

IMPÉRIO DAS COMPETÊNCIAS: NADA DE NOVO NO PROJETO DO CAPITAL PARA A CHAMADA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI. A BUSCA DO ANTÍDOTO PARA O SEU PRÓPRIO VENENO?

EL IMPERIO DE LAS COMPETENCIAS: EL NADA NUEVO PROYECTO DE CAPITAL PARA LA LLAMADA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI. LA BÚSQUEDA DEL ANTÍDOTO PARA SU PROPIO VENENO?

EMPIRE OF SKILLS: NOTHING NEW IN THE CAPITALS PROJECT FOR THE SO-CALLED 21ST CENTURY EDUCATION. WOULD IT BE THE SEARCH FOR THE ANTIDOTE TO ITS YOUR OWN POISON?

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v14i3.51311>

Adriana Machado Penna¹

Bruna Siqueira dos Santos Señorans²

Gleicimar Gonçalves de Lima³

Juliana Ferreira da Cruz⁴

Leandro Martins Costa⁵

Marcelo Werneck Guimarães⁶

Martha Regina Pessôa Dian⁷

Resumo: O texto toma por objeto de análise o papel do Instituto Ayrton Senna (IAS) junto às políticas para a formação de professores e a introdução de competências socioemocionais como criatividade e pensamento crítico. Fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, buscando localizar o IAS como executor de políticas da OCDE e do Fórum Econômico Mundial para a chamada escola do século XXI e sua adequação às inovações da revolução 4.0 e a automação do trabalho. Questiona o significado dessas competências na escola, concluindo que estas contribuem para a tentativa de controle subjetivo, técnico e político do trabalhador em tempos de aumento da composição orgânica do capital.

Palavras-chave: competências socioemocionais. pensamento crítico e criatividade. IAS. Inovação. império das competências.

Resumen: El texto se centra en el papel del Instituto Ayrton Senna (IAS) en las políticas de formación del profesorado y la introducción de habilidades socioemocionales como la creatividad y el pensamiento crítico. El análisis se basa en el materialismo histórico-dialéctico; busca ubicar al IAS como ejecutor de las políticas de la OCDE y del Foro Económico Mundial para la llamada escuela del siglo XXI adecuada a las innovaciones de la revolución 4.0 y la automatización del trabajo. El texto cuestiona el significado de estas competencias en la

escuela, concluyendo que contribuyen al intento de control subjetivo, técnico y político del trabajador en tempos de aumento de la composición orgânica del capital.

Palabras clave: habilidades socioemocionales. pensamento crítico y creatividad. IAS. Inovação. império de las competências.

Abstract: The article was to analyze the performance of the Ayrton Senna Institute (IAS), materialized by the establishment of a relationship with Creativity and Critical Thinking, methodology assumptions of research on teacher training. It's based on historical-dialectical materialism, the debate on the influence of international organizations - WEF, OECD on public politics and the connections to the world of work in 21th century. The program acts as a strategy to guide individuals to develop social-emotional skills, producing in the Fourth Industrial Revolution, identified as Industry 4.0, an important point concerning the problem of political control. The composition of capital is the fundamental category in the tendencies of capitalist production.

Keywords: Social-emotional skills. Creativity and Critical Thinking. IAS. Technical Innovations. empire of the Skills.

“Grilhões e carrascos são instrumentos grosseiros, que a tirania empregava outrora; mas em nossos dias a civilização aperfeiçoou até o próprio despotismo, que parecia, contudo, nada mais ter a aprender. Os príncipes tinham, por assim dizer, materializado a violência; as repúblicas democráticas de nossos dias tornaram-na tão intelectual quanto a vontade humana que ela quer coagir. Sob o governo absoluto de um só, o despotismo, para chegar à alma, atingia grosseiramente o corpo; e a alma, escapando desses golpes, se elevava gloriosa acima dele. Mas, nas repúblicas democráticas, não é assim que a tirania procede; ela deixa o corpo e vai direto à alma (...) ‘Você permanecerá entre os homens, mas perderá seus direitos à humanidade (...) Vá em paz, deixo-lhe a vida, mas deixo-a pior, para você, do que a morte’” (TOCQUEVILLE, 2005, p. 299)

O imperialismo, tal como demonstrado por Lênin em 1916 em seu *Imperialismo, fase superior do capitalismo* (2008), já havia atingido um grau avançado de organização na América do Norte e na Europa – bem como, algum tempo depois, na Ásia –, entre 1898 e 1914. Certamente que sob a contemporaneidade do capitalismo do século XXI, o imperialismo se apresenta com especificidades que o distingue dos textos clássicos como o de Lênin, Hilferding, Rosa Luxemburgo e Bukharin. No entanto, essas especificidades se impõem não porque esses autores estivessem equivocados, “como a direita gosta de dizer” (BORON, 2002, p. 12), mas, isto sim, por aquilo que Marx e Engels já haviam afirmado no *Manifesto Comunista*: “a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os meios de produção e, por conseguinte, as relações de produção e, com ela, todas as relações sociais” (1978, p. 96).

Assim, cabe afirmar, desde logo, que não é possível compreender as expressões do imperialismo na sua fase contemporânea, sem voltar aos clássicos. Tampouco é possível acreditar que o capitalismo possa se expressar com algum tipo de face humanizada. O imperialismo encarna a sua fase mais violenta, a qual se expressa na corrida monopolista e financeirizada pela busca encarniçada por concentrar e centralizar capital nas mãos de cada vez menos capitalistas.

As recorrentes crises que se impõem desde o início dos anos de 1970 aos dias atuais, exacerbaram o processo de “mundialização do capital” (CHESNAIS, 1996), aprofundando os fundamentos do imperialismo na economia mundial. Além de estabelecerem abismos entre países do

centro e periferia. Em se tratando do contexto educacional, as crises têm atuado para a ampliação da dualidade histórica que precisa ser mantida neste campo (MANACORDA, 1989).

Trazer na epígrafe do presente texto as palavras de Alexis de Tocqueville (2005), escritas há mais de um século e meio, nos impõe o exercício indispensável de tomada de consciência histórica sobre o que tem sido o capitalismo. Nesse sentido, faz-se necessário desvelar o significado das ações que, em nome de tornar as contradições do sistema capitalista mais palatáveis, procuram recorrentemente requestrar medidas emergenciais na busca por conformar estruturas de funcionamento e organização dos interesses da classe trabalhadora. Exemplo disso pode ser verificado em políticas produzidas por organismos internacionais aos moldes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁸ e do Fórum Econômico Mundial⁹ (doravante, apenas 'Fórum'). Estes, buscam estabelecer uma espécie de linguagem comum (OCDE, 2020), supostamente nova e universal no que se refere ao projeto mundializado de educação para a classe trabalhadora no século XXI. Esse projeto segue avançando desde os anos de 1990 ao se empenhar em desenhar modelos de formação baseados em competências cognitivas e comportamentais. Atua à medida que conduz reformas educacionais operacionalizadas por inúmeros países, a exemplo do Brasil, haja vista a implementação da Base Nacional Comum Curricular¹⁰ (BNCC).

O projeto ao qual nos referimos, ao se espriar pelo campo educacional em defesa da formação por competências, tem pretensões de formar indivíduos submetidos à naturalização de padrões flexíveis de produção, cada vez mais orientados por processos de automatização do trabalho humano; indivíduos adaptáveis à dinâmica ditatorial do mercado. Trata-se, portanto, de um projeto de educação que expressa os desdobramentos do irracionalismo burguês e seus traços reacionários (LUKÁCS, 2020).

A lógica da formação por competências – eufemisticamente propagada como indispensável à inserção dos indivíduos à dinâmica do século XXI – é considerada neste trabalho como a imanência de um determinado tempo histórico e de suas contradições. Estas, possibilitaram as condições objetivas nas quais se engendrara o *império das competências*. Por *império das competências* compreendemos a materialização de condições ideológicas, econômicas, jurídicas e culturais, sedimentadoras de políticas que incidem tanto na reestruturação das relações de trabalho, como na formulação de leis, teorias pedagógicas e métodos de ensino-aprendizagem impostos às escolas e às universidades. Assim, o *império das competências* vem funcionando para camuflar o avançado grau de irracionalismo atingido pela burguesia, o que segue proporcional à sua necessidade vital de acumular riqueza.

Expressões do que estamos conceituando como o *império das competências* podem ser vistas, por exemplo, tanto no texto da BNCC para a educação básica, quanto no texto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores; esta, acompanhada da Base Nacional Comum para essa formação (BNC-Formação), homologada pelo MEC em 20 de dezembro de 2019.

A suposta nova linguagem (referida acima) é apresentada como se fora uma poção mágica. Tem sido preparada e temperada pelas próprias mãos daqueles que promovem a aliança dos interesses dos capitalistas, a exemplo do papel que têm cumprido a OCDE e o 'Fórum'. Parafraseando Marx e Engels (1978), é como se o mágico estivesse, mais uma vez, procurando o antídoto contra o veneno que ele próprio inoculou! No entanto, na atual fase do capitalismo, submetida ao avanço da lógica imperialista, esse veneno circula em larga escala, correndo o risco de não ser contido, a depender dos rumos assumidos pela luta de classes.

Partindo das contradições apontadas até aqui, o presente artigo tem o objetivo de destacar o papel exercido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) junto a aplicação de políticas para a formação de professores no Brasil, pautadas por competências socioemocionais, especificamente criatividade e pensamento crítico. Sua relevância consiste no fato de destacarmos o papel exercido pelo IAS, o qual busca facilitar a introdução dessas competências nas escolas públicas. Para tanto, o IAS assumiu o argumento de que as escolas públicas brasileiras causaram grandes prejuízos ao aprendizado de crianças e jovens, ao manterem suas portas fechadas ao longo de todo o período pandêmico¹¹. Tal argumento passou a justificar a aceleração da implementação de políticas públicas subsidiárias do padrão OCDE e 'Fórum', indicando que o ensino das competências acima citadas será o remédio para a superação de todo o atraso no aprendizado. Isto posto, faz-se necessário questionar: o que significa uma formação criativa e crítica quando subsumida à lógica imperialista? É de interesse da escola burguesa transmitir à classe trabalhadora os meios científicos, artísticos, filosóficos, para o atingimento da consciência de fato crítica e criativa?

É nesse sentido que compreendemos o IAS como um braço que se movimenta e se organiza pelos interesses capitalistas, atuando por dentro da educação pública brasileira ao fomentar e aplicar métodos pedagógicos e concepções de conhecimento e currículo via aplicação de políticas para a formação de professores pautadas por competências socioemocionais.

É sob esse contexto que assistimos ao estabelecimento da ideia de modernização da escola e do ensino, animados pela concepção de progresso e ciência supostamente neutra, em defesa da sustentabilidade do planeta e da humanidade. Frente a isso, todos aqueles que se colocarem contrários à ideia de progresso e inovação, todos que questionarem as determinações desse modelo de desenvolvimento – essa locomotiva em movimento e sem freios – serão atropelados e liquidados, sob vários aspectos (político, econômico, ideológico ou, até mesmo, físico).

