de Araújo (2004), Ramos (2002), Duarte (2001) e Machado (1998a; 1998b) foram fundamentais para a construção da crítica do Programa da OCDE na conformação da Pedagogia das Competências.

Ao analisar o projeto 2030 é possível perceber um forte alinhamento com os princípios da Pedagogia das Competências (PC). Ademais, dentre umas das competências-chave da OCDE, definidas pelo programa DeSeCo, destaca-se o: “uso de ferramentas de forma interativa”. Podemos, assim, estabelecer conexão com a Pedagogia das Competências ao analisar o que o autor Philippe Perrenoud (2000, p.128) disserta em seu livro intitulado “10 novas competências para ensinar”, no qual diz:

Ensinar o uso de softwares atuais de navegação no *World Wide Web* poderia ser um equivalente igualmente absurdo. Pode-se, contudo, sustentar que um dia é necessário começar e que aprender a manejar um software, que logo estará ultrapassado, é uma maneira de entrar no mundo da informática. Bastará, em seguida, seguir as transformações das ferramentas (Perrenoud, 2000, p.128).

Perrenoud (2000, p.128) defende o ensino das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas desde o ensino fundamental. Conforme o autor:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (Perrenoud, 2000, p.128).

O projeto 2030 traz o uso de tecnologias, como uma “habilidade prática” evidenciando o uso de novos dispositivos de tecnologia por parte dos alunos na aplicação dos conhecimentos. O projeto 2030 também descreve os fundamentos essenciais para a construção de competências que são pré-requisitos para a aprendizagem contínua, dentre eles está o fundamento cognitivo que inclui a alfabetização e a matemática que aqui vão servir de base para a construção da literacia digital e de dados.

O autor Perrenoud (1999, p. 6) explicita que a Pedagogia das Competências tem o propósito de modernizar a alfabetização e a matemática, para se adequar às exigências do século XXI:

A trilogia das habilidades - ler, escrever, contar - que fundou a escolaridade obrigatória no século XIX não está mais à altura das exigências de nossa época. A abordagem por competências busca simplesmente atualizá-la (Perrenoud, 1999, p. 6).

Desta forma, podemos perceber que tanto a OCDE e o projeto 2030 quanto os princípios da pedagogia das competências defendem o ensino de tecnologias da informação e comunicação para os estudantes da educação básica como forma de se adequar às condições da vida moderna.

Além do mais, outra competência-chave da organização é a interação com grupos heterogêneos. A OCDE integra essa competência ao projeto 2030 ao evidenciar que os alunos precisam da interação com o meio, com os seus pares, professores, família e sociedade. Esta posição assemelha-se com o que o autor Almeida (2002, p.160, *apud* Dias, 2010, p.77) relata ao falar sobre a Pedagogia das Competências: “A discussão em grupo ajuda os alunos a identificarem lacunas nos seus conhecimentos e a

entenderem como a nova informação se relaciona com conceitos mais amplos e inclusivos”. Desta maneira, é evidente o alinhamento entre o projeto 2030 e os princípios da PC.

Dentre as competências, habilidades, valores e atitudes do projeto 2030 é possível destacar alguns aspectos que corroboram para a disseminação da Pedagogia das Competências, entre eles está o fato de que os alunos precisam agir de forma autônoma e responsável, tendo que assumir o controle de sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Este seria o conceito de agência estudantil proposto pela Bússola da Aprendizagem 2030. Sobre isto, Perrenoud (1999), evidencia que: “[...] só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos”, ou seja, quando o sujeito possui autonomia e controle sobre seu ato e sobre os esquemas organizados, de modo que sua reação seja automática. A partir disso, podemos salientar que esse aspecto tem um caráter de individualizar questões coletivas, pois como afirma Machado (1998a, p.84):

O reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuem para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos (Machado, 1998a, p.84).

Além deste aspecto, pode-se destacar também a exigência de adaptação às incertezas e complexidades do futuro. Essa visão de um mundo incerto, complexo e ambíguo é usado pelo projeto 2030 como causa para as mudanças curriculares. O autor Perrenoud (1999, s/p) ressalta que: “[...] agir em uma sociedade mutante e complexa é, antes, entender, antecipar, avaliar, enfrentar a realidade com ferramentas intelectuais”. A educação nesta visão não teria o caráter de superação das desigualdades sociais ou transformação social, mas sim de adaptação às condições de vida de trabalho dentro de uma sociedade capitalista.

