

## **A atuação da OCDE na educação e a manutenção da hegemonia neoliberal: a reforma do ensino médio brasileiro<sup>1</sup>**

Carla Benfica Garcez Novaes<sup>2</sup>

Salomão Barros Ximenes<sup>3</sup>

### **Resumo**

Este artigo investiga se o apoio da OCDE à Reforma do Ensino Médio brasileiro, aprovada em 2017, visa ampliar o acesso e a qualidade da educação ou perpetuar o que propõe o sistema hegemônico para a educação. Para isso, utiliza a aplicação de Robert Cox do conceito gramsciano de hegemonia nas Relações Internacionais. Além disso, analisa a trajetória da OCDE na educação, conforme a obra de Papadopoulos, e a visão da organização sobre o tema em documentos oficiais. São observadas as características da Reforma, os aspectos estimulados pela OCDE em interação com o empresariado nacional e as consequências para o sistema de educação brasileiro. A pesquisa é de caráter qualitativo e utilizou de revisão bibliográfica e documental. Considera-se a visão freireana da educação como processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana, estimulando nos educandos o entendimento da realidade a fim de transformá-la para melhor. Logo, é pertinente para o Sul global a análise das intencionalidades dos atores envolvidos na elaboração de políticas educacionais para construir um sistema educacional desencadeador de mudanças positivas.

*Palavras-chave:* Educação, Reforma do Ensino Médio, OCDE, Hegemonia.

---

<sup>1</sup> Artigo elaborado no âmbito do Programa de Iniciação Científica da UFABC.

<sup>2</sup> UFABC - [carla.benfica@aluno.ufabc.edu.br](mailto:carla.benfica@aluno.ufabc.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1336-6591>.

<sup>3</sup> UFABC - [salomao.ximenes@ufabc.edu.br](mailto:salomao.ximenes@ufabc.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3672-6781>.

*Como citar este artigo:* NOVAES, Carla Benfica Garcez; XIMENES, Salomão Barros. A atuação da OCDE na educação e a manutenção da hegemonia neoliberal: a reforma do ensino médio brasileiro. **Íandé: Ciências e Humanidades**, São Bernardo do Campo (SP), v. 8, n. 1, p. 23–43, 2024. DOI: 10.36942/iande.v8i1.1081.

## Introdução

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) surge em 1960 baseada na crença dos países fundadores de que as nações desenvolvidas deveriam cooperar para dar assistência aos países em desenvolvimento (OCDE, 1960, tradução nossa). Assim, já em sua Convenção inauguradora a OCDE se coloca como uma autoridade apta a prescrever um padrão de desenvolvimento, capacidade legitimada pelo status de seus fundadores no cenário internacional. Sob o slogan Políticas Melhores para Vidas Melhores, a OCDE se posiciona como uma plataforma para desenvolvimento das melhores políticas em diversos âmbitos, da economia à educação (OCDE, 2024). No tocante à última, seja por recomendações, pelo estabelecimento de padrões ou pela difusão do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), a OCDE se faz fortemente presente e adquiriu prestígio no campo.

Logo no início de suas atividades, demonstra-se o interesse da OCDE em atuar na educação, relacionando-a diretamente ao desenvolvimento econômico (Sossai, 2020). Para isso, a organização mobiliza em seus discursos o conceito de Capital Humano, definido como “o estoque de habilidades que os indivíduos mantêm ou desenvolvem, tipicamente através da educação ou do treinamento, e que então oferecem em retorno de ganhos no mercado de trabalho” (OCDE, 2007). Ao pautar sua visão sobre a educação na Teoria do Capital Humano, a OCDE aplica as premissas do mercado à educação. Assim, quanto mais qualificada a força de trabalho, maior seria seu valor, contribuindo ao aumento da renda e empregabilidade médias e, em última instância, ao crescimento econômico. Para Azevedo (2021) essa ideologia compara o trabalhador ao capitalista, ao passo que este teria propriedade da força produtiva, contida em si mesmo, e comercializada no mercado de trabalho. Porém, fundando-se na teoria marxista do valor, o autor argumenta tratar-se de uma falácia, visto que:

Na realidade, o trabalhador possui a mercadoria, força de trabalho que, mesmo sendo lapidada educacionalmente, não muda sua condição nas relações de trabalho. O proprietário dos meios de produção, este sim capitalista, é um comprador e vendedor de mercadorias. Do trabalhador, o capitalista compra a força de trabalho que, em troca, recebe equivalentes monetários para ir ao mercado adquirir os meios necessários para a manutenção e, na margem, realização de projetos individuais e familiares (produção e reprodução da vida social) (Azevedo, 2021).

Além disso, a Teoria do Capital Humano defende a educação como um investimento individualizado, que só faz sentido em um contexto de competição pelos meios de reprodução da vida, e não em uma perspectiva de atendimento a direitos universais. Além disso, reforça a necessidade de qualificar as pessoas a fim de torná-las ainda mais rentáveis ao sistema capitalista, admitindo a qualificação pessoal e profissional como um investimento a serviço do lucro, e não como uma garantia cidadã e democrática. Esse conceito teórico não é incorporado apenas pela

OCDE, mas também por outras organizações internacionais influentes na educação e de viés neoliberal, como o Banco Mundial (Azevedo 2021).

Tendo em vista este cenário, a reflexão proposta por este artigo parte da compreensão de que as organizações internacionais são mecanismos de hegemonia que incorporam normas e elementos ideológicos a fim de perpetuar a ordem da qual são produto (Cox, 1993). Como parte dessa lógica, a OCDE baseia suas recomendações em pressupostos neoliberais e atua pela manutenção desta ordem. Ademais, este trabalho reconhece a educação como um campo heterogêneo e não-neutro, no qual se manifestam disputas de poder. Conforme Freire (2019), a educação “tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo (...) quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável”. Sendo assim, as características da educação defendida como excelente dependem dos princípios e valores de quem a defende, e a própria noção de qualidade da educação varia em função dos interesses em disputa.

Por conseguinte, a reforma do ensino médio preconizada pela Lei nº 13.415/2017, não se trata de uma política neutra. Considerando que o Brasil é um país do Sul global, afetado diretamente pela hegemonia do Norte global, e permeado por desigualdades estruturais, pensar a educação brasileira é pensar o horizonte de transformação que a população terá - ou não. No âmbito internacional, organismos como OCDE e Banco Mundial têm elogiado a reforma implementada pelo Brasil e dialogado com frações da elite nacional favoráveis à reforma e atuantes na educação brasileira através da construção de consensos positivos ao mercado (Piolli, Sala, 2022). De acordo com Maria Helena de Castro, secretária executiva do MEC em 2016, “a OCDE entende que o Brasil está no caminho certo. Para eles, a proposta está bem alinhada com tendências mundiais” (MEC, 2016). Portanto, tendo em vista o alinhamento da reforma aos interesses desse organismo e de organizações empresariais brasileiras, faz-se pertinente a compreensão de quais seriam essas intenções, considerando o papel das organizações internacionais na legitimação da ordem mundial e sua interação com grupos de interesse nacionais capazes de pleitear a efetivação de determinadas políticas públicas.