O contexto pandêmico reabriu as oportunidades para que ideólogos do capital, a exemplo de entidades internacionais do porte da OCDE e do 'Fórum', resgatassem argumentos utilizados em outros momentos, em defesa de métodos de aprendizagem ativa ou não-diretivos. Métodos, os quais, de novos não têm nada. Trata-se, isto sim, da retomada dos fundamentos pedagógicos escolanovistas, mas, principalmente, de sua crítica ao ensino tradicional. Tal crítica, na busca por se fortalecer, precisa focar em determinados aspectos da pedagogia tradicional – sobre os quais também direcionamos alguns questionamentos, dada sua vinculação ao positivismo. Assim, a pedagogia escolanovista opta

por denunciar determinados aspectos da escola tradicional, tais como o da transmissão de conhecimentos realizada exclusivamente pelo professor, o que, supostamente, só poderia ser recebida pelos alunos passivamente e pela via da memorização, tornando-os acríticos e adestrados. Se, por um lado, o método tradicional se impôs historicamente pelo seu caráter autoritário, centrado na figura do professor e no seu saber acumulado, por outro, ao mesmo tempo, criou as possibilidades para a sua incorporação por superação. A escola tradicional deve ser criticada com rigor e radicalidade com o intuito de que sejam absorvidos elementos de sua relação com o conhecimento científico, transmitidos na forma de conteúdos escolares, como bem demonstrado por Saviani (2008).

Saviani (2012) afirma que sob a influência das ideologias da pós-modernidade a pedagogia escolanovista assume nova conotação, sendo responsável pela consolidação das bases da pedagogia do aprender a aprender. O aprender a aprender tem por princípio a contraposição à concepção tradicional de educação, incentivando a produção do conhecimento de forma espontânea e independente por parte do aluno; bem como, naturalizando a relação entre ensino e aprendizagem, o que justifica o reposicionamento do professor em um segundo plano tanto no que se refere à dimensão didático-pedagógica, quanto no campo de sua intervenção política.

Em pleno fim do século XX e início século XXI, vê-se o resgate dos métodos ativos e a defesa de suas pedagogias correspondentes, haja vista a ampla disseminação e aceitação, desprovidas de crítica, de métodos tais como a Pedagogia por Resolução de Problemas e a Pedagogia de Projetos. Esse retorno a pedagogias que já foram hegemônicas no passado, a exemplo da pedagogia escolanovista e seus métodos ativos, não deve ser tomado:

(...) como um indicador de anacronismo dessas. Elas estão inteiramente em sintonia com o universo ideológico contemporâneo. As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal (DUARTE, 2010, p. 34).

Oportunisticamente, o descontentamento com as concepções tradicionais de ensino retomou sua força desde os anos de 1990, adentrou o século XXI e atingiu o seu ápice na conjuntura pandêmica. Esse descontentamento teve sua inserção e permanência facilitadas ao ser conduzido pelas exigências do mercado. Nesse contexto, o capital propõe como única saída ao projeto de educação a institucionalização daquilo que estamos caracterizando como o *império das competências*. A IAS, caberá cumprir essa tarefa.

Quando não há nenhuma novidade!

Com o aprofundamento das políticas neoliberais, o discurso propagado pelo mercado foi encontrando cada vez mais eco na escola. Entre outros meios, passou a se valer da naturalização da adoção de métodos pedagógicos que privilegiam uma suposta nova composição curricular centrada no cotidiano, no estímulo à espontaneidade e experiência prática de cada aluno. Portanto, faz-se

necessário criar um contexto de denúncia à permanência de conteúdos escolares identificados como inúteis, ultrapassados e desconectados dos rumos do novo milênio. Este discurso, o qual tem sido apontado como *'novo'*, tem servido ao contexto sobre o qual emerge a ideologia da escola do século XXI. Note-se que esse discurso:

(...) reafirma a oposição inconciliável entre teoria/ensino tradicional e atividade/prática, rechaçando o primeiro par e enaltecendo o segundo. Coloca na mesma posição a teoria e o 'ensino tradicional', fazendo com que o ataque ao segundo atinja imediatamente a primeira. **Em lugar de uma educação tradicional ('teórica' e obsoleta) propõe-se a 'prática' (a 'participação ativa), supostamente mais adequada às atuais 'necessidades' do mundo atual.** Pode-se afirmar que, em lugar do diálogo com a 'cultura geral' ou o conhecimento social acumulado, o discurso defende o treinamento de habilidades por meio de atividades práticas, ou seja, fazer coisas. Em última instância, são as próprias noções de conhecimento e de cultura que são esvaziadas (SOUZA, 2008, p. 160, grifos nossos).

Seja na esfera pública ou privada, veicula-se, acriticamente, a definição do que seria uma escola preocupada com os novos tempos e suas supostas incontornáveis inovações tecnológicas. Esses argumentos são condizentes à ideia, tão em moda, da formação do aluno autônomo, protagonista da elaboração do seu próprio conhecimento e do seu futuro, atendendo, para tanto, àquilo que o aluno 'gosta de aprender'. Assim, ganham visibilidade os métodos ativos atrelados ao lema aprender a aprender e a "exigência de constante atualização posta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade" (SAVIANI, 2012, p. 147-148). No entanto, tais providências têm se apresentado como insuficientes, tornando-se indispensável a investida na produção de políticas para reformar o professor. Sob esta lógica, o professor passou a ser associado a objetos obsoletos, que fazem parte de uma escola também ultrapassada e, portanto, tradicional. A função social professor, historicamente construída, deverá ser descartada, ou, *'resignificada'*, segundo o léxico pós-moderno tão bem assimilado pelas instituições do capital. Assim, no lugar das funções assumidas pelo professor clássico, naturaliza-se a defesa de sua substituição por um técnico atrelado às mesmas concepções que formam um profissional liberal. Tais orientações – apesar de não marcarem qualquer originalidade no cardápio de medidas alienantes adotadas pelo capital – respondem por uma:

(...) 'nova forma' de política", na qual 'não há protesto, mas conformidade à regra, e não há criação, mas criatividade na execução de projetos em busca de soluções de problemas; o conflito é o omitido pelo consenso, e o 'poder desconhecido (expressão usada por FORACCHI, 1972, p. 105¹², em referência ao movimento estudantil) é anulado pela atividade para a consecução de um objetivo previamente fixado'. **Numa palavra, a 'nova forma' de política não é modalidade de rebelião juvenil, mas constitui mecanismo de integração da juventude.** (SOUZA, 2008, p. 15, grifo nosso)

Os anos de 1990 fomentaram a ideologia da promoção da autonomia e do protagonismo do aluno. Esse período foi influenciado pela reorganização das relações de trabalho, o que levou o capitalismo a adotar relações de produção menos rígidas e verticalizadas (a exemplo do que fora adotado pelo fordismo), demandando agora um trabalhador polivalente. Tais mudanças trouxeram a aparência de menor controle sobre o trabalhador, ao serem apresentadas como a possibilidade da

autonomia tão desejada. Contudo, o capital passou a exigir do trabalhador um processo de formação pautado por competências flexíveis e adaptáveis aos novos problemas que surgiam da nova base produtiva informatizada e automatizada. O que não significou o fim do controle sobre as relações de produção, muito ao contrário, o modernizou.

Sob a chave da modernização veiculada pela chegada do século XXI, as novas exigências metodológicas incorporadas à escola galgaram um providencial campo de oportunidades com o avanço da pandemia, mas, consolidando-se no período de reabertura das escolas. Chamam a atenção, nesse contexto, a presença de políticas desenvolvidas por entidades internacionais, as quais cumprem papel de extrema relevância junto à dinâmica do capital, a exemplo da OCDE e do 'Fórum'. Essas entidades vêm se valendo da conjuntura pandêmica e do suposto período pós-pandemia¹³ como justificativa para a aceleração da implementação de suas políticas direcionadas à escola, e aplicadas por seus operadores em nível nacional. A este respeito, vale dar destaque à condução dada pelo 'Fórum' (2022a) às inovações tecnológicas tratadas como um conjunto de iniciativas que interferem diretamente na educação. Sob o argumento da responsabilidade social e da preocupação com a formação dos trabalhadores para sua adesão aos empregos do futuro, o 'Fórum' defende a formulação de políticas para “atualizar as habilidades necessárias para o trabalho moderno”. Atento a este contexto, o Fórum afirma que:

Construir sistemas educacionais prontos para o futuro (**e à prova de pandemias**) requer currículos adequados para o século 21, juntamente com a entrega consistente de instrução amplamente acessível que cria uma base sólida para uma vida inteira de adaptação e desenvolvimento de novas habilidades. A educação especializada deve se concentrar em especial nas habilidades que estão em demanda no mundo real e abordar a desconexão entre as necessidades do empregador e os pools de talentos disponíveis. (FÓRUM ECONÓMICO MUNDIAL, 2022a, grifo do autor).

De fato, os argumentos acima se encontram em curso desde os anos de 1990; operam mecanismos para o aprofundamento das formas de intervenção do capital na escola de modo geral. Esse processo vem exercendo implicações variadas, com destaque para as políticas de formação docente e seus desdobramentos sobre o trabalho político-pedagógico.

A 'nova ordem' desenhada pelo Consenso de Washington e seus desígnios políticos para a América Latina e Caribe, não deixaram de exercer impactos ao projeto de educação. Da mesma forma, a crise iniciada nos anos de 1970 estabelece novas formas de organização das relações de trabalho, processo que foi caracterizado por David Harvey (2003, p. 140) como uma “nova forma de organização capitalista”, qual seja, a concretização da “acumulação flexível”:

(...)envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (...)" (HARVEY, 2003, p. 140).

A partir dos anos de 1980, na busca por saídas rápidas e eficientes, supostamente capazes de dar respostas a mais um ciclo de crise, o capital não teve outra saída a não ser aprofundar o processo

de centralização e concentração de capitais pelo aumento da sua composição orgânica¹⁴. Tal reestruturação demandava a introdução das novas tecnologias, optando pela ampliação do uso de computadores interconectados, de estruturas de produção cada vez mais automatizadas e o estabelecimento da era da inteligência artificial (AI), avançando na lógica produtiva da então chamada Revolução 4.0. Simultaneamente, o capital reorientou seu movimento pelo caminho da especulação financeira ao assumir o rentismo como garantia de suas taxas de lucratividade.

Insegurança e incerteza passaram, cada vez mais, a fazer parte do cotidiano da classe trabalhadora; passaram a comprometer seus projetos de futuro, os quais têm sido reduzidos, quando muito, à capacidade individualista de sobreviver ao desmonte do próprio planeta. Para dar materialidade aos vários mecanismos de controle impostos ao estabelecimento dessa capacidade individualista, o capitalismo criou e mantém acionada a mística do empreendedorismo.

O contexto acima não descarta a relevância da educação junto ao projeto do capitalismo, passando inclusive a pautar “definitivamente a questão docente na agenda de eventos mundiais onde prioridades e metas são delineadas” (SHIROMA e NETO, 2015, p. 1).

O marco dessa política educacional no campo internacional pode ser identificado como uma espécie de pacto em nome de uma Educação Para Todos (EPT). Esse projeto foi aprovado em 1990, em Jomtien, na Tailândia, por ocasião da realização da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, a qual anunciou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Presente no subtítulo da *Declaração*, a defesa das “Necessidades Básicas de Aprendizagens (NEBAS) tem como princípio possibilitar a todas as crianças e jovens em idade escolar a possibilidade de ingresso no novo milênio que se avizinhava (UNICEF BRASIL, 1990). Esse projeto desencadeou políticas em nível regional, com foco na formação de docentes desde o ano de 2010 e sob a coordenação da *Oficina Regional de Educação da Unesco para América Latina e Caribe* (OREALC/UNESCO). Como demonstrado por Shiroma e Neto (2015, p. 3):

A premissa dessa estratégia da Unesco é de que os docentes são atores chaves para o êxito de uma educação de qualidade, tornando-se fundamental atuar sobre o desenho de políticas públicas que melhorem o seu desempenho. Para tanto, a Orealc/Unesco fez parceria com o Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação (CEPPE) da Pontifícia Universidade Católica do Chile para desenvolver o Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina e Caribe. Seu objetivo é o de contribuir para responder as necessidades das lacunas nas políticas docentes na Região, preparando ‘categorias de análises e visão prospectiva baseada em evidências para a elaboração de políticas sobre a profissão docente nos países da América Latina e Caribe’¹⁵ (SHIROMA e NETO, 2015, p. 3).