Sob esse pretexto de que o futuro é incerto e dinâmico e de que o sistema de qualificação estaria ultrapassado, a ideia de competência surge como superação de tal sistema. No entanto, a promoção das competências pode não ser apenas uma consequência lógica da deficiência do sistema de qualificação, mas sim, uma maneira estratégica de enfraquecê-lo (Bronckart; Dolz, 2004). Desse modo, como afirma Araújo (2004), a lógica da competência, ao focar na “capacidade efetiva no momento da ação”

em vez da capacidade potencial certificada pelo diploma, tende a “individualizar a condição dos assalariados” (Araújo, 2004).

Para que os alunos se adaptem, sejam autônomos e responsáveis pela própria aprendizagem é necessário que eles criem novos valores, segundo a Bússola da Aprendizagem 2030. O projeto 2030 cita que esta competência transformativa seria a capacidade de inovação. Inovar na criação de novos empregos, negócios, produtos e serviços, além de desenvolver novos conhecimentos, *insights*, técnicas e estratégias para solucionar problemas, sejam eles novos ou antigos, os quais requerem uma visão resiliente para a sociedade (OCDE, 2019).

Além desta, reconciliar tensões e dilemas e assumir responsabilidades compõem o trio das “Competências Transformadoras” do projeto 2030. Reconciliar tensões é, para este projeto, uma habilidade que possibilita encontrar soluções para os desafios globais. Seria então essencial compreender as necessidades e interesses dos outros a fim de assegurar o “próprio bem-estar e o bem estar de famílias e comunidades, ao longo do tempo” (OCDE, 2019). Além disso, para lidar com as mudanças, imprevisibilidades, incertezas e para enfrentar desafios, os alunos de 2030 necessitarão agir de forma responsável, por isso, qualifica-se como uma competência transformadora, estando intrinsecamente ligada à noção de agência estudantil pois exige dos estudantes a compreensão de que as suas ações têm consequências.

A noção de competência de acordo com Dias (2010, p.75) seria:

[...] a competência é uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma acção eficaz num determinado contexto particular (Dias, 2010, p.75).

Logo, percebemos que as Competências Transformadoras do projeto 2030 estão fundamentalmente ligadas à noção de competência da PC, no que se refere à associação de conhecimentos, valores e atitudes para resolver problemas. Vemos aqui a educação sendo atrelada à noção de competências e de capacidade de inovação social, individualização de causas globais e responsabilização dos sujeitos. Entretanto, segundo Machado (1998b, p.16) para que a educação seja comprometida verdadeiramente com o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos é necessário que haja:

[...] o desenvolvimento dos sentidos, as diversas formas de comunicação simbólica, o exercício do pensamento abstrato, o solucionar de problemas, a possibilidade de atuar de forma inovadora e autônoma, as condições para estabelecer relações de cooperação com outros indivíduos. (MACHADO,

1998b, p. 16).

O projeto 2030 traz em seu escopo habilidades ditas essenciais para o desenvolvimento dos educandos, além das citadas anteriormente, destacamos aqui a habilidade de “aprender a aprender”. Sobre a perspectiva do “aprender a aprender” da pedagogia das competências, Ferreira e Santos (2018, s/p) pontuam que:

[...] a pedagogia das competências foca sua atenção mais na questão do ‘aprender a aprender’, na capacidade de mobilizar conhecimentos, no desenvolvimento de esquemas e raciocínio rápido, levando a uma postura mais prática e eficiente diante dos diversos problemas (Ferreira; Santos, 2018, s/p).

De forma semelhante, Duarte (2001) declara que esta sentença resume uma compreensão do papel educacional voltada para uma formação adaptativa dos indivíduos. Para o autor, o papel do educador seria, nesta visão, não mais o de conhecer a realidade social para a transformação, mas sim para saber quais competências melhor se adaptariam às exigências da realidade social dos estudantes (Duarte, 2001).

Dentre essas habilidades cognitivas, há a citada anteriormente, “aprender a aprender” e inclui também o pensamento crítico, a autorregulação e a criatividade. Estas habilidades, segundo a Bússola 2030, destacarão os trabalhadores que as possuírem dos demais, na procura por empregos. O argumento seria de que a tecnologia computacional ao substituir a mão de obra, criaria novas oportunidades àqueles que possuírem tais habilidades “não rotineiras”, como a criatividade e habilidades sociais. Dessa forma, como afirma Fonseca (1998, p. 307):

A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos (Fonseca, 1998, p. 307).