## **A hegemonia através das organizações internacionais: um olhar para a OCDE**

Ao aplicar o conceito de hegemonia nas Relações Internacionais, Cox (1993) retoma o argumento de Gramsci de que a efetiva hegemonia da burguesia a possibilitaria exercê-la sem a necessidade de governar o Estado. Isso, pois, o entranhamento de suas ideias na sociedade civil faria com que os governantes reconhecessem as estruturas hegemônicas como os limites básicos de sua ação política, perpetuando o status-quo. A atuação das organizações internacionais pode ser colocada em paralelo a esta dinâmica, já que as mesmas não são parte do governo, mas estruturam a sociedade internacional de modo que, para fazer parte dela, os países devem

corresponder aos padrões estabelecidos por elas. Dessa forma, os governantes de cada país aderem às diretrizes colocadas pelas organizações internacionais e permitem que as mesmas influenciem em sua política interna e externa a fim de garantir sua relevância e prestígio nas discussões internacionais, defender seus interesses e coibir conflitos. Destarte, a fim de atingir seus objetivos, os Estados são direcionados à aceitação e reprodução da ordem hegemônica. De acordo com Faria (2013), as organizações internacionais “estabelecem obrigações e metas de comportamentos e ações para os fins que seus valores e crenças definem como desejáveis. De um lado realizam a materialização das ideias e, de outro, configuram essas ideias sob a pressão da ordem material”.

Segundo Cox (1993), há cinco elementos que descrevem o papel hegemônico das organizações internacionais: 1) o fato de as mesmas são produto da ordem hegemônica; 2) a incorporação de normas que facilitam a expansão de ordens hegemônicas; 3) a legitimação ideológica de normas da ordem hegemônica; 4) a cooptação de países periféricos; 5) a assimilação de elementos contra-hegemônicos. No caso da OCDE, é notável a presença dessas características, conforme demonstrado a seguir.

De início, para compreender a OCDE como produto da ordem hegemônica é necessário retomar sua origem. A OCDE tem raízes no Plano Marshall<sup>4</sup>, a precursora da OCDE, a OCEE (Organização para Cooperação Econômica Européia) foi criada em 1948 para administrar os recursos enviados pelos Estados Unidos à Europa. Sabe-se que a iniciativa norte-americana não se tratou puramente de uma assistência solidária aos europeus, mas sim de uma estratégia para sua ascensão efetiva como força hegemônica global. Com o fim da Segunda Guerra, há uma lacuna de poder no Ocidente visto à devastação da Europa, e os EUA, munidos do capital político da vitória na guerra e com uma economia industrial pulsante, vêm-se prontos para assumir esse espaço. Assim, ajudar a Europa a se reerguer se faz um meio eficaz para perpetuar as alianças estadunidenses no continente e contribuir à sua posição privilegiada no mundo pós-guerra. Consolidada a liderança dos EUA no Ocidente, é criada a OCDE, servindo aos propósitos de afirmação da ordem que se estabeleceu desde então (OCDE, 1961; Fortes, Pereira, Ramos, 2021).

Quanto ao sistema de normas da OCDE, é clara a intenção de manutenção da ordem liberal. Os países membros se comprometem a uma série de regras que refletem os valores da organização. Por exemplo, o artigo 2 da Convenção fundadora estabelece como obrigação dos membros o esforço para “reduzir ou abolir os obstáculos para a troca de bens e serviços e manter e expandir a liberalização dos movimentos de capital” (OCDE, 1960, tradução nossa). Já no documento em comemoração aos 50 anos da OCDE, os Estados membros são caracterizados como “uma comunidade de nações comprometidas com os valores da democracia baseada nas

---

<sup>4</sup> Programa de suporte dos Estados Unidos à reconstrução dos países europeus após a Segunda Guerra Mundial.

regras da lei e dos direitos humanos, e na aderência aos princípios de uma economia de mercado aberta e transparente” (OCDE, 2011, tradução nossa). Portanto, a defesa do livre mercado, preceito básico da ordem liberal, é afirmada como obrigação central dos Estados membros. Além disso, a adesão ao arcabouço de recomendações e regras da OCDE, que totalizam 251, é um pré-requisito para a admissão de novos membros e um fator de importância para a cooperação da organização com não membros (Brasil, 2022).

Outrossim, é de destaque o papel da organização na legitimação de valores. A lógica da autoridade da OCDE para recomendar políticas, desenvolver métricas e estabelecer padrões advém justamente do status de seus membros como países bem sucedidos, capazes de prescrever práticas com base em suas experiências. Ao se colocarem como referências para os outros países, os membros automaticamente legitimam os valores da organização, tornando-os um pressuposto para o êxito. Tal sistema de valores está atrelado à ordem estabelecida no pós Segunda Guerra: capitalista, liberal, de influência predominante dos Estados Unidos e com o Ocidente como um espelho para o resto do mundo.

Outro fator que se faz presente na OCDE é a cooptação de países periféricos. Isso se dá de diferentes maneiras, como a recomendação de políticas, iniciativas de cooperação, implementação de programas, sondagem para admissão ou efetiva incorporação como membros. No documento *Framework for the Consideration of Prospective Members* (2017), a organização cita como “regiões estratégicas do mundo” o sudeste da Ásia, a América Latina e o Caribe, a Eurásia, o Oriente Médio, o norte da África e o sudeste da Europa, ou seja, regiões do mundo historicamente subalternizadas. Em específico, o documento cita como “parceiros estratégicos chave”, e possíveis membros, Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul - uma formação que em muito assemelha-se à dos BRICS. Sendo assim, a cooptação dos países periféricos é para a OCDE, além de uma ferramenta de expansão, uma estratégia para atingir seus interesses. (OCDE, 2017)

Por fim, é perceptível no discurso da OCDE através dos anos a assimilação de elementos da agenda social-liberal, que admite determinados avanços sociais sem promover grandes mudanças nas estruturas de desigualdade. Em 2021, a organização publicou um documento em comemoração aos seus 60 anos, em que afirma: “Nosso esforço comum é acabar com a pobreza, enfrentar as desigualdades e não deixar ninguém para trás. Nós queremos melhorar as vidas e perspectivas de todos, dentro e fora da OCDE” (OCDE, 2021, tradução nossa). Dessa forma, a OCDE se coloca não apenas como uma organização que visa ao desenvolvimento e crescimento econômico de seus membros e dos países parceiros, mas que está comprometida com o combate das desigualdades, que afetam primordialmente aqueles à margem do sistema, atingidos diretamente pelas contradições do sistema capitalista. Outro destaque é o crescimento do número de publicações na temática da desigualdade. De acordo com a biblioteca digital da

OCDE<sup>5</sup>, o termo *inequality* intituiu em média 6 publicações por ano de 2000 a 2010, em comparação à média de 70 publicações anuais nos últimos 5 anos (OCDE, 2024). Assim, nota-se uma maior aproximação da OCDE a temáticas de viés progressista, o que de acordo com Cox (1993), acontece de modo que tais elementos tornam-se complementares ao status-quo.