Desse modo, passava-se ao atendimento das NEBAS como uma das prioridades previstas pela Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990), ao defender que “a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem”, favorecendo que as pessoas aprendam “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (UNICEF BRASIL, 1990).

Em síntese, as NEBAS expressam uma visão “utilitária de educação” com o foco e “apelo ao novo”, com vistas a “educação ao longo da vida”, ou seja, em permanente adequação ao movimento do capital. Trata-se da orientação para um processo de aprendizado subsidiado por condutas individuais e suas subjetividades (conhecimentos, habilidades, valores, atitudes) (SOUZA, 2008, p. 144-145). Veicula-se, assim, que:

A idéia (sic) comum é a de ‘sociedade da informação’ como algo já ‘dado’, em que a evolução tecnológica (comunicação por Internet, principalmente) propiciaria uma infinidade de informações *necessárias* ao desenvolvimento individual e social, à ‘integração da pessoa, não só no mundo do trabalho, mas também no seu ambiente social e cultural’ (DELORS et., al, 2003, p. 190) e até a ‘uma verdadeira compreensão do real’ (p. 190). Nessa sociedade, caberia à educação oferecer oportunidades para que o indivíduo ‘acesse’ a informação ou ‘permitir que todos possam escolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações’ (DELORS et al., 2003, p. 20-21, apud. SOUZA, 2008, p. 145-146).

Diante desse suposto ‘novo mundo’, segundo aquele que ficou conhecido como *Relatório Delors* (UNESCO, 1996, p. 89, grifo nosso): “**À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele**”. Sob o signo do novo milênio, foi imposto à educação um caráter salvacionista: “uma das chaves de acesso ao século XXI”. Nesse contexto, o *Relatório* deu à escola a tarefa de promover as oportunidades para o desenvolvimento dos quatro pilares do conhecimento¹⁶, “que, transformados em ‘competências’ individuais, tornariam possível a contínua adaptação do indivíduo” (SOUZA, 2008, p. 151).

Portanto, caberá à escola do século XXI a tarefa de se integrar amplamente à sociabilidade capitalista, funcionando como um espaço para o duplo treinamento do indivíduo: o técnico e o comportamental, ou seja, socioemocional. A essa concepção de educação está associada a compreensão da “sociedade como um aglomerado de atores sociais”, tendendo a homogeneizar o social e ocultar as divisões de classes, afirmando não haver relação de controle ou exploração entre elas, apenas “relações de negociação” (SOUZA, 2008, p. 15-16). Essa forma de conceber a sociedade tem a ver com o

(...) discurso que tem fornecido as bases para os organismos internacionais, órgãos governamentais, organizações do terceiro setor, acadêmicos, empresários e outros seguimentos explicarem as relações entre os homens. Dessa intensa produção discursiva emergem enunciados diversos, nem sempre compatíveis entre si, mas que se prestam a reafirmar a matriz inicial: ‘resiliência’, ‘empoderamento’, ‘capital social’, ‘empreendedorismo’, ‘vulnerabilidade social’ etc., além daquele dirigido diretamente à juventude(...) *protagonismo juvenil* (SOUZA, 2008, p. 16)

Note-se que o discurso em defesa da formação por competências promete preparar o trabalhador para “o desafio de um mundo em rápida transformação” (UNESCO, 1996, p. 19). Sob esse discurso, a formação por competências funciona para a adequação da classe trabalhadora a um mundo que exige soluções permanentemente inovadoras, criativas e instantâneas. No entanto, sempre a favor da perpetuação da lógica do capital. Portanto, não estamos diante de *nenhuma novidade!*

Uma promessa que não se sustenta...

Com sabido, a crise instalada a partir dos anos de 1970 e seus desdobramentos no campo educacional resultaram no conjunto de reformas aplicadas a partir dos anos de 1990, sob a orientação das políticas neoliberais e dos organismos internacionais. O avanço do neoliberalismo contribuiu para o fortalecimento da figura dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2014), os quais patentearam a necessidade de unificação da burguesia em nível internacional fomentando políticas voltadas para a educação pública. Merece destaque o avanço desse movimento sobre a América Latina, região a qual historicamente se mantém na disputa, como um rico manancial de extração de mais-valia. A este respeito, Freitas (2022) vem denunciando os ataques privatistas ao afirmar que:

A voracidade com que empresários e seus ideólogos articulam este ataque mostra que a reforma empresarial da educação básica brasileira continua a ser, principalmente em tempos de crises e dificuldades de faturamento, um manancial de recursos públicos para o financiamento dos interesses privados tanto ideológicos como financeiros (FREITAS, 2022, p. 1)

É sob esse contexto, de avanço da crise capitalista e de exigências relativas a um novo projeto de educação em nível internacional, que assistimos ganhar força no Brasil o Instituto Airton Senna (IAS).

O IAS é uma ONG e foi criado em 1994 sob a alegação de que tem uma “missão” (assim como todas as ongs propagam...), qual seja, a de produzir “conhecimento e experiências educacionais inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, capacitar educadores e propor políticas públicas com foco na educação integral”. Em 2012, o IAS passou a integrar o “grupo de organizações parceiras que compõem a OCDE”, cumprindo a função de divulgador e implementador de políticas educacionais estabelecidas em nível internacional. (IAS, 2022a).

Em seu site oficial, o IAS dá publicidade a suas pesquisas e ao desenvolvimento de seus programas, metodologias e propostas pedagógicas e de gestão, os quais, segundo o próprio instituto, são implementados por meio de dois modelos complementares. Sobre isso, o IAS afirma:

[...] validamos em pilotos e aprimoramos as propostas por meio de **parcerias diretas com secretarias** estaduais e municipais de ensino, com as quais realizamos assessoria técnica, formação de educadores, produção de materiais e estratégias de gestão e implementação. (IAS, 2022b, grifos do autor).

Ao defender que a escola precisa mobilizar um conjunto de competências tais como “Criatividade, colaboração e a capacidade de resolver problemas”, o IAS argumenta se tratar de conhecimentos “[...] tão importantes quanto aprender a ler, escrever e fazer contas. É por isso que acreditamos no **desenvolvimento pleno** de crianças e jovens para enfrentar os desafios do século 21”, diz o instituto (IAS, 2022a).

Alguns estudos, como os desenvolvidos por Rodrigues (2015) e Silva (2018), já demonstraram, respectivamente, quais interesses movem o IAS quando desde 2011, pelo menos, vem desempenhando o papel de propagador dos interesses da OCDE no Brasil para assuntos ligados às discussões sobre as habilidades socioemocionais. Nesse contexto, Rodrigues (2015) aponta as formas

pelas quais entidades como IAS, o MEC e a CAPES legitimaram o debate acerca dessas habilidades no contexto da educação brasileira. Passaram a defender não só a sua relevância, mas, sobretudo, como no caso do IAS, passaram a atuar para “instituir um novo instrumento de avaliação em larga escala que seria capaz de aferi-las” (RODRIGUES, 2015, p. 19). Foi nesse contexto que Rodrigues (2015) sintetizou a relação estabelecida pelo IAS com a SEEDUC do Rio de Janeiro, demonstrando a reduzida autonomia do setor público frente às políticas de parcerias com as chamadas organizações sociais sem fins lucrativos.

Ao buscar a relação do IAS com o tema das competências socioemocionais, Silva (2018) afirma que o objetivo do projeto educacional pautado por essas competências se presta a “administrar as emoções e os sentimentos da classe trabalhadora, capturando integralmente a sua subjetividade” (SILVA, 2018, p. 155). Este é o significado de formação integral na concepção do IAS. Portanto, seus objetivos não se distanciam da necessidade de:

[...] consumir, no âmbito da educação, o projeto de reforma do Estado iniciado no governo FHC, aplicando os princípios da gestão empresarial na gestão pública, transformando as escolas em organizações comprometidas com a eficácia dos meios particulares que empregam para cumprir metas também particulares, em competição umas com as outras, e não mais com a universalização do patrimônio cultural da humanidade, nem mesmo com a formação integral das/dos estudantes (SILVA, 2018, p. 155-156).

O IAS é, a nosso ver, um produto da reconfiguração da divisão social e técnica do trabalho a partir dos anos de 1990 sob a orientação da acumulação flexível (HARVEY, 2003). Nesse sentido, suas ações junto às políticas educacionais brasileiras expressam as necessidades desta fase de acumulação do capital, não carregando em si qualquer iniciativa inovadora; assim como não representa qualquer grau contribuição para a formação da classe trabalhadora. Ao contrário, o IAS surge e se desenvolve com as características de uma entidade adaptada aos movimentos do capital, cumprindo o papel de administrador do processo de aprofundamento de suas crises cíclicas. Nesse sentido, o IAS torna-se fundamental à *remodelagem* do perfil do trabalhador, ao participar do treinamento de sua capacidade com vistas a tolerar níveis cada vez mais insuportáveis de exploração operadas pelo capital.

IAS e o reforço da defesa das competências socioemocionais

“As pessoas vão desaprendendo a riqueza e a inteligência presente no uso cotidiano da linguagem. Para falar com máquinas ninguém precisa decorar mais do que uma única oração” (Marildo Menegat¹⁷, apud. SANTOS, 2019).

O fenômeno da pandemia da Covid-19 avançou pelo mundo atuando como uma espécie de catalizador de políticas educacionais e de métodos pedagógicos já existentes, mas que vêm sendo retomados sob renovadas condições objetivas, expressando interesses que apenas na sua aparência são novos. Estes interesses mantêm representantes em nível nacional, a exemplo do IAS, e cumprem o papel de estabelecer as condições propícias ao avanço de um projeto educacional comprometido com

um determinado patamar de reprodutibilidade das relações sociais capitalistas, e, sobre o qual está contido o movimento de privatização da escola pública.

Nesse contexto, defender a privatização da escola pública tem relação com a defesa da escola tanto como espaço privilegiado para propagar a lógica privada que domina as relações capitalistas, quanto como espaço facilitador de acesso a recursos públicos colocados a serviço dos interesses corporativos. Paralelo a este movimento, os representantes do capital têm avançado na construção de argumentos aparentemente em defesa da escola pública, da sua melhoria, qualidade e acesso a todos. A este respeito, Freitas (2022) assegura que tal “estratégia revela, ao final, que, desde o início, nunca se tratou de ‘melhorar’ a escola pública, mas sim de eliminá-la”.

Atentos ao objetivo proposto pelo presente artigo, vale destacar que o período pandêmico parece ter sido a centelha que faltava junto a uma conjuntura internacional em que, desde os anos de 1990, engendrava-se a reestruturação de argumentos contrários às concepções de ensino-aprendizagem condizentes com os interesses da classe trabalhadora.