Duarte (2001) chama a atenção para o fato de que esta criatividade que esta proposta educacional exige não deve ser confundida com a busca de mudanças sociais, da superação da sociedade capitalista mas sim seria uma capacidade de encontrar formas criativas de se adaptar às regras da sociedade capitalista.

O projeto 2030 evidencia a relação entre o conhecimento e as habilidades, os quais estão interligados e reforçando-se mutuamente, além disso, destaca que, na prática, é difícil separá-los. Os estudantes de 2030 preparados para o futuro necessitarão

de conhecimento amplo e especializado para que os apliquem em contextos desconhecidos e em constante transformação. A respeito da mobilização de conhecimentos que os alunos fazem uso para resolver problemas, dentro da abordagem da PC, Perrenoud ressalva que:

Um 'simples erudito', incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante. Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos - eruditos ou não - na ação: eles constituem recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões (Perrenoud, 1999, p.53).

Pode-se entender que há o risco de que essa abordagem, ao buscar identificar e padronizar as competências com base em análises de tarefas, naturalize classificações de trabalho e reproduz hierarquias sociais preexistentes sob um disfarce pseudo-erudito (Bronckart; Dolz, 2004). Visto que, este disfarce refere-se a forma como esta perspectiva educacional se apresenta com linguagem acadêmica e conceitos aparentemente inovadores, porém, dissimula uma desvalorização do conhecimento, favorecendo a adaptação às desigualdades sociais e promovendo o interesse econômico. Esta desvalorização ocorre por meio do detrimento dos saberes socialmente construídos, tornando-os meros instrumentos ou ferramentas para o desenvolvimento de competências e habilidades.

A Pedagogia das Competências, no contexto educacional, é uma abordagem que redefine objetivos e métodos de ensino, evidenciando a formação de indivíduos que mobilizam saberes e habilidades para enfrentar situações complexas da vida e do trabalho. Ainda, a PC manifesta-se na valorização das capacidades individuais, com deslocamento do ensino focado nos saberes para um sistema focado no aluno. A OCDE, com o projeto 2030, também busca definir e promover a adaptabilidade e a resolução de problemas em um mundo em constante mudança. Em suma, é possível destacar que um projeto globalizante pautado nessa abordagem aponta para o risco de uma educação que se torna excessivamente instrumental, focado na adaptação ao invés da transformação social, que desvaloriza o conhecimento em si, contribuindo para o agravamento das desigualdades sociais, distorcendo o propósito mais amplo de formação humana.

4. CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou analisar o programa “*The Future of Education and Skills 2030*” na difusão da Pedagogia das Competências. Para isso, foi necessário compreender as bases teóricas da Pedagogia das Competências, bem como descrever a atuação da Organização e a operacionalização do programa da OCDE. Dessa forma, por meio de uma abordagem qualitativa de dados e da análise de conteúdo foi possível estabelecer relações entre o Projeto 2030 e a Pedagogia das Competências.

A pedagogia das Competências surge como crítica ao modelo educacional focado na transmissão de saberes formalizados. Seu principal precursor foi o escritor Philippe Perrenoud que define competências como capacidade de mobilização de saberes. A pedagogia das competências possui como base psicológica o construtivismo piagetiano. Além disso, é caracterizada pela integração entre três tipos de saber: o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Vários autores criticam seu caráter adaptativo sem foco na transformação social em prol da superação do capitalismo.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico trabalha formulando políticas públicas, promovendo debates e incrementando padrões internacionais. Em 2015, a OCDE lançou o programa “*The Future of Education and Skills 2030*” como forma de ajudar os países a se prepararem e moldarem seus estudantes para o futuro. A primeira etapa consistiu na elaboração do Quadro de Aprendizagem 2030, que é representado por meio da Bússola da Aprendizagem 2030. Esta conta com diversos elementos que serviriam para guiar o aluno de 2030 no futuro incerto e complexo.