Ante ao exposto, é notável que as organizações internacionais têm papel chave para perpetuação da hegemonia a nível global. No caso da OCDE, percebe-se sua inserção estratégica nos mais diversos meios. Sendo a educação um dos espaços de seu maior destaque, é pertinente a análise de sua atuação no campo e a visão que propaga sobre o tema.

### **O papel de autoridade da OCDE na educação: inserção e visão**

Conforme ressalta George S. Papadopoulos (1994), autor da obra *Education 1960-1990: the OECD perspective* e funcionário da OCDE durante mais de 30 anos, a Convenção da OCDE não coloca a educação explicitamente entre as preocupações e propósitos da organização. Infere-se a implicação do tema a partir dos que são citados, como a promoção do desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, o apoio à pesquisa e ao treinamento e o aumento do bem-estar geral. De acordo com Papadopoulos, a dominância das preocupações econômicas na OCDE é temperada pela dimensão social do crescimento econômico, que foi reforçada pela consciência de que o capital humano ganhava importância (Papadopoulos, 1994). Dessa forma, a perspectiva interna do autor reforça o entendimento de que o olhar social da OCDE parte de maneira central da Teoria do Capital Humano.

A obra de Papadopoulos (1994), apesar de permeada pelas impressões do autor a partir de seu trabalho na OCDE e por seu alinhamento à organização, traça um pertinente panorama histórico da inserção da OCDE na educação. Tal movimento remonta à OCEE, a partir da inauguração do Office for Scientific and Technical Personnel (OSTP) em 1958, esforço determinado pela “incipiente fé no desenvolvimento tecnológico como força motriz do progresso” (tradução nossa). Os princípios basilares do OSTP foram transferidos para a OCDE, gerando um histórico que culmina na inauguração do Comitê de Educação, em 1970, como pontua o autor:

Esses arranjos foram posteriormente consagrados nas novas estruturas da OCDE, com o OSTP anexado ao DAS e o Comitê Diretor renomeado para Comitê de Pessoal Científico e Técnico (CSTP), nome sob o qual operou durante a importante década de 1960 até ser transformado no Comitê de Educação em 1970 (Papadopoulos, 1994, tradução nossa)<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> OECD iLibrary <<http://oecd-ilibrary.org>>.

<sup>6</sup> “These arrangements were subsequently enshrined in the new OECD structures, with OSTP attached to DAS and the Governing Committee renamed the Committee for Scientific and Technical Personnel (CSTP) a name under which it

Entretanto, o ex-funcionário da OCDE aponta para a real origem deste interesse no desenvolvimento tecnológico e na educação: a disputa de poder e a afirmação da ordem liberal. O OSTP não é impulsionado somente pela crença de que para progredir era necessário investir em conhecimento, mas também pelo contexto da Guerra Fria, mais especificamente pela Crise de Sputnik em 1957<sup>7</sup>, que incita a preocupação dos EUA. O país realiza reformas em seu sistema de ensino em Matemática e Ciências, além de oferecer aos países da OCEE suporte financeiro para criação de um programa de desenvolvimento técnico e científico, formalizado através do OSTP. Este esforço dos Estados Unidos junto aos países europeus para contrabalançar os avanços soviéticos foi um dos fatores que, mais tarde, encaminharam a participação oficial dos EUA na OCDE (Papadopoulos, 1994). Frente a este histórico, percebe-se que a inserção da OCDE na educação não se deu de forma neutra, mas desde seu cerne ligada à visão de mundo ocidental-capitalista.

Não somente a inserção da OCDE na educação tem origem no OSTP, mas também seu posicionamento como autoridade sobre o tema. Papadopoulos (1994) aponta que as análises anuais de sistemas educacionais praticadas pelo OSTP foram inspiradas na atuação econômica da OCEE, com um panorama da situação da educação científica e do treinamento técnico nos países membros, bem como os problemas enfrentados e soluções planejadas. No início da OCDE, nos anos 60, o planejamento nacional tornou-se uma tendência internacional também para a educação, estimulando a OCDE a preparar documentos de revisão das políticas educacionais dos países. O autor destaca que esses documentos tornaram-se importantes para a definição e legitimação das políticas nacionais de educação: "a OCDE se tornou um fator real nas políticas nacionais dos países membros, e a legitimação de tais políticas por meio de reações favoráveis da OCDE passou a ser importante para os governos"<sup>8</sup>.

Apesar de atribuir neutralidade a seus pareceres pela participação de especialistas independentes na elaboração, é notável que há coerência entre o conteúdo desses documentos e a visão da OCDE. Nesse sentido, é relevante a análise da publicação anual da organização sobre educação, o *Education at a Glance*, que segundo a OCDE: "é a fonte de autoridade para informações sobre o estado da educação ao redor do mundo. Fornece dados sobre a estrutura, finanças e desempenho dos sistemas educacionais nos países da OCDE e em vários países em processo de adesão e parceiros" (OCDE, 2024, tradução nossa)<sup>9</sup>. Para os fins de análise deste trabalho, serão

---

*operated during the momentous decade of the sixties until it was transformed into the Education Committee in 1970"* (Papadopoulos, 1994).

<sup>7</sup> Momento em que a URSS lança o primeiro satélite artificial da história e alcança liderança na corrida espacial. Tal feito é atribuído primordialmente ao bem-sucedido sistema educacional soviético.

<sup>8</sup> "the OECD became a real factor in the national policies, of Member countries, and the legitimisation of such policies through favourable reactions from the OECD became important for Governments".

<sup>9</sup> "is the authoritative source for information on the state of education around the world. It provides data on the structure, finances and performance of education systems across OECD countries and a number of accession and partner countries" (OCDE, 2024).

considerados os editoriais de 6 edições, de 2016 a 2021, considerando que o editorial apresenta a visão da OCDE no contexto da publicação e que a reforma do ensino médio brasileiro, caso a ser estudado a seguir, foi aprovada em 2017. A análise foi realizada a partir da análise discursiva dos textos a fim de identificar as propostas defendidas pela organização.