No Brasil, os quase dois anos de resistência por parte dos trabalhadores das escolas públicas, ao manterem seus portões cerrados como medida de proteção da vida de estudantes, professores e trabalhadores em geral, serviram como material de acusação utilizado pelo empresariado. Passou-se a apontar os malefícios que o fechamento das escolas exerceu sobre o aprendizado de crianças e jovens em idade escolar. Sobre isso, em entrevista concedida à CNN Brasil, em 07 de maio de 2022, Priscila Cruz, presidente-executiva do Todos Pela Educação¹⁸, apresentou dados sobre evasão escolar e afirmou que: “Brasil cometeu erro grave ao manter escolas fechadas por tanto tempo durante a pandemia” (TPE, 2022, s.p.)

Nessa mesma linha argumentativa, qual seja, da acusação, o IAS vem cumprindo o papel de propagar e treinar professores para a execução de uma política de formação por competências socioemocionais, com destaque para o pensamento crítico e a criatividade. A defesa da implementação dessas competências reaparece com força no período pós-pandemia, em nome da recuperação da aprendizagem perdida ao longo do isolamento social. No entanto, fica à sombra deste argumento a influência exercida pela OCDE. No Brasil, o TPE e seus parceiros, a exemplo do IAS, cumprem o papel de replicar as políticas e argumentos da OCDE e do ‘Fórum’. O mesmo é feito massivamente pela grande mídia, seus ideólogos, mas, também por setores que compõem a escola pública, inadvertidamente ou não.

Não pretendemos negar que o distanciamento físico, afetivo e pedagógico ocasionado pelas necessidades impostas pelo isolamento social tenham causado prejuízos de várias dimensões aos estudantes. Não há dúvidas de que a escola representa um espaço fundamental de socialização, para além de poder representar um dos únicos locais no qual os filhos das classes trabalhadoras têm algum grau de aproximação com o conhecimento sistematizado. Trata-se, sem dúvida, de um espaço no qual devemos defender a construção da solidariedade, afetos, amizades e tomada de consciência de classe. Este é um fato real, e, diante do qual gerações de estudantes ainda viverão sob os rescaldos da

pandemia. No entanto, para além da legitimidade do discurso do retrocesso da aprendizagem e das implicações emocionais causadas pela pandemia, trata-se, antes, de lançarmos luz sobre um projeto que carrega o discurso do mercado e da lógica privada da formação dos indivíduos. A pandemia acelerou a materialização das condições que faltavam para que a escola brasileira naturalizasse uma concepção de formação esvaziada de conhecimentos e que, portanto, limita ainda mais a apreensão das contradições que movimentam a atual fase do sistema capitalista. Este modelo de escola atua na intensificação do processo de alienação do sujeito frente às atuais condições da divisão técnica do trabalho. A política em defesa da introdução nas escolas públicas do ensino de competências socioemocionais, insere-se na lógica da adequação da escola e de seus métodos à formação alienada aqui já referida.

O capitalismo sempre associou o nível de educação formal da classe trabalhadora ao seu desenvolvimento, identificando esse processo de formação, inclusive, como um dos responsáveis pela própria crise. Tal entendimento ganha ainda mais vigor em momentos de mudança da base técnico-produtiva, como visto no processo de incremento da acumulação flexível (HARVEY, 2003).

Apoiado no discurso de que a crise ocasionada pela pandemia aprofundou problemas que já estavam contidos na educação brasileira, tais como a desigualdade no aprendizado dos alunos, o IAS vem cumprindo o papel de caixa de ressonância das políticas produzidas e implementadas em âmbito internacional, estando atrelado às orientações da OCDE e do 'Fórum'. Ao observarmos o contexto no qual esses organismos operam, a pandemia parece ter instalado um solo fértil ao acelerar a aplicação de políticas que já estavam em curso, mas que ainda não haviam encontrado a oportunidade concreta para o seu estabelecimento. Referimo-nos ao discurso da necessária produção e aplicação de políticas que levem à escola a ampla adoção de metodologias para a formação de indivíduos com base em competências socioemocionais, com especial atenção para o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade. Fortalecendo a retórica da neutralidade política e ideológica como características próprias da ciência, o IAS reivindica a autoria de estudos ao afirmar que: "Pesquisas revelam que o desenvolvimento de competências socioemocionais contribui para o aprendizado, além de promover maior engajamento dos estudantes com os professores e a própria escola". (IAS. MATERIAL: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, 2022).

Como já mencionado anteriormente, para que tal política seja aplicada em larga escala na formação dos estudantes, parte-se do entendimento que à formação de professores dever-se-á imprimir, também, uma nova *'modelagem'*. É sob esta perspectiva que o IAS reproduz o discurso da OCDE em defesa da formação de um novo padrão de comportamento pedagógico, programado pela lógica da mobilização das competências e sustentado por um padrão que deverá ser necessariamente assimilado pelo "[...] professor engajado em sua autoformação" (IAS, 2022a).

Formação de professores submetida ao padrão OCDE: o dever de casa do IAS

A introdução na escola da formação do pensamento criativo e da criatividade tem sido apontada como uma medida essencial, com vistas à superação dos prejuízos impostos a aprendizagem durante a pandemia. Esta afirmação – a qual, de imediato, parece estar restrita ao ambiente e às preocupações da escola – se sustenta na justificativa de que o mundo já atingiu um alto nível de substituição da força de trabalho por inteligência artificial e pela automação da produção; e que esse processo foi acelerado pela pandemia, aprofundando o fenômeno do desemprego ao redor do mundo.

É incontestável que as implicações desse processo atuam tanto na aceleração do desemprego estrutural, quanto na criação de novas profissões. Nesse contexto, organismos internacionais a exemplo da OCDE e do ‘Fórum’ – seguidos por entidades nacionais como o TPE e o IAS – já admitem que há um conjunto de competências indispensáveis à economia; que estas competências, já foram ou estão em processo de serem amplamente assimiladas por máquinas, atuando para o descarte da força de trabalho. Sob este contexto, esses organismos justificam seus esforços na elaboração e aplicação de políticas que indicam o necessário empenho da escola para o estímulo de competências especificamente executadas pelo ser humano, tais como o ato de pensar criticamente e o ato de ser criativo.

Em entrevista concedida à Revista Educação, em 27 de março de 2020, Cynthia Sanches, especialista em educação integral do IAS, explica os motivos dessas duas competências, pensamento crítico e criatividade, estarem recebendo tanto destaque frente ao contexto de introdução da inteligência artificial na produção. Ressaltando a contribuição do IAS para a educação do país, afirma que “[...] essas competências devem ser objetivo de desenvolvimento intencional – intencional, essa é a palavra – nas escolas” (RACHID, 2020, s.p.). Tais competências têm sido tratadas como menos fáceis de serem automatizadas, além disso, “[...] colaboram para o bem-estar do ser humano e para o bom funcionamento das sociedades democráticas” (OCDE, 2020, p. 14).

Justamente pensando nesse desenvolvimento intencional, mencionado pela entrevistada acima, a OCDE deu início, em 2014, ao projeto “*Desenvolvimento e Avaliação da Criatividade e do Pensamento Crítico em Educação*”, com o objetivo de desenvolver uma “linguagem profissional compartilhada sobre criatividade e pensamento crítico em educação, buscando apoiar seu ensino, aprendizagem e avaliação formativa em todos os países, dentro de determinado currículo”. O desenvolvimento desse projeto, que se prolongou por cinco anos, esteve associado à aplicação dessas competências em 11 países, com o intuito de focar na construção de uma “série de rubricas da OCDE referentes a criatividade e pensamento crítico” (OCDE, 2020, p.14).

Como resultado do projeto acima citado, a OCDE publicou em 2020 um relatório sob título “*Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes: o que significa na escola*” (OCDE, 2020). Esse documento sistematiza e apresenta os relatos daqueles que participaram do projeto, desde o seu processo de incorporação ou de aplicabilidade, como no caso dos professores envolvidos e dos coordenadores do projeto.

Segundo a OCDE, o acesso e adesão ao desenvolvimento de suas “rubricas” foram fundamentais no campo da identificação e experimentação das competências críticas e criativas na ação pedagógica dos professores envolvidos, bem como no estabelecimento de ferramentas para a avaliação do processo, mirando nos “[...] diferentes níveis de proficiência em criatividade e pensamento crítico” (OCDE, 2020, p. 14).

A ideia geral da OCDE foi a de discutir o sentido da utilização massiva e a materialização pela escola da construção das chamadas competências socioemocionais, com particular atenção para as competências híbridas (dotadas de elementos cognitivos e emocionais), entre estas o pensamento crítico e a criatividade. Esse documento carrega em seu prefácio a assinatura de Andreas Schleicher, Diretor de Educação e Competências desta entidade, o qual argumenta que diante do século XXI, dadas as condições de permanente mudanças técnicas, não há espaço para nos surpreendermos com o fato de que os currículos escolares ao redor do mundo tenham entendido que a “criatividade e pensamento crítico são cada vez mais importantes, para assegurar que tenhamos controle da tecnologia e continuemos a **trabalhar juntos em direção a um mundo mais humano e sustentável**”. No entanto, Schleicher não faz qualquer menção ao contexto pelo qual chegamos a esta condição de produção da vida; não indica os interesses que movem a engrenagem do “**controle da tecnologia**” e o porquê disso; não esclarece o que significa, sob a perspectiva da OCDE, a iniciativa para que “**continuemos a trabalhar juntos**” (OCDE, 2020, p. 10, grifos nossos).

A fórmula expressa por Schleicher (“*trabalhar juntos em direção a um mundo mais humano e sustentável*”), não questiona o fato de cada trabalhador individual ser refém da divisão internacional do trabalho, esteja ele dentro ou fora do mercado; com ou sem direitos trabalhistas, previdenciários e sociais assegurados. Sob esta lógica, importa apenas a necessidade de treinar o indivíduo com competências que o mantenha – segundo o léxico liberal do momento – ‘resiliente’ e ‘empático’ pelo fato de eventualmente, se tiver sorte, ser aceito, ainda que temporariamente, no mercado. Sobretudo, se esta aceitação não causar nem mesmo um arranhão aos interesses que sustentam historicamente a classe dominante.

Ainda, Andreas Schleicher chama a atenção no prefácio do relatório citado, para a urgência de que as escolas do século XXI assumam a responsabilidade de ajudar “os alunos a pensar por si mesmos e a trabalhar com os outros”, sempre em busca da produção do consenso e da tolerância, diz. De acordo com essa metodologia exposta por Schleicher, os estudantes:

[...] devem entender os limites entre ações individuais e coletivas e melhorar sua capacidade de identificar e compreender os próprios pontos de vista e o mundo ao redor. No trabalho, em casa e na comunidade, as pessoas precisarão compreender profundamente como os outros vivem em diferentes culturas e tradições, e como pensam, sejam eles cientistas ou artistas. **Também terão de melhorar a capacidade de imaginar novas soluções, identificar novas possibilidades, fazer novas conexões, e transformá-las em novos produtos ou modos de viver melhor juntos.** (OCDE, 2020, p. 10, grifos nossos)

Com base nos argumentos acima, estão recolocados por Andreas Schleicher os princípios da Teoria do Capital Humano e do empreendedorismo na contemporaneidade. Isso ajuda no entendimento dos motivos pelos quais as escolas, segundo esta concepção, precisam estimular a criatividade e o pensamento crítico de seus alunos. Trata-se da materialização do fetiche do mercado, manifestado em competências oferecidas como ingredientes indispensáveis ao recrudescimento do individualismo e da competitividade, expressos na promessa de realização da ascensão social. Princípios que no Brasil podem ser tomados como a síntese da política denominada de *novo Ensino Médio*¹⁹ e o seu *Projeto de vida*. Ao se renderem a projetos deste porte, como os defendidos por Schleicher, Diretor de Educação e Competências da OCDE, as escolas supostamente deverão levar seus alunos a olharem:

[...] para tudo a partir de diferentes pontos de vista, a entender os limites de sua perspectiva e da dos demais e a transformar suas ideias em soluções inovadoras: questionar, imaginar, fazer e refletir, como é colocado pelas rubricas da OCDE sobre criatividade e pensamento crítico (OCDE, 2020, p. 10).