A partir da análise foi possível perceber que em muitos aspectos do projeto 2030 há um alinhamento com os princípios da Pedagogia das Competências. Cabe destacar a agência estudantil, que é a capacidade de agir de forma autônoma e independente sobre sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Destaca-se também a responsabilização estudantil e a necessidade de inovação social, evidenciadas por diversos pontos da Bússola da Aprendizagem. Esses elementos articulam saberes, habilidades, valores e atitudes para enfrentar e solucionar problemas, baseando-se nos princípios da Pedagogia das Competências.

Ademais, ambos – o projeto 2030 e a PC – exigem que o aluno mobilize seus conhecimentos, competências, habilidades e atitudes em prol da adaptação às condições da realidade social e não que as usem para a superação das desigualdades sociais e a transformação da realidade em que vivem. Dessa forma, corroborando para uma

educação individualista, que foca na responsabilização do sujeito sob questões coletivas, às custas da formação ampla do sujeito humano.

Dessa forma, sugere-se que trabalhos futuros possam explorar outros aspectos do projeto “*The Future of Education and Skills 2030*”, tais como: as análises de redefinição, feitas na primeira fase do programa, e as análises de implementação curricular, que compõem a segunda etapa do projeto. Além disso, pesquisas futuras podem analisar também como o programa contribui com a manutenção da sociedade capitalista. Ampliando, assim, o entendimento sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 497-524, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Economia. **O Brasil na OCDE**. Disponível em: <<https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/ocde/o-brasil-na-ocde>>.

BRONCKART, J; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? *In*: DOLZ, J; OLLAGNIER, E (org.). **O enigma da competência em educação**. Artmed, 2004.

CABRAL NETO, A. **Gerencialismo e gestão educacional**: cenários, princípios e estratégias. *In*: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maria Costa (Org.) Política educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber livro, 2009.

CASTAÑON, G. O QUE É CONSTRUTIVISMO?. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, v. 1, n. 2, p. 209-242, 2015.

CRUZ, C. **Competências e habilidades**: da proposta à prática. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 31.

COSTA, F. L. **Reforma do Estado e contexto Brasileiro**: crítica do paradigma gerencialista. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, 2010.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

FERREIRA, F. S; SANTOS, F. A. Reflexões sobre a Pedagogia das Competências. *In: III Congresso de Educação do CECAPAN*, 2018.

FERRETTI, C. J. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.

MARX, K; ENGELS, F. **O manifesto comunista/Lenin**, Vladimir Ilitch. Teses de Abril. São Paulo: Boitempo, 2017.

FONSECA, V. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ ago., 2002. p. 54-87.

MACHADO, L. R. de S. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p. 9-28, ago./dez. 1998a.

MACHADO, L. R. de S. **Competências e aprendizagem**. Belo Horizonte: Texto 1998b.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education and Skills**: directorate for education and skills. OCDE, 2022.

Disponível em:

<<https://www.oecd.org/en/about/programmes/education-and-skills-policy-programmes.html>>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **OECD Learning Compass 2030**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em:<<https://www.oecd.org/education/2030-project/>>

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Future of Education and Skills. Education 2030**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em:

<<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/position-paper/PositionPaper.pdf>>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary**.

Paris: OECD Publishing, 2005. Disponível

em:<<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>>

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework - Student Agency for 2030**. OCDE: 2019. Disponível em:

<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do**. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em:<<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i.htm>>

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework - Learning Compass**. OCDE, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework - Transformative Competencies**. OCDE, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework - Core Foundations**. OCDE, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Core_Foundations_for_2030_concept_note.pdf>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework - Knowledge for 2030**. OCDE, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Knowledge_for_2030_concept_note.pdf>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework - Skills for 2030**. OCDE, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Skills_for_2030_concept_note.pdf>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework - Attitudes and Values for 2030**. OCDE, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Attitudes_and_Values_for_2030_concept_note.pdf>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework - Anticipation-Action-Reflection (AAR) Cycle**. OCDE, 2019. Disponível em:

<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/AAR_Cycle_concept_note.pdf>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *OECD Future of Education and Skills 2030: project background*. OCDE, 2019. Disponível em:

<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/publications/Project%20background%20E2030%20Introduction_FINAL_rev.pdf>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *OECD Teaching Compass Concept Notes: Section 1 - Introduction*. OCDE, 2025. Disponível em:

<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/publications/section_1.pdf>.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SILVA, M. A; FERNANDES, E. F. O projeto Educação 2030: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 5, p. 271 - 300, Edição Especial 2019.