O *Education at a Glance* é uma produção relevante da OCDE para apresentação de seus indicadores e de seu trabalho analítico, mas também para destaque dos assuntos que a organização considera importantes e deseja trazer ao debate internacional, ou mesmo apresentar sua perspectiva. Além disso, desde a proposição dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em 2015, a organização traz especial atenção ao compromisso da Agenda 2030, comprometendo-se a contribuir para o alcance dos objetivos da agenda fornecendo dados.

Em 2016, o documento destaca o quarto dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), que visa garantir acesso à educação inclusiva e de qualidade para todos (ONU, 2024). Ressalta-se a importância dada à qualidade da educação por este objetivo e sugere-se que as ferramentas de medição da OCDE podem contribuir nesse sentido. O texto destaca os ganhos financeiros potenciais para países de renda baixa e média que obtiveram boas classificações nos indicadores da OCDE, e menciona a intenção da organização de expandir seus indicadores para mais desses países. (OCDE, 2016).

Em 2017, por sua vez, o enfoque é nos caminhos profissionais. O documento aborda a complexa decisão que os estudantes devem tomar após a escola: continuar seus estudos ou ingressar no mercado de trabalho. Nesse sentido, evidencia-se que ao adquirir níveis mais altos de educação, há maior propensão ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes importantes para além do sentido profissional. Além disso, o editorial cita a disparidade de gênero em diferentes carreiras, principalmente nas das ciências exatas, em que as mulheres são minoria. Assim, a variável de gênero é a mais destacada pela organização quanto aos limites de acesso à educação dos diferentes grupos sociais (OCDE, 2017).

A edição de 2018 traz como temática principal a equidade educacional. Trata-se das diferenças no acesso e na qualidade da educação, seja por questões de renda, gênero ou nacionalidade. De acordo com o documento, níveis educacionais mais altos proporcionam níveis de renda mais altos, refletindo diretamente na prosperidade de um país. Segundo a lógica apresentada, a presença de mais pessoas qualificadas aumentaria a renda média da população, trazendo mais ganhos econômicos ao país. Além disso, outros setores da sociedade também seriam afetados pelo nível educacional das pessoas, como a segurança e a saúde. Nesse sentido, argumenta-se que o acesso equitativo à educação é necessário para a ascensão social das pessoas (OCDE, 2018).

Em 2019, destaca-se o ensino superior e as mudanças na trajetória acadêmica e profissional das pessoas frente à tecnologia e à globalização. Segundo o documento, apesar de facilitar o acesso

ao conhecimento, o avanço tecnológico também tem alterado as dinâmicas de diversas profissões. Ademais, o aprofundamento das conexões entre os países ao passo que proporciona maior diversidade de escolhas, agrava os níveis de competição. Argumenta-se, portanto, que a educação não mais se trata de uma trajetória linear da formação básica à superior, mas tem caminhos flexíveis e inclui diversos atores, como empregadores e programas de treinamento profissional. Com o mercado hodierno demandando diferentes habilidades em ritmo acelerado, a expansão do acesso à educação superior seria sustentável apenas se as demandas do mercado forem atendidas. Por fim, o texto coloca o financiamento estudantil e processos abertos de admissão poderiam promover a expansão da educação superior enquanto arriscam a diversificação da qualificação profissional. Sendo assim, seria necessário compreender a educação como um processo contínuo que se dá por meios formais e informais (OCDE, 2019).

Já a edição de 2020 foi publicada no contexto da pandemia de Covid-19, quando o acesso e a qualidade da educação foram globalmente afetados. O documento cita a educação remota e aponta para sua precariedade no contexto de estudantes menos privilegiados. Além disso, são abordados os desafios para o investimento em educação, prejudicado no setor público devido aos gastos com saúde e previdência social, e no setor privado devido à crise econômica. Porém, o tema central é o ensino profissionalizante, tido como responsável por oferecer habilidades comerciais, técnicas e profissionais à força de trabalho. Argumenta-se que apesar de trabalhadores de formação técnica receberem menores salários do que os de formação superior, a imprevisibilidade escancarada pela pandemia tornaria o ensino técnico cada vez mais relevante. Nesse sentido, aponta-se a iniciativa privada como um meio de fortalecer a educação. Portanto, nessa edição é marcante o apoio à presença do setor privado na educação e à educação profissionalizante (OCDE, 2020).

Finalmente, em 2021, o tema central é a igualdade de oportunidades de acesso, participação e progressão na educação frente a questões como gênero, status socioeconômico, nacionalidade e o contexto da pandemia. O documento cita essas desigualdades como relevantes para determinar o acesso à educação superior e a postos de trabalho valorizados. Aborda-se esses temas a partir de uma perspectiva otimista, reforçando que os desafios podem ser superados pela inovação em políticas e pelo uso da tecnologia. Ademais, é colocada em pauta a educação de adultos para que se adaptem às incertezas das tendências do mercado. Assim, o documento aborda alguns dos principais desafios pós-pandemia de maneira confiante, afirmando o papel essencial da OCDE neste contexto, e retomando discussões observadas em edições anteriores (OCDE, 2021).

Por conseguinte, os documentos permitem concluir que a OCDE tem buscado se inserir em temas como a Agenda 2030, a equidade no acesso à educação de qualidade e a empregabilidade de jovens e adultos. A dimensão econômica é abordada com ênfase, sempre relacionando educação e prosperidade econômica. Outrossim, nota-se que a organização defende a

aproximação dos setores privados à educação para atender às demandas do mercado, além de incentivar trajetórias educacionais flexíveis. É notável nos editoriais presença de algumas das características hegemônicas colocadas por Cox (1993), como a cooptação de países periféricos através do oferecimento de ferramentas de análise, a absorção de elementos progressistas como a preocupação com as desigualdades sociais, bem como a legitimação de ideias ao colocar sua perspectiva como uma direção certa para o desenvolvimento (OCDE, 2016; OCDE, 2018).

Portanto, a atuação da OCDE na educação se encaixa eficientemente ao seu papel na propagação e manutenção da hegemonia neoliberal. Através de seus pareceres, a OCDE contribui à compreensão de que o papel dos países desenvolvidos seria dar exemplo aos periféricos e contribuir ao seu progresso. Assim, a organização exerce com eficácia a dimensão ideológica da hegemonia, visto que “o poder hegemônico é não apenas difusor, como precisa ser, em sua conduta, exemplo de obediência a esses valores” (Faria, 2013). Além disso, sua inserção na educação não se faz de maneira aleatória, mas como uma prática estratégica. De acordo com Faria (2013), a hegemonia tem na produção de conhecimento uma peça chave pois:

O controle sobre o conhecimento não só é necessário ao funcionamento normal da economia política mundo, pois sua produção e difusão é o núcleo da hegemonia no plano ideológico, mas é também decisivo para a hegemonia no plano material. Por meio do conhecimento é possível se exercer poder sobre a produção, sobre a capacidade bélica e de destruição, e sobre os processos de inovação, inclusive na esfera das finanças.