Seguindo nesta direção, Andreas Schleicher afirma que o projeto da OCDE em questão se constitui como uma iniciativa capaz de levar aos professores e às escolas “[...] novas ferramentas para construir ambientes de aprendizagem nos quais os alunos possam exercitar suas competências de criatividade e pensamento crítico, sem diminuir o valor do conteúdo das disciplinas e do conhecimento formal” (OCDE, 2020, p. 10).

Na linha da defesa acima, o relatório se presta a instrumentalizar gestores públicos com o intuito de “[...] apoiar os docentes no aprimoramento de suas práticas e como tornar seus sistemas educacionais mais embasados em evidências” (OCDE, 2020, p. 10).

Finalizando o prefácio, Andreas Schleicher afirma que todos os recursos apresentados ao longo do relatório foram “[...] desenvolvidos e testados em uma rede de escolas e professores de 11 países”²⁰. Conclui ao caracterizar o projeto em tela como um esforço que visa **“o desenvolvimento da estrutura conceitual de ‘pensamento criativo’, [como] o domínio inovador do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da OCDE, em 2021”** (OCDE, 2022, p. 10, grifos nossos). O “desenvolvimento dessa estrutura conceitual” a que Schleicher se refere, não está desconectado do PISA BRASIL, o qual, como não poderia ser diferente, também teve o tema de avaliação voltada à identificação da aplicação dessas duas competências na escola. Cabe destacar que a última edição do PISA BRASIL, sob o título *“PISA 2021. Matriz de Referência para o Pensamento Criativo”* (INEP, 2021), pautou-se pelo cronograma de aplicação no ano de 2021. Em função do avanço da pandemia da Covid-19 e seu impacto em todo o mundo, o que acarretou o fechamento das escolas públicas no Brasil, esse instrumento de avaliação foi transferido para 2022 (INEP, 2022).

Os recursos pedagógicos explicitados no relatório aqui exposto, demarcam as metodologias a serem adotadas para que a criatividade e pensamento crítico cheguem às escolas. Visando alcançar seu objetivo, qual seja, “o desenvolvimento dessa estrutura conceitual” apontada por Schleicher (OCDE, 2020), o relatório oferece exemplos de planos de aula e de programas de desenvolvimento

profissional. Esse conjunto de medidas executadas pela Secretaria da OCDE, a nosso ver, expressa uma política determinada e com intencionalidades bem demarcadas e de amplíssimo alcance, concernente aos mecanismos incorporados ao desenvolvimento do *império das competências*.

Na seção de agradecimentos, a OCDE manifesta seu apreço à União Europeia ao destacar seu papel de cofinanciadora ao longo de dois anos de projeto, como parte do “programa Europa Criativa”. Expressa, assim, seus agradecimentos a Walter Zampieri, diretor da Seção de Diversidade Cultural e Inovação da União Europeia. Somando-se aos agradecimentos especiais, o livro não esquece os inúmeros coordenadores do projeto junto às equipes dos países envolvidos, bem como o apoio recebido de seus respectivos “Ministérios de Educação, além de outras autoridades educacionais locais [que] foram essenciais para a realização do projeto e para que sua implementação fosse bem-sucedida” (OCDE, 2020, p. 12). A este respeito, vale observar os agradecimentos rendidos ao Brasil com especial destaque para pessoas e entidades:

No Instituto Ayrton Senna, Laura di Pizzo (coordenadora do projeto), Viviane Senna (presidente), Tatiana Filgueiras (diretora-executiva do EduLab21), Mozart Neves (diretor de Inovação e Articulação Política), Maria Clara de Paula Couto (gerente de Implementação 2017), Cesar Augusto A. Nunes (especialista) e Katia Mori (especialista). A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, a Secretaria de Educação de Chapecó e a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (Fiesc) estiveram totalmente envolvidas no projeto, que funcionou em parceria formal com o Instituto Ayrton Senna e também contou com o apoio financeiro da Fundação Itaú Social (OCDE, 2020, p. 12).

Os agradecimentos acima se justificam em função da colaboração dada à OCDE para que a operacionalização do seu projeto ocorresse no Brasil da forma mais pacífica possível. O discurso da OCDE, apesar de não ser novo, reascende a retórica da suposta sociedade da informação e suas implicações na escola do século XXI, agora, sobre um patamar marcado por contradições mais radicais em função do aprofundamento da crise do capital.

Não é um reality show! A sociedade dos ‘válidos’ e dos ‘não válidos’ ou ‘inovadores X não inovadores’

O filme *Gattaca*²¹, uma ficção científica norte-americana, lançado em 1997, descreve uma sociedade do futuro, na qual os seres humanos considerados ‘válidos’ são criados geneticamente em laboratórios, contrastando com aquelas pessoas concebidas biologicamente, caracterizadas como seres ‘inválidos’. A trama se desenrola quando uma personagem (‘inválida’), por não se contentar com o fato de não ter quaisquer possibilidades de ascensão dentro daquela sociedade, passa a ser movida por fortes sentimentos que a levam a adotar atitudes na busca pela superação de sua condição de ‘invalidez’. Tudo em nome da sua validação, ou seja, da busca do suposto pertencimento social.

O filme em questão foi tomado por nós como uma metáfora frente ao *vale tudo* que é colocado à classe trabalhadora como única saída para vencer a corrida pela adesão na dinâmica das relações capitalistas atuais. Sob essa perspectiva, tanto no filme quanto na vida real, a competitividade e a disputa são naturalizadas pelo *fetichismo* da aceitação no mercado. A ideologia que rege essa corrida é a de

que ‘quem inovar vai ganhar o jogo’. Semelhanças a parte, voltemos ao relatório da OCDE (2020) acima citado, já que, como não poderia ser diferente, este expressa suas concepções de sociedade, de Homem, de educação. Tais posicionamentos defendem que o mundo e a humanidade estão inexoravelmente envolvidos pelo signo da “inovação”; que os indivíduos estão posicionados entre duas categorias: aqueles que participarão, e os que não participarão dessa inovação. Para consolidar seus posicionamentos, a OCDE se valeu de duas pesquisas²², o que lhe “[...] **permitiu identificar as competências e habilidades que mais diferenciam indivíduos ‘inovadores’ de ‘não inovadores’**” (OCDE, 2020, p. 18, grifos nossos).

Partindo de tais estudos, a OCDE passou a fortalecer seus argumentos ao defender que se tornou indispensável o desenvolvimento de iniciativas para a produção de indivíduos inovadores. Esses indivíduos deverão ser dotados de **“pensamento crítico”** (entendido pela OCDE como a capacidade de “predispôr-se ao debate de ideias”) e de **“criatividade”** (entendido como o pensamento capaz de “contribuir com novas ideias/soluções”) (OCDE, 2020, p. 18, grifos nossos). Nesse sentido, a prescrição política e ideológica contida ao longo de todo o relatório é a de que o indivíduo que se empenhar em ser inovador terá mais chance de sobrevivência, posto que, segundo as concepções da OCDE:

Em uma sociedade cada vez mais digital, com a perspectiva de que a inteligência artificial e a robótica levem à automatização de uma parcela considerável de profissões e postos de trabalho, competências mais difíceis de automatizar, como criatividade e pensamento crítico, tornam-se mais valiosas (OCDE, 2020, p. 18).

Destaque-se nesses argumentos a constatação do avanço do fenômeno da Inteligência Artificial (AI) e da robótica, fenômenos identificados pela OCDE como potencialidades para impactar diretamente as relações de trabalho, sem, no entanto, explicar exatamente quais são as dimensões desse impacto. Sobre esta questão, apenas apresenta dados que indicam que “[...] 14% dos empregos na área dos países membros da OCDE correm o risco de ser completamente automatizados, e 32%, de mudar de maneira significativa” (OECD, 2019, apud. OCDE, 2020, p. 19). Como já esperado por nós, os dados apresentados não se dispõem a qualquer discussão mais aprofundada sobre os desdobramentos da automatização na dinâmica da reorganização do trabalho ou, sobre a lucratividade, especulação financeira e controle dos mercados pelas corporações. Menos ainda, a OCDE não se aproxima dos impactos desse processo para a organização dos trabalhadores, sobretudo quando já vivemos objetivamente sob condições de descarte de trabalho vivo, à medida que estão expostas as impossibilidades de o capital produzir valor novo.

Muitos são os meios pelos quais entidades internacionais como a OCDE podem lançar mão de dados para alimentar e referendar suas ações e intervenções políticas junto às diversas nações ao redor do mundo, a exemplo de suas investidas no Brasil. Por exemplo, o citado relatório da OCDE (2020) lançou mão de pesquisas do escopo do ‘Fórum’, passando a demonstrar as principais competências solicitadas pelo mercado e suas corporações no ano de 2018. Como desdobramento, a OCDE sustenta seus argumentos em dados que demonstram que em 2018 CEOs e diretores de

recursos humanos de grandes empresas nacionais e multinacionais, os quais responderam à pesquisa O Futuro do Trabalho – 2018 (*The Future of Jobs Report – 2018*), realizada pelo ‘Fórum’ (WEF, 2018):

[...] identificaram pensamento crítico e criatividade como a terceira e quinta competências mais importantes (a primeira foi pensamento analítico e inovação, e a segunda, resolução de problemas complexos). **As previsões são de que se tornem a quinta (pensamento crítico) e a terceira (criatividade) competências mais solicitadas em 2022, com uma pequena vantagem para criatividade** (WEF, 2018²³, apud, OCDE, 2020, p. 19, grifos nossos).

Outra pesquisa de mercado consultada e citada no relatório da OCDE (2020), refere-se ao estudo realizado pela empresa *LinkedIn Learning*. Esta, concluiu que “criatividade foi a segunda competência mais procurada pelas organizações em 2019, depois de especialistas em computação em nuvem. A empresa *LinkedIn Learning* identificou essas competências como as mais buscadas por corporações ao analisar “[...] quais competências as pessoas com taxa de contratação mais alta apresentavam em seu perfil no LinkedIn” (PETRONE, 2019a, 2019b, apud²⁴, apud. OCDE, 2020, p. 18).

O relatório da OCDE (2020) ainda se valeu de uma análise da base de dados O*NET, do Departamento de Trabalho dos Estados Unidos, que demonstrou ser a criatividade a competência cuja importância e demanda mais cresceram em cargos científicos e de engenharia entre 2004 e 2017, indicando que sua importância aumentou em todos os setores da economia. Esta pesquisa também demonstrou que o mesmo vale para o raciocínio complexo (incluindo pensamento crítico) (ACCENTURE, 2018²⁵, apud., OCDE, 2020, p. 19). Cita, ainda, uma pesquisa sobre a previsão da demanda por competências em todos os setores da economia nos Estados Unidos e na Europa Ocidental. A este respeito, diz que o Instituto McKinsey concluiu que:

(...) a demanda por competências cognitivas de ordem superior, como as de criatividade e pensamento crítico, aumentará até 2030: conforme suas previsões, a demanda por criatividade crescerá 40% nos Estados Unidos e 30% na Europa Ocidental, e a demanda por pensamento crítico e capacidade de tomada de decisões, 17% e 8%” (BUGHIN et al., 2018²⁶, apud, OCDE, 2020, p. 19).

Em consonância com a política da OCDE apresentada acima, no dia 5 de março de 2020 o IAS, com o apoio da UNESCO, realizou o “*Seminário Internacional Criatividade e Pensamento Crítico na Escola*”, reunindo cerca de 800 pessoas, entre “[...] educadores, especialistas, acadêmicos, gestores e órgãos governamentais [...]” (IAS, 2020). O tema desse Seminário girou em torno da concepção de que para:

[...] desenvolver plenamente crianças e jovens, preparando-os para enfrentar os desafios do século 21 e **desenhar seus próprios projetos, professores e escolas devem criar oportunidades eficazes para o desenvolvimento das competências de criatividade e pensamento crítico dos estudantes** tanto quanto promover o conteúdo dos componentes curriculares. (IAS, 2020, grifos nossos).

Naquela oportunidade, a vice-presidente do IAS, ao destacar como esta organização vem atuando em relação ao tema do seminário, chamou a atenção para pesquisas “[...] que indicam que o desenvolvimento de criatividade e do pensamento crítico na escola é muito promissor” (IAS, 2020). Seguiu, afirmando:

Há 5 anos estamos estudando esse tema e queremos compartilhar o aprendizado, que está só começando. O momento é muito especial, pois temos o desafio de implementar a BNCC e colocar essas competências em prática” (IAS, 2020).

Convidado para palestrar no Seminário citado acima, “Falando da importância dessas competências para o século 21”, Andreas Schleicher (o já citado, diretor de Educação da OCDE) teceu comentários sobre a edição do PISA BRASIL, a qual, esperava-se sua aplicação em 2021. Afirmou que: “Essa edição [do PISA] é uma experiência inicial, que vai confrontar os alunos com questões relacionadas à sua vida real’ [...]”. Schleicher deu sequência à sua exposição ao afirmar que em um mundo em constante mudança, as escolas também precisarão se adaptar, completando: “Nessa nova sociedade, quem não for criativo será substituído por robôs ou computadores no seu trabalho”. O Diretor ainda compartilhou algumas experiências da OCDE, com destaque para o projeto “*Desenvolvendo e avaliando criatividade e pensamento crítico em educação*” (referindo-se ao relatório que analisamos anteriormente); explicou que esse projeto teve o objetivo de “identificar consensos e propor uma linguagem comum entre a comunidade internacional de educação sobre o que significaria desenvolver e avaliar essas competências em sala de aula”; falou sobre o envolvimento do Brasil neste projeto, destacando “que [o Brasil] participou por meio de atuação do Instituto Ayrton Senna, e serviu como uma das fontes de inspiração para o seminário” (IAS, 2020).

Diante desse quadro, note-se que o desenvolvimento da criatividade, tal como é tomado e defendido pela OCDE, na sua pura positividade e utilitarismo, aparece acompanhado da sensação de bem-estar e de autoajuda. Sensação que, segundo os estudos da OCDE, vem acompanhada por um “estado de fluxo”, referindo-se a:

[...] um estado no qual as pessoas se encontram tão envolvidas em uma atividade que nada mais parece importar; a experiência é tão agradável que as pessoas persistirão nela mesmo com grande esforço, pelo simples prazer de realizá-la [...] (OCDE, 2020, p. 20).

Enfim. O método de desenvolvimento da criatividade utilizado pela OCDE, assumido pelos projetos do IAS e aplicado como política pública de educação no Brasil, busca promover “associações positivas entre criatividade e bem-estar”. Traduzindo, trata-se da adoção de uma técnica com foco em ações de estímulo-resposta, sujeitando as atitudes do trabalhador à condição de um detonador ‘*natural*’ em busca do surgimento de “duradouros estados emocionais positivos que a criatividade desperta de modo geral”. É sob esta perspectiva que pensamento crítico e criatividade são submetidos à lógica da valorização da mercadoria sendo, portanto, apresentados como produtos adquiríveis, justificando a responsabilização dos indivíduos pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. (OCDE, 2020, p. 20).

No campo educacional, o relatório da OCDE (2020) ora em discussão afirma que tais competências já foram assumidas pela “maior parte dos currículos escolares nos [seus] países membros”. No entanto, não deixa de apontar os professores como os principais responsáveis por impedimentos que são colocados à aplicação de tais competências na escola. Esses impedimentos ocorrem, segundo o relatório da OCDE, pela falta de compreensão que o professor tem tanto sobre as

implicações que o desenvolvimento dessas competências exerce “em sua prática pedagógica diária”, como pela “[...] falta de clareza sobre o que esses grandes conceitos realmente significam e como se traduzem nas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação formativa” (OCDE, 2020, p. 20). Configura, assim, a localização do culpado: o professor.

Concretamente, o projeto da OCDE buscou operacionalizar as competências pensamento crítico e criatividade ao desenvolver sua “estrutura conceitual” (OCDE, 2020, p. 10) na prática de professores, diretores e governos. Assim, criou parâmetros sobre os quais deverá ser formatado sua concepção do ato de ensinar, aprender e avaliar criatividade e pensamento crítico na escola. Tal estrutura conceitual deverá se fazer presente, portanto, desde a preparação dos recursos pedagógicos à elaboração de estratégias para a qualificação de professores, além de pautar a produção dos instrumentos para a coleta de dados e avaliação de resultados.

Por fim, é importante notar o caráter alienado, porque fragmentado, imposto aos conceitos de criatividade e pensamento crítico adotados pela OCDE. Todas as definições apresentadas no relatório em questão se mantêm no campo instrumental e da lógica formal; buscam dar sustentação às concepções de inovação e modernização adequadas ao caráter flexível e volúvel dos inúmeros ‘*novos problemas*’ colocados pela era digital, pela automação do trabalho e suas implicações concretas. A encarnação dessas concepções de pensamento crítico e da criatividade no campo educacional é o que de fato importa ao mencionado projeto da OCDE (2020). Nesse sentido, o relatório é revelador dos interesses contidos na política que visa a introdução dessas competências:

Quando a educação é concebida como mera transmissão [com referência aos métodos tradicionais] de conhecimentos, há pouco espaço para a criatividade e o pensamento crítico. Por outro lado, como a maior parte das outras competências, criatividade e pensamento crítico só devem ser manifestados em alguns momentos: mesmo que isso fosse concretamente possível, viver em um mundo em que as pessoas fossem criativas ou críticas o tempo todo poderia se demonstrar bastante difícil. As oportunidades de conhecimento e aprendizagem seriam raras, e a ausência de consensos amplamente aceitos tornaria difícil a vida em sociedade. (OCDE, 2020, p. 25).

Ao transferir essas competências ao contexto educacional, a OCDE (2020) precisa descaracterizar os conhecimentos científicos e históricos e desqualificar as teorias clássicas. Assim, busca camuflar seus interesses de classe ao negar todo e qualquer elemento capaz de contribuir para o avanço qualitativo da formação da classe trabalhadora. Esse é o contexto do projeto da OCDE tão bem assimilado pelo IAS.

A aplicação do projeto em 2022 pela IAS: foco na remodelagem do perfil docente

Em relação ao desenvolvimento de projetos e pesquisas destinados a aplicação de políticas para a “**remodelagem docente**”, o IAS realizou em 28 de abril de 2022 um evento virtual²⁷ denominado “*Inovação para o fortalecimento do educador*” (IAS, 2022a). O evento visou o lançamento da *Plataforma humane*, a qual, de acordo com o IAS, trata-se de um “[...] novo canal para a

formação de professores [...]” e um espaço capaz de “[...] cocriar experiências de desenvolvimento para que um maior número de educadores possa fortalecer suas práticas e colaborar com seus pares” (IAS, 2022b).

O evento em questão foi aberto pela presidente do Instituto, Viviane Senna que, por cerca de quinze minutos deu ênfase à iniciativa do IAS ao lançar a *Plataforma humane*. Afirmou que, no contexto agravado pela pandemia, o país se encontrava diante da “[...] necessidade de recuperar a aprendizagem defasada ao lado da busca pelo desenvolvimento de competências que realmente contribuam para a formação plena do estudante do século 21”. Partindo deste pressuposto, Viviane Senna defendeu a necessidade da formação de um novo perfil docente, junto ao qual ganhe destaque a função de um “professor engajado” frente a “uma série de desafios, agravados pela pandemia, o que reforça a necessidade de pensar nele [professor] a partir de seu fortalecimento”. Nesse sentido, Viviane Senna defendeu a criação de um ambiente no qual prevaleça o “desenvolvimento socioemocional também para os professores, mostrando como as pesquisas do Instituto caminham nesse sentido” (IAS, 2022c).

O evento contou com a participação de algumas personalidades conhecidas do ambiente fortalecido pelo cruzamento educação-mercado, personalidades dotadas de trânsito livre por entidades públicas e grande influência em processos de elaboração de políticas de educação pública. Registre-se, por exemplo, a participação da atual presidente do Conselho Nacional de Educação, Maria Helena Guimarães, de Cláudia Costin²⁸, diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas e Mozart Neves Ramos. Todos estes são Associados Fundadores do TPE. Vale destacar que Mozart Ramos²⁹ é conselheiro do CNE e foi o relator do parecer e da resolução que aprovou por unanimidade as novas DCNs para a formação de professores e instituiu a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Especificamente, sobre a participação de Mozart Ramos no evento acima, vamos transcrever alguns trechos de sua intervenção por ser reveladora da relação do IAS com as novas orientações para a formação de professores, e sua orientação para a adesão de competências socioemocionais.

Durante a exposição, Mozart Ramos concentrou sua análise na relação entre a BNC-Formação e sua fundamentação ancorada na matriz de competências como exigência para a formação do professor do século XXI. Ao criticar o modelo de formação de professor existente, segundo ele, ultrapassado, afirmou:

Quando nós iniciamos no conselho nacional [CNE], estávamos diante de um cenário que ainda..., estávamos no momento que ainda não era pandêmico(...)mas tínhamos diante de nossa realidade da educação brasileira um grande desafio(...)a Base Nacional Comum Curricular propôs o desenvolvimento de dez competências que todos os alunos precisam desenvolver ao longo da sua formação básica, e naturalmente quando a gente olha essas competências, nós estamos olhando para uma educação integral, para uma educação que vai além dos aspectos meramente cognitivos. Portanto, significa desenvolver novas competências, novas habilidades e isso está absolutamente em harmonia, em sintonia com o cenário que nós estamos

vivendo [ao se referir ao momento pós-pandemia], é um cenário extremamente disruptivo, é um cenário que, portanto, exige o trabalho muito mais em time, são problemas multifacetados e que, portanto, está a exigir novas competências e habilidades. Por esta razão, na Base Nacional de Formação de Professores nós trabalhamos exatamente como uma matriz de competências que todo professor precisa desenvolver para que possa estar preparado, para que possa colocar em prática as competências previstas na BNCC. (IAS, 2022c).