Para Freire (2014) a educação se trata de um processo político de intervenção das pessoas no mundo. Desse modo, mesmo que afirmem neutralidade, as elites atuam na educação para colocá-la a seu serviço. Como os membros da OCDE são em maioria países centrais, pode-se considerá-la uma expressão da elite mundial, e sendo assim:

Numa sociedade de classes, são as elites do poder, necessariamente, as que definem a educação e, conseqüentemente, seus objetivos. E estes objetivos não podem ser, obviamente, endereçados contra os seus interesses.” As “elites do poder” definiriam, em uma “sociedade de classes”, a educação e os objetivos desta. Tais objetivos não poderiam ser contrários aos interesses dessas elites (Freire, 2014).

Considerados os elementos que situam a inserção da OCDE na educação e que caracterizam a visão propagada pela organização, partiremos ao estudo do caso da reforma do Ensino Médio brasileiro como uma política respaldada por avaliações positivas da OCDE. No âmbito da implementação de reformas nos sistemas educacionais nacionais, observa-se uma interação entre a OCDE e elites político-econômicas interessadas na educação. A partir dessa dinâmica, é importante ter em vista que a incorporação por parte de países periféricos das recomendações de organismos internacionais do Norte global não se dá de maneira unilateral, à estagnação dos

países do Sul, mas a partir das próprias dinâmicas de poder internas a esses países que em contato com os atores internacionais produzem divergências e convergências. Como colocado por Cunha (2002), “existem grupos sociais (classes, frações de classe, famílias) que têm identidade tendencial de interesses com o que essas agências prescrevem para a política econômica e social dos diversos países do mundo”. No Brasil, tais grupos (em sua maioria, empresariais) se articulam por meio de think tanks, fundações e institutos que através de seu poder econômico têm angariado capital político e social suficiente para ter influência em políticas públicas, como abordado a seguir.

### **A reforma do Ensino Médio brasileiro: características, consequências, a posição da OCDE e sua interação com o empresariado nacional**

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é finalidade do Ensino Médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB, 1996).

Logo, trata-se de uma etapa importantíssima, que como estágio final da formação básica, deve robustecer conhecimentos, firmar princípios éticos e cidadãos e qualificar para as atividades profissionais e acadêmicas posteriores à vivência escolar.

Em 2017, foi aprovada a Lei 13.415, que versa sobre a atual reforma do Ensino Médio e altera a LDB, a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Porém, as características da reforma não são inéditas, mas presentes em documentos anteriores, como o Projeto de Lei 6.840/2013, e a Medida Provisória 746/2016. O PL foi criticado por profissionais da educação que se articularam para sua desativação. No entanto, em 2016 a reforma foi instituída de forma impositiva através da MP, consolidada em 2017, com pequenas mudanças, pela Lei 13.415. Assim, uma das críticas à reforma é o caráter autoritário de sua elaboração, que parte de um PL mal sucedido e de uma MP instituída aquém do debate público, originando uma Lei que tramita rapidamente no clima pós-golpista de 2017 e sem a contribuição da comunidade acadêmica (Araújo, 2018; Silva, 2018).

Justifica-se a reforma pela rigidez do currículo escolar, a necessidade de torná-lo mais interessante aos alunos e adequado às necessidades do mercado de trabalho, além da alegada precariedade da educação brasileira. Essas justificativas são endossadas, principalmente, por think tanks da elite econômica nacional interessados em intervir nas políticas educacionais, a exemplo da Fundação Lemann<sup>10</sup> e do Movimento Todos Pela Educação (TPE)<sup>11</sup>, e por organizações internacionais atuantes na educação, como Banco Mundial e OCDE. Inclusive, os próprios instrumentos de atuação da OCDE, como as avaliações padronizadas, são mobilizados pelos think tanks para promoção da lógica empresarial na educação brasileira há décadas, o que denominam “educação baseada em resultados” (Fundação Lemann, 2002). Presentes na educação em parcerias público-privadas e na legitimação de políticas por meio de seu espaço na mídia, nas universidades estadunidenses e na própria esfera política, essas organizações tiveram ação nas discussões sobre a reforma, pleiteando uma educação que apresente resultados de desempenho, empregabilidade e competências de aprendizagem contínua - aproximando-se, portanto, do discurso difundido pela OCDE (Piolli, Sala, 2022).

Frente a isso, a reforma propõe a divisão do ensino em duas frentes, uma de formação geral e uma específica, composta por 5 itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional. Segundo a BNCC (2018), o princípio basilar é a flexibilidade, para que os currículos “atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes”. Apesar de reforçar o poder de escolha dado aos estudantes, a reforma admite a oferta dos itinerários de maneira diferenciada entre as escolas, portanto, os alunos poderão escolher somente entre as opções disponíveis localmente. Para Krawczyk e Ferretti (2017), a flexibilização leva à sala de aula a desregulamentação observada também na esfera do trabalho e da previdência social.

Não obstante, é justamente o caráter flexível um dos elementos centrais do apoio da OCDE e de organizações pró-mercado à reforma. Para o TPE (2021), os déficits da educação brasileira se dão “em grande medida a um modelo engessado por 13 disciplinas obrigatórias, em que são abordados muitos conteúdos desconectados entre si e que não respondem às necessidades e sonhos dos jovens”. Ademais, no documento *A Educação no Brasil: uma perspectiva*

---

<sup>10</sup> “Um dos maiores empresários do país, Jorge Paulo Lemann é um dos sócios da ab inbev e do grupo 3g capital (...) em iniciativa solo, inaugurou a Fundação Lemann em 2002 (...) tem uma atuação que – crescentemente – se pretende mais pública, isto é, formar “líderes” com “impacto social”, além de trabalhar junto a diferentes níveis de governo para a consecução de mudanças em escala nacional” (Michetti, 2023).