Dito isto, Mozart Ramos afirma que há nesta discussão um ponto que deve ser tomado como central, qual seja:

É preciso mudar a universidade. Se a universidade não compreender que não é mais..., e que não ser uma universidade que olhe apenas para as questões conteudistas, mas procure olhar quais são as aprendizagens essenciais, fundamentais para que esse jovem, futuro professor, esteja preparado para a prática docente, para ter uma direção de engajamento, portanto, seu compromisso com a sua formação ao longo da vida. Como disse a Maria Helena [referindo-se a presidente do CNE] é fundamental hoje compreender que não existe mais aquela formação que é duradoura para o resto da vida. Nós vamos precisar, continuamente, ao longo da vida, promover uma formação continuada que dialogue com o nosso projeto de vida(...) preparar professores para que estejam preparados para essa nova sala de aula, e é nova, apesar de eu estar colocando no singular, o século XXI hoje está dizendo o seguinte: não existe mais uma única sala de aula, existem várias salas de aula. E nós vamos, portanto, precisar preparar para essa flexibilização, essa diversificação, o nosso professor. E o novo ensino médio é a grande oportunidade também, e um de seus pilares, para, exatamente, a flexibilização, a diversificação. Por isso que eu digo, a universidade precisa olhar esse movimento que está acontecendo na educação básica, precisa olhar quais são as competências que hoje o professor precisa desenvolver para formar os seus alunos não para o seu passado [referindo-se ao passado do professor], mas, para o futuro do aluno. (IAS, 2022c).

Sobre as afirmações feitas por Mozart Ramos, faz sentido chamar a atenção para a perpetuação de argumentos que já se colocavam no contexto internacional desde fins do século XX. Tais argumentos são resgatados com o objetivo de dar ainda mais suporte às políticas destinadas a reformar a formação de professores. Segundo o discurso hegemônico, os cursos de formação de professores mantêm seus olhos ainda voltados para fins do século XIX e início do século XX. Trata-se dos mesmos argumentos em defesa do progresso e da inovação, no entanto, agora, fortalecido pelo contexto de incremento das tecnologias e adoção de elementos da Revolução 4.0 pela escola.

O site oficial no qual foi feita a publicização do evento acima, o IAS informa que:

Após anos de estudos e pesquisas acerca das competências socioemocionais dos estudantes, desenvolvendo uma matriz específica e instrumentos de avaliação relacionados, o **Instituto Ayrton Senna voltou seu olhar para o socioemocional dos professores brasileiros** e para a necessidade de ver esses profissionais sob a mesma ótica integral que se aplica aos estudantes. (IAS, 2022a, grifos do autor).

A funcionalidade da política de formação de professores³⁰ veiculada pelo IAS tem relação direta com seus interesses objetivos em defesa da aplicabilidade da BNCC nas escolas. Portanto, pautado por essa lógica, o IAS defende que as competências que deverão ser efetivamente desenvolvidas nos estudantes só poderão ter seu curso à medida que os professores estiverem sob as

condições ideais para o pleno desenvolvimento dessas competências em si mesmos. Esta é, portanto, a função da *Plataforma humane* anunciada pelo IAS:

A plataforma existe para **empoderar e apoiar educadores para trabalhar suas competências profissionais** por meio de experiências ressignificadas a partir das metodologias inovadoras e baseadas em evidências e para **fortalecer o seu potencial transformador para o desenvolvimento humano**. (IAS, 2022a, grifos do autor).

Os documentos do IAS (2022b) apresentam sua disposição ao oferecer “uma jornada completa de desenvolvimento socioemocional para professores, e uma Biblioteca de Alfabetização, disponível para Coordenadores Pedagógicos, para fortalecer a recuperação dessa etapa que é um dos pilares da trajetória escolar dos estudantes”.

O IAS se coloca como uma entidade altamente comprometida com a formação de professores e em defesa da qualidade da escola pública. Sobretudo, ao se valer do discurso do retrocesso na aprendizagem causada pela pandemia e pelo fechamento das escolas. De nossa parte, coube desvelar o que essa entidade entende por qualidade da educação, por processo de ensino-aprendizagem, bem como sobre a função pública da escola. O papel do IAS tem sido o de propagar e buscar implementar, na forma de políticas públicas, uma estrutura conceitual produzida pela OCDE: uma estrutura que se movimenta exclusivamente pelos interesses do capital. Para tanto, o IAS intenciona dominar a formação de professores e, por consequência, interferir na formação de crianças, jovens e adultos, ou seja, estudantes de escolas públicas, trabalhadores e futuros trabalhadores.

Conclusão

O movimento que levou a modernidade àquilo que passou a ser entendido por progresso e inovação é o resultado histórico que emergiu das revoluções burguesas no tempo em que esta foi revolucionária. Contudo, deve-se questionar qual o sentido desse movimento transformador e incessante frente à promessa de liberdade feita pela burguesia.

A grande contradição produzida e carregada ao longo da história do capitalismo criou o que Marshall Berman chama do “constrangimento burguês”, o qual avança à medida que a burguesia não pode “olhar de frente as estradas que abriram: as grandes e amplas perspectivas podem converter-se em abismos” (1986, p. 92). Esse processo impõe não só a ação de negação da liberdade, mas, a negação das implicações desse progresso, bem como da sua própria existência enquanto classe. Como disse Marx, a burguesia inventou a sua própria superação: o proletariado. Portanto, essa contradição expõe a experiência histórica da atividade burguesa, a qual precisou passar a negar a própria história. Assim, ao não poder mais assumir a história como a história da liberdade, a burguesia passou a criar todo o tipo de mecanismo para se manter no poder.

Tal contradição extrapola a dimensão do constrangimento afirmado por Berman (1986), passando a assumir o campo do cinismo explícito. Isso explica o motivo pelo qual a inovação colocada em curso pela burguesia desde que esta se tornou conservadora, precisou assumir o seu avesso, ou seja,

sua face cada vez mais irracional, conservadora e reacionária. Desde então, o capitalismo continua tentando negar quaisquer níveis de avanço à classe trabalhadora. Nesse contexto, o trabalho enquanto atividade produtora de valor passou a ser negado pelas próprias contradições imanentes a essa realidade. Fenômeno dialeticamente proporcional ao avanço do irracionalismo e da decadência burguesa (LUCKÁS, 2020), o qual se materializa ao mesmo tempo que reforça a visão dominante de mundo.

Na corrida para se apropriar dos meios para o permanente incremento da taxa média de lucros, o capitalismo alcançou um ritmo extremado ao submeter o conjunto da classe trabalhadora a condições de empobrecimento sob vários aspectos, desde os espirituais aos políticos. Como demonstrado no presente texto, a burguesia naturaliza e mistifica as condições concretas que demandam a produção do indivíduo criativo e dotado de pensamento crítico para se adequar à velocidade do mercado. Esse tem sido o papel do IAS.

A retórica proferida por organismos internacionais e seus representantes pretende camuflar as condições responsáveis pela ampliação da exploração de classes, o que resulta na ampliação da pobreza. Para tanto, joga sobre os ombros da classe trabalhadora a responsabilidade pela busca por uma saída dentro dessa conjuntura instalada. Os representantes do capital, a exemplo do IAS, não apenas omitem, ao contrário, eles mentem sobre o motor que rege o fenômeno do descarte das forças produtivas. Escondem os ingredientes que dinamizam a destruição de trabalho vivo e a incidência direta desse fenômeno sobre a produção de valor. Conservam a lógica da exploração ao mascararem as implicações desse fenômeno sobre as atuais formas de organização do trabalho. Inviabilizam a criação de novas formas de organização da vida, às quais se ergam na perspectiva da ruptura com o capital visando sua superação.

Ao se colocar como patrono das competências na escola e na formação de professores brasileiros, o IAS reproduz as promessas contidas no movimento de inovação tecnológica do século XXI; atende às imposições do capital para a formação da classe trabalhadora.

Explica-se, assim, a presença tanto de elementos do irracionalismo quanto do conservadorismo contidos na formação por competências socioemocionais tais como criatividade e pensamento crítico. Estas se incumbem por operacionalizar os meios necessários à racionalização instrumental do trabalhador, o qual, ao mesmo tempo que é levado a acreditar no movimento modernizante do capital, sofre ao ter sua ação histórica contida, qual seja, a de romper com as amarras do capital.

É nesse contexto que o presente trabalho defende que o atual projeto de educação do capital emerge das condições próprias do *império das competências*. Condições as quais, parafraseando Tocqueville (2005), promete dar vida ao trabalhador, mas a deixa pior do que a própria morte.

Referências:

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Definiu as diretrizes para a formação inicial de professores para educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial (BNC-Formação). Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202%2C%20de%2020%20de%20dezembro%20e,B%C3%A1sica%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\)](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202%2C%20de%2020%20de%20dezembro%20e,B%C3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o)). Acesso em: 17 set 2022.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. SP. Companhia das Letras, 1986.

BORON, Atílio A. **Império e imperialismo: uma leitura crítica de Michael Hardt e Antonio Negri**. Buenos Aires: Clacso, 2002.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03pdf>. Acesso 07 jun 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 ago 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. [A privatização das escolas paulistanas: subsídios para o enfrentamento – I](https://avaliacaoeducacional.com/2022/07/09/a-privatizacao-das-escolas-paulistanas-subsidios-para-o-enfrentamento-i/). In: **Avaliação Educacional. Blog do Freitas**. Publicado em 09 de julho de 2022. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2022/07/09/a-privatizacao-das-escolas-paulistanas-subsidios-para-o-enfrentamento-i/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. **Questão Global. Educação, Habilidades, Aprendizagem**. 2022a. Disponível em: <https://intelligence.weforum.org/topics/a1Gb0000000LPfEAO>. Acesso em 02 ago. 2022.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 12ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA Inep. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. 2021 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 16 abr 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Inep. **Publica Nova Matriz de Referência para PISA 2021**. Assessoria de Comunicação Social do Inep. 02 fev. 2022.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/publicada-nova-matriz-de-referencia-para-o-pisa-2021>. Acesso em 11 abr. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Seminário internacional discute o desenvolvimento de criatividade e pensamento crítico na escola**. 08 set 2020.

Disponível em: < <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/seminario-internacional-discute-o-desenvolvimento-de-criatividade-e-pensamento-critico-na-escola.html> >. Acesso em 16 abr 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **O futuro que imaginamos começa agora na escola**. 2022.

Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html#historia>). Acesso em: 05 ago. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Instituto realiza evento “Inovação para o desenvolvimento do educador” para professores e gestores de todo o país**. 2022a. Disponível em:

<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/instituto-realiza-evento-inovacao-para-desenvolvimento-do-educador.html>. Acesso em 08 mai 2022.

INSTITUO AYRTON SENNA. **O melhor da ciência para a educação**. 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos.html>. Acesso em: 05 de ago. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Instituto Ayrton Senna lança a plataforma humane, espaço gratuito de desenvolvimento e apoio ao educador brasileiro**. 2022b. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/instituto-ayrton-senna-lanca-plataforma-humane.html>. Acesso: 08 mai 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Inovação para o desenvolvimento do educador**. 2022c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-4jCFzb-UZs> . Acesso em: 10 mai 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Material: Competências Socioemocionais**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/como-definir-as-competencias-socioemocionais-para-apoiar-o-trabalho-em-sala-de-aula.html>. Acesso em 08 maio 2022.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. 4ª ed. São Paulo: Centauro, 2008.

LUKÁCS, Georg. **A destruição da razão**. Tradução de Bernard Herman Hess, Rainer Patriota, Ronaldo Vielmi Fortes; revisão de Ester Vaisman, Ronaldo Vielmi Fortes. – São Paulo: Instituto Lukács, 2020.

MARTINS, André Silva. “Todos pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI. GT09 – Trabalho e Educação. **31ª Reunião Anual da Anped**. 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/todos-pela-educacao-o-projeto-educacional-de-empresarios-para-o-brasil-seculo-xxi>. Acesso em: 07 ago, 2022.

MARX, Karl. **O manifesto comunista**: em apêndice: A significação do manifesto do manifesto comunista na sociologia e na economia, por J. A. SCHUMPETER. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MANACORDA, Mario. **História da educação: Da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

OCDE. **Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes**: o que significa na escola / [coordenação geral Instituto Ayrton Senna; tradução Carbajal Traduções]. – São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

RACHID, Laura. **Competências híbridas: o que são criatividade e pensamento crítico**. **Revista Educação**. 27 de março de 2020. Edição 265. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/03/27/competencias-hibridas-ias/>. Acesso em: 02 jun 2022.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. **As Habilidades Socioemocionais como a Nova Fênix das Avaliações em Larga Escala?** Orientador: Claudia de Oliveira Fernandes RIO DE JANEIRO 2015. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12162>. Acesso em: 04 ago 2022

SANTOS, João Victor. M. A tecnologia que confina o humano. Entrevista especial com Marildo Menegat. **IHU On-Line**. 29 de maio de 2019. Disponível em: < <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/589559-a-tecnologia-que-confina-o-humano-entrevista-especial-com-marildo-menegat>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. Orientador: Lígia Márcia Martins. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar. Araraquara – 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/531453257/SILVA-A-Formacao-de-Competencias-Socioemocionais-Como-Estrategia-Para-Captura-Da-Subjetividade-Da-Classe-Trabalhadora>. Acesso em: 04 ago 2022.

SHIROMA, Eneida; NETO, Anibal Correia Brito. **Em nome da qualidade: construindo estândares para o gerenciamento de professores**. 2015. Movimento-Revista de Educação. FEUFF-PPGEUFF - ISSN 2359-3296. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/252>.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. – São Paulo: Paulus, 2008 – (Coleção Ciências Sociais).

TOCQUEVILLE, Alexis de, 1805-1859. **A democracia na América: leis e costumes de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático** / Alexis de Tocqueville; tradução Eduardo Brandão; prefácio, bibliografia e cronologia François Furet. - 2a ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2005. - (Paidéia)

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **“Brasil cometeu erro grave ao manter escolas fechadas por tanto tempo durante a pandemia”, diz Priscila Cruz à CNN Brasil**. 24 ago 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/brasil-cometeu-erro-grave-ao-manter-escolas-fechadas-por-muito-tempo-durante-pandemia-priscila-cruz-cnn/>. Acesso 08 ago 2022.

UNA-SUS. Sistema Universidade Aberta do SUS. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. Mudança de classificação obriga países a tomarem atitudes preventivas**. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em 27 jul. 2022.

UNICEF BRASIL. Disponível em: **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 10 jul 2022.

UNESCO. **Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. UNESCO. 1996 Cortez editora. 1998.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Future of Jobs Report, 2018**. Centre for the New Economy and Society. Disponível em: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018/?DAG=3&gclid=CjwKCAjw4jWZBhApEiwAtJUN0PDE5cUD7SyorXdLSItiTdGz-UxBNsVMp_qtj7KN-4uK1xTKoGnuRoCGMYQAvD_BwE. Acesso em: 10 jun 2022.

Notas

¹ Doutora em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF); Coordenadora do Núcleo de Estudos em Trabalho e Educação – NUPETE – IEF/UFF: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6250782296312825> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4001142271622004>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5485-7785>. E-mail: adrianapenna@id.uff.br

² Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Trabalho e Educação – NUPETE: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6250782296312825> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4470330747268849>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5709-0014>. E-mail: brunasenorans@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Trabalho e Educação -NUPETE: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6250782296312825> Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/1177935067800677>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7115-8943>. E-mail: gleicimargoncalves19@gmail.com

⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Rede Municipal de Sapucaia -RJ.; Orientadora Pedagógica na Rede Municipal de Pirai-RJ. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Trabalho e Educação - NUPETE: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6250782296312825> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4039809351012003> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5807-7516> E-mail: julianafc@id.uff.br

⁵Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica pelo Colégio Pedro II (CP II); Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor no Colégio Pedro II (CP II). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Pesquisador do Núcleo de Estudos em Trabalho e Educação (NUPETE-IEF/UFF)- <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6250782296312825> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3818443859746996>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2590-5204>. E-mail: leandropedromartins@gmail.com.

⁶ Graduado em Educação Física pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor na Rede de Educação Pública do Município de São Gonçalo-RJ. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Trabalho e Educação NUPETE-IEF/UFF: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6250782296312825> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8474893911708816>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7184-0195>. E-mail: mverneckguimaraes@gmail.com.

⁷ Especialista em Linguagem e Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Especialização em andamento em Ensino de Ciências Naturais pelo Instituto Federal Fluminense (IFF); Pesquisadora do NUPETE - Núcleo de Pesquisa Trabalho e Educação NUPETE IEF/UFF <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/1534926648196235> Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1534926648196235>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4709-4978>. E-mail: marthapessoac@gmail.com.

⁸ A OCDE é uma organização econômica multilateral, fundada em 1961 e com interesses voltados para a manutenção do avanço econômico do capital e de suas transações econômicas. Atua em âmbito intergovernamental e congrega 38 países reconhecido como seus membros efetivos.

⁹ O Fórum Econômico Mundial é um evento internacional que acontece anualmente, em Davos, na Suíça e congrega os principais representantes do capital. Trata-se de um dos principais braços dinamizadores do centro nervoso da dinâmica capitalista. Desde 2016, dedica-se, de forma mais direta, a indicar os novos rumos a serem assumidos pela divisão internacional do trabalho; pelas relações de trabalho frente às novas tecnologias advindas da chamada Revolução 4.0. Tais ações têm justificado a publicação de relatórios anuais sobre o futuro dos empregos e carreiras sob o título “*The Future of Jobs*” nas suas versões 2016, 2018 e 2020.

¹⁰ A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu a implantação da BNCC para a Educação Infantil e as etapas do Ensino Fundamental, enquanto a BNCC voltada ao Ensino Médio foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, sendo precedida pela instituição da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual aprovou o Novo Ensino Médio. Ambas as BNCC se articulam em torno de um eixo comum, composto por 10 competências a serem apreendidas pelos alunos.

¹¹ Pandemia levada a efeito em todo o planeta pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2);

¹² FORACCHI, Marialice Mencarini. Aspectos da vida universitária na sociedade brasileira. A participação social dos excluídos. São Paulo: Hucitec, 1982a, p. 39-50 (publicado originalmente na Revista Civilização Brasileira, ano IV, n. 21-22, p. 65-78, set/dez., 1968).

¹³ Sobre o arrefecimento da pandemia, embora muito se veicule sobre término, ou de um período pós-pandêmico, fato é que somente a Organização Mundial da Saúde (OMS) reúne as condições para determinar se, de fato, o vírus deixou o não de ser considerado pandêmico.

¹⁴ Para maior aprofundamento sobre a questão, recorrer ao Livro 1 de O Capital, capítulo 23, “A lei geral da acumulação capitalista” (MARX, 2013).

¹⁵ UNESCO. Antecedentes y Criterios para la Elaboração de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago, CL: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2013.

¹⁶ Os quatro pilares do conhecimento, apresentados e desenvolvidos no texto do Relatório Delors são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e, finalmente, aprender a ser.

¹⁷ Este excerto compõe a entrevista sob o título “**A tecnologia que confina o humano**”. Trata-se do título da entrevista especial concedida pelo professor Marildo Menegat ao IHU On-Line, e, realizada por João Vítor Santos, em 29 de maio de 2019.

- ¹⁸ BRASIL. Decreto-Lei nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2007.
- ¹⁹ O ‘novo Ensino Médio’ foi instituído em 17 de fevereiro de 2017 pela aprovação da Lei 13.415, alterando a LDB e operando mudanças substanciais no trato com o conhecimento nesta etapa da educação básica; definiu nova organização curricular submetida aos princípios da BNCC do Ensino Médio; introduziu itinerários formativos orientados por 10 competências gerais, desconsiderando o currículo por disciplinas.
- ²⁰ Os 11 países envolvidos neste projeto são: Brasil, Países Baixos, França, Hungria, Índia, Rússia, Eslováquia, Espanha, Tailândia, Reino Unido (País de Gales) e Estados Unidos da América. Não nos passou despercebido o fato de que, ao render agradecimentos aos 11 países envolvidos com o seu projeto, a OCDE – além de estender congratulações às ongs, fundações e universidades diretamente envolvidas com a coordenação e execução do projeto em seus respectivos países – agradece aos respectivos Ministérios de Educação de cada um desses países, os quais juntos com demais autoridades, empresas, ongs e universidades, foram fundamentais para a implementação e sucesso do projeto em cada um desses países.
- ²¹ O filme *Gattaca – A Experiência Genética* foi lançado em outubro de 1997, com direção de Andrew Niccol, e ganhou o Oscar de melhor direção de arte.
- ²² Especificamente sobre essas duas pesquisas, o relatório associa sua realização ao trabalho de “profissionais graduados no Ensino Superior abrangendo 19 países europeus e o Japão (Reflex e Hegesco), o que permitiu identificar as competências e habilidades que mais diferenciam ‘inovadores’ de não inovadores” para atuarem no mercado (OCDE, 2020, p. 18).
- ²³ WEF. The future of jobs report 2018. Geneva: Centre for the New Economy and Society, World Economic Forum, 2018. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>
- ²⁴ PETRONE, P. The skills companies need the most in 2019 – and how to learn them. LinkedIn, The Learning Blog, 2019a. Disponível em: <https://learning.linkedin.com/blog/top-skills/the-skills-companies-need-most-in-2019--and-how-to-learn-them>. PETRONE, P. Why creativity is the most important skill in the world. LinkedIn, The Learning Blog, 2019b. Disponível em: https://learning.linkedin.com/blog/top-skills/why-creativity-is-the-most-important-skill-in-the-world?trk=lilblog_08-12-19_increase_productivity_learning.
- ²⁵ ACCENTURE. *It's learning. Just not as we know it: how to accelerate skills acquisition in the age of intelligent technologies*. Accenture, 2018. Disponível em: <https://www.accenture.com/acnmedia/thought-leadership-assets/pdf/accenture-education-and-technology-skills-research.pdf>
- ²⁶ BUGHIN, J. et al. Skill shift: automation and the future of the workforce. Discussion paper. McKinsey Global Institute, 2018. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Featured%20Insights/Future%20of%20Organizations/Skill%20shift%20Automation%20and%20the%20future%20of%20the%20workforce/MGI-Skill-Shift-Automation-and-future-of-the-workforce-May-2018.ashx>.
- ²⁷ O evento “Inovação para o desenvolvimento do educador” foi organizado pelo Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-4jCFzb-UZs>.
- ²⁸ Cláudia Costin foi ministra interina da Administração Federal, secretária da Administração no governo FHC, ex-diretora do Banco Mundial, ex-secretária de Educação do município do Rio de Janeiro, entre outras funções ao longo de sua carreira.
- ²⁹ Mozart Neves Ramos foi secretário de educação de Pernambuco (2003-2006) é diretor de articulação e inovação do instituto Ayrton Senna, além de integrar o Conselho de Governança do TPE.
- ³⁰ O artigo 62 da LDB define que os currículos dos cursos de formação de professores terão por referência a Base Nacional Comum Curricular/BNCC.

Recebido em: 01 de out. 2022

Aprovado em: 28 de nov. 2022