<sup>11</sup> “Sob o argumento da incapacidade técnica e política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos, o TPE surge no cenário da educação em 2006 a partir da articulação de empresários que passam a atuar no cotidiano dos processos decisórios sobre a educação, implantando principalmente a ideia de gestão no sistema de ensino” (Cardoso, 2015).

internacional (2021)<sup>12</sup>, elaborado pela OCDE em parceria com o TPE, considera-se a proposta adequada para engajar os jovens e combater as altas taxas de evasão dessa etapa escolar. Defende-se, portanto, a tese de que a evasão estaria relacionada ao desinteresse dos alunos pelo currículo, desconsiderando que muitas escolas públicas têm infraestrutura deficitária, além de que um grande número de alunos deixa os estudos devido à vulnerabilidade socioeconômica – sem referências de pessoas em seu meio que ascenderam através dos estudos, ingressam no mercado de trabalho de forma precoce, informal e pouco remunerada. Apesar de reconhecer timidamente os limites estruturais da proposta pelos recursos disponíveis na escola afetarem a disponibilidade dos itinerários, é reafirmada a capacidade de “aumentar o interesse dos alunos e reduzir a evasão”. (OCDE, 2021).

Ademais, a ação conjunta dos atores elaboradores do documento apontam a referida coerência de sua atuação na legitimação dos interesses do capital para a educação (Cardoso, 2015; Motta, Frigotto, 2017). Araújo (2018) argumenta que a reforma atende ao TPE ao formar “personalidades produtivas” e abrir espaço para o “mercado de serviços educacionais”, de interesse dos empresários que compõem a rede. Já Piolli e Sala (2022) reforçam que a reforma gerou uma “janela de oportunidades” que deu “celeridade a um amplo processo de aquisições e fusões de empresas do setor educacional com foco na Educação Básica”. Nesse sentido, segundo Da Silva e Fernandes (2019), a OCDE e o capital se unem quando oportuno pois: “Empresas transnacionais e grupos de corporações demandam uma concepção de educação que, assumida pelos diretores, stakeholders e experts orgânicos da OCDE atuam junto aos governos”.

Outro elemento proposto pela reforma é a alteração da carga horária anual mínima, que passará de 800 a 1.400 horas, de forma progressiva. Considerando os 3 anos do Ensino Médio, ao invés de 2.400 horas, a etapa terá 4.200 horas. Porém, o 3º artigo da Lei 13.415 acrescenta à LDB o artigo 35-A, que impõe o teto de 1.800 horas ao cumprimento da BNCC, sendo as 2.400 horas restantes dedicadas aos itinerários formativos. Portanto, tal mudança fragmenta a educação básica e ataca o direito dos jovens ao acesso a uma formação comum e integral. Um ponto relevante é que a jornada de 7 horas diárias é incompatível com o ensino noturno, que teria de ser ainda mais diferenciado do diurno, aprofundando as desigualdades entre as modalidades, sendo que muitos dos alunos que estudam no período noturno o fazem para conciliar a jornada dupla de estudo e trabalho, mais presente entre as camadas de baixa renda (Araújo, 2018). O documento *Education Policy Outlook: Brasil – com foco em políticas Nacionais e Subnacionais*, publicado pela OCDE em 2021, cita como recomendação ao Brasil “aumentar o acesso à educação em tempo integral e tornar a escola mais envolvente e relevante, com o aumento de opções de matérias”. No documento *Ensino Médio: Reestruturação da Proposta de*

---

<sup>12</sup> “A publicação foi elaborada pela OCDE, a pedido das organizações brasileiras Todos Pela Educação e Instituto Sonho Grande (...). O relatório foi desenvolvido com base em dados sobre a Educação no Brasil, em comparação com outros países, utilizando-se, em particular, da extensa gama de informações coletadas pela OCDE” (OCDE, 2021)

Escola (2021)<sup>13</sup>, o TPE e o Movimento Pela Base<sup>14</sup> também colocam sua defesa da proposta, citando para isso – como exemplos de sucesso – Coreia do Sul e Estados Unidos, membros da OCDE. No entanto, cabe questionamento quanto à efetividade deste projeto frente ao precário financiamento da educação brasileira, em seus diversos níveis, e às desigualdades na capacidade das escolas de oferecer o ensino em tempo integral de maneira eficiente.

Além disso, com a reforma, as disciplinas obrigatórias aos 3 anos passam a ser somente Português, Matemática e Inglês, sendo os conteúdos de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia obrigatórios em caráter de “estudos e práticas” – não como disciplinas. Assim, a reforma suprime disciplinas importantes à formação do pensamento crítico, “colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital” (Krawczyk, Ferretti, 2017). Ademais, os educadores das disciplinas suprimidas têm sua empregabilidade ameaçada mediante ao papel supérfluo dado às suas áreas (Araújo, 2018). A proposta de priorização das disciplinas como Linguagens e Matemática assemelha-se ao projeto Educação 2030 da OCDE: O Futuro da Educação e das Habilidades, de 2015, que sugere uma análise curricular internacional para reformar os currículos nacionais, com enfoque no letramento e na numerácia. O currículo tornaria o estudante capaz de 3 ações centrais: criar novos valores, assumir responsabilidades e reconciliar tensões e dilemas (OCDE, 2015). Segundo Da Silva e Fernandes (2019), a proposta da OCDE foca no indivíduo, responsável pela solução dos problemas econômicos, sociais e ambientais, ofuscando as estruturas geradoras dessas questões. É possível, assim, traçar semelhanças entre as propostas na supressão de disciplinas a partir de uma reforma curricular que seria capaz de solucionar problemas estruturais e na centralização em escolhas e competências individuais, pressupondo uma sociedade baseada em valores neoliberais como o individualismo e a competição. A esses valores, os think tanks pró-mercado somam a meritocracia. Em seus programas, é recorrente a agenda da formação de lideranças, ferramenta para “construir uma elite mais diversa, porque meritocrática” (Michetti, 2023). Portanto, percebe-se que a atuação dessas organizações, mesmo em defesa da educação, não pressupõe a universalização e a coletividade, mas a excepcionalidade e a individualidade.

Quanto aos atores envolvidos no processo de ensino, a reforma traz outros dois elementos relevantes. O primeiro destes é a admissão de “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional (...) exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36”

---

<sup>13</sup> O documento apresenta um diagnóstico do Ensino Médio no Brasil e as propostas das organizações para o governo federal de 2019 a 2022.

<sup>14</sup> “fundado em 2013, (...) apoiado por diversos parceiros institucionais, entre eles organizações empresariais, associações de gestores públicos, pesquisadores, além de professores (...) ampla mobilização com vistas à construção do consenso e à consolidação de uma rede de apoio para a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (Piolli, Sala, 2022).

(BRASIL, 2017), ou seja, ao itinerário de formação técnica e profissional. Assim, abre-se exceção ao art. 62 da LDB (1996): “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, apresentando riscos à profissionalização docente e à qualidade do ensino. Os critérios de definição do “notório saber” não são claramente definidos, o que desqualifica a docência e precariza a educação (Moura, Benachio, 2021). O segundo elemento é a possibilidade de parcerias com instituições privadas de “notório reconhecimento” para cumprir as exigências curriculares por meio de convênios que poderão ser comprovados através de:

I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017).

Para Araújo (2018), esses elementos fazem deste itinerário o que mais retrata a fragilização da educação por “pressupor uma formação desvinculada da escolarização e de admitir professores sem licenciatura ou mesmo graduação”. Assim, a formação profissional a ser oferecida revela-se precária, oportunizando aos jovens somente o exercício de atividades de baixa remuneração. A qualificação deficitária é para Krawczyk e Ferretti (2017) “incongruente com a visão do mundo do trabalho nos moldes do capitalismo atual, a não ser que se queira treinar os jovens para serem simplesmente operários no chão da fábrica ou trabalhadores sem chances no mercado formal, travestidos de empreendedores”. Ainda, ao admitir o emprego de recursos públicos na oferta privada do ensino, mercantiliza-se a educação em prol da inserção rudimentar dos estudantes no mercado de trabalho (Silva, 2018). No tocante à formação técnica unida ao currículo, a OCDE (2021) aponta que os alunos seriam formados de forma mais adequada às necessidades do mercado, desde que esses cursos sejam de qualidade, para evitar a estigmatização dos profissionais técnicos. Porém, não cita os pontos objetivos da reforma que ameaçam a qualidade dos cursos. Os *think tanks* brasileiros, além de serem formados por empresários do ramo da educação que tiveram seu potencial de lucro impulsionado pelo acesso facilitado a fundos públicos e pela abertura de demanda por serviços educacionais, também utilizam do discurso da empregabilidade para defesa da reforma. De acordo com essas organizações, o diálogo entre escola e empregadores é rudimentar, dificultando o preparo dos alunos para processos seletivos de empresas.

Portanto, analisando as características da reforma e os argumentos de defesa de atores externos – no caso, a OCDE – e internos – os *think tanks* pró mercado – percebe-se uma articulação pela instrumentalização da educação para atendimento às expectativas do mercado, com a formação

de uma classe de trabalhadores de preparação elementar e perspectivas acadêmicas e profissionais limitadas. Dessa maneira, o projeto se soma ao movimento de precarização e limitação de direitos que se observa no Brasil desde 2016, não sendo uma expressão isolada de seguimento de diretrizes hegemônicas anunciadas pelo Norte global, mas expressão coerente da união dos interesses da elite nacional e internacional.

## **Considerações Finais**

O apoio da OCDE à reforma preconizada pela Lei 13.415/2017 não se faz de forma isolada, mas coerente à atuação da organização pela manutenção do neoliberalismo. Desde a Guerra Fria, a educação é mobilizada pela OCDE como uma ferramenta para o crescimento econômico. Através da Teoria do Capital Humano, o indivíduo educado é colocado como um capitalista, que poderia obter mais lucro a partir da qualificação de sua força de trabalho. Assim, apesar de atualmente colocar em pauta as desigualdades sociais, o discurso da OCDE sobre a educação desconsidera o contexto de produção dessas disparidades, ou seja, as dinâmicas capitalistas de acumulação e carência de recursos, e dessa forma constrói uma concepção da educação aprazível ao mercado.

Analisando os documentos da OCDE sobre a educação, é notável a incoerência de seu papel como think tank de políticas para “vidas melhores” enquanto sua atuação volta-se ao fortalecimento econômico do Norte global e à defesa dos interesses do mercado. Por exemplo, a OCDE admite que a formação em níveis altos de qualificação está atrelada ao acesso a melhores salários, contudo, dá apoio à inserção de jovens no mercado prontamente através de programas técnicos. Assim, é questionável o futuro que a OCDE coloca para os jovens, principalmente os mais empobrecidos, já que incentiva a priorização de caminhos alternativos à universidade tendo em vista as atuais necessidades do mercado. Dessa forma, a organização não centraliza seus argumentos nas pessoas, mas na ordem econômica.

Portanto, a vigente reforma do Ensino Médio é construída sobre os valores afirmados pela OCDE. Contudo, a aderência do Brasil a este discurso não se faz de maneira passiva frente à hegemonia, mas pela articulação ativa de atores do empresariado nacional que há décadas atuam na educação brasileira e atualmente se fortalecem através de programas meritocráticos de formação de uma elite “promotora de mudanças”, parcerias público-privadas e interferências no desenvolvimento e implementação de políticas públicas. Assim, adere-se à flexibilização da educação de maneira precarizante e tem-se no mercado de trabalho (que também é progressivamente precarizado) uma justificativa central, sem o questionamento de quais espaços profissionais estes jovens estarão aptos a ocupar. A reforma atinge mais brutalmente as escolas com menos recursos, tornando ainda maiores os desafios dos educadores e educandos nesses ambientes. Ao invés de focar na qualificação permanente e na valorização dos educadores, desregulamenta a docência e desestabiliza a carreira de professores cujas disciplinas torna

obsoletas. Ademais, em lugar de investir nas condições de aprendizagem dos estudantes, promove a educação em tempo integral sem a equivalente oferta de recursos para sua implementação adequada, além de responsabilizar o currículo “desinteressante” das escolas pelos déficits educacionais, sem aprofundamento nos motivos dessa situação.

A partir deste cenário, pode-se concluir que a atual reforma não se trata de um instrumento de melhoria da qualidade da educação brasileira. A medida compõe um contexto de desmonte público que se observa no país desde 2013, com a virada conservadora que veio a se concretizar em 2016, pouco antes da adesão à reforma. Portanto, o apoio da OCDE a esta política e sua articulação com o empresariado nacional se somam às ações da organização de instrumentalização da educação para manutenção da hegemonia neoliberal.

Cabe reforçar que o debate a respeito da reforma do Ensino Médio não se encerra no cenário descrito neste artigo. Atualmente, tramita o Projeto de Lei 5.230/2023, que visa alterar alguns dos pontos-chave da reforma – como a organização dos itinerários formativos, a distribuição da carga horária e a regulamentação do “notório saber” dos profissionais e instituições inseridos na educação (BRASIL, 2023). Assim, é necessário que se defenda intensamente a reversão completa dos retrocessos da reforma a fim de que a oportunidade do PL em tramitação sane os prejuízos causados à educação brasileira. Observa-se que, apesar de ter propostas positivas em relação à lei original, o PL não retira a possibilidade de mercantilização da educação pública pela contratação de empresas privadas, nem mitiga as chances de profissionais sem as prerrogativas de educadores atuarem como tal. Por conseguinte, é preciso que os defensores de uma educação voltada à formação emancipatória se unam para que haja alteração da Lei vigente em sua integralidade.

À guisa de conclusão, deve-se observar os atores mobilizados na produção de políticas educacionais e as intencionalidades de sua atuação. Não se pode admitir que a educação, principalmente no Sul global, historicamente escamoteado em suas possibilidades de transformação, seja pautada pelos interesses de uma ordem exploratória. Nesse sentido, recordemos os ensinamentos do educador brasileiro Paulo Freire (2014), a educação se faz: “Como práxis política a serviço da permanente libertação dos seres humanos, que não se dá, repitamos, nas suas consciências apenas, mas na radical modificação das estruturas em cujo processo se transformam as consciências”.

★

## The OECD's Role in Education and the Maintenance of Neoliberal Hegemony: The Reform of Brazilian High School Education

This article investigates whether the OECD's support for the Brazilian High School Reform, approved in 2017, aims to expand access and improve the quality of education or perpetuate the hegemonic system's proposals for education. To do so, it employs Robert Cox's application of the Gramscian concept of hegemony in International Relations. Additionally, it examines the OECD's trajectory in education, as outlined in Papadopoulos's work, and its official stance on the subject in official documents. The characteristics of the Reform, aspects encouraged by the OECD while interacting with the national corporations, and the consequences for the Brazilian education system are observed. The research is qualitative and employs bibliographic and documentary review. It considers the Freirean vision of education as a constant process of knowledge creation and the pursuit of transforming-reinventing reality through human action-reflection, stimulating students' understanding of reality to transform it for the better. Therefore, analyzing the intentions of the actors involved in formulating educational policies is pertinent for the global South to construct an educational system that triggers positive changes.

*Keywords:* Education, High School Reform, OECD, Hegemony.

\*

## Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *Holos*, Natal, n. 34, vol. 8, p. 219-232, 2018.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Teoria do capital humano, bem público e mercadorização da educação. In: *Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá – uma experiência de Charter School?* Maringá, PR: Eduem, 2021. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/q6ggp/pdf/azevedo-9786587626062-06.pdf>>. Acesso: 5 mar. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso: 28 mar. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]. [Reforma do Ensino Médio]. Brasília: Congresso Nacional, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso: 1 mar. 2024.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular/BNCC*. Aprovada pelo CNE em 04 de dezembro de 2018. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso: 7 abr. 2024.

- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5230, de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>>. Acesso: 7 abr. 2024.
- CARDOSO, Ana Carolina da Silva. **Busca de consenso sobre a qualidade da educação pública brasileira**: o Todos Pela Educação por uma perspectiva hegemônica de educação. 2015. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/3132/1/ACSCardoso.pdf>>. Acesso: 3 abr. 2024.
- COX, Robert W. Gramsci, Hegemony and International Relations, In: GILL, Stephen. **Gramsci, Historical Materialism and International Relations**. New York: Cambridge University Press, 1993.
- CUNHA, L. A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira de ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M.S.S. **Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília/DF, 2002.
- DA SILVA, M. A.; FERNANDES, E. F. O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, v. 9, n. 5, p. 271–300, 2019.
- FARIA, Luiz Augusto Estrella. O Valor Do Conceito De Hegemonia Para As Relações Internacionais. **Austral: Revista Brasileira de Estratégia e Relações Internacionais**. v. 2, n. 3, jan–jul 2013.
- FORTES, Ana Rachel; PEREIRA, Chyara; RAMOS, Leonardo. As organizações internacionais e a hegemonia mundial: a guinada neoliberal da OCDE. **OIKOS**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2002**. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2002>>. Acesso: 01 jul. 2024.
- KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 33–44, jan/jun, 2017.
- MICHETTI, Miqueli. Transformações no ethos de elites econômicas: Abertura e denegação social na produção da convicção de elite. **Tempo Social**, São Paulo/SP, v. 35, n. 3, p. 59–84, 2023.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Ministro apresenta projetos do MEC a representantes da OCDE**. 2024. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/40441-ministro-apresenta-projetos-do-mec-a-representantes-da-ocde>>. Acesso: 28 fev. 2024.
- MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, p. 163–187, maio/ago. 2021.

- OCDE, **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso: 7 abr. 2024.
- OCDE. **A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional**. Paris: OCDE, 2021. Disponível em:<<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil-uma-perspectiva-internacional.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2024.
- OCDE. **Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development**. 1960. Disponível em: <<https://oecd.org/about/document/oecd-convention.htm>>. Acesso: 1 mar. 2024.
- OCDE. **Education at a Glance 2015**. Paris: OCDE, 2015. Disponível em: <[https://oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015\\_eag-2015-en](https://oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en)>. Acesso: 7 abr. 2024.
- OCDE. **Education at a Glance 2016**. Paris: OCDE, 2016. Disponível em: <[https://oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016\\_eag-2016-en](https://oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en)>. Acesso: 7 abr. 2024.
- OCDE. **Education at a Glance 2017**. Paris: OCDE, 2017. Disponível em: <[https://oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017\\_eag-2017-en](https://oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en)>. Acesso: 7 abr. 2024.
- OCDE. **Education at a Glance 2018**. Paris: OCDE, 2018. Disponível em: <[https://oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018\\_eag-2018-en](https://oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en)>. Acesso: 7 abr. 2024.
- OCDE. **Education at a Glance 2019**. Paris: OCDE, 2019. Disponível em: <[https://oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019\\_eag-2019-en](https://oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_eag-2019-en)>. Acesso: 7 abr. 2024.
- OCDE. **Education at a Glance 2020**. Paris: OCDE, 2020. Disponível em: <[https://oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_eag-2020-en](https://oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_eag-2020-en)>. Acesso: 7 abr. 2024.
- OCDE. **Education at a Glance 2021**. Paris: OCDE, 2021. Disponível em: <[https://oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021\\_eag-2021-en](https://oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_eag-2021-en)>. Acesso: 7 abr. 2024.
- OCDE. **Education 2030: The Future of Education and Skills**. Paris: OCDE, 2018. Disponível em:<[https://oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)>. Acesso: 26 mar. 2024.
- OCDE. **Education Policy Outlook: Brasil**, 2021. Disponível em: <<https://oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-PT.pdf>>. Acesso: 26 mar. 2024.
- OCDE. **Framework for the Consideration of Prospective Members**. Paris, 2017. Disponível em: <<https://oecd.org/mcm/documents/C-MIN-2017-13-EN.pdf>>. Acesso: 06 mar. 2024.
- OCDE. **O Capital Humano: Como o seu conhecimento compõe a sua vida**. Paris: OCDE, 2007. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264029095-sum-pt.pdf?expires=1712516514&id=id&accname=guest&checksum=8091B70A397068E7FB6BCE5C76D2B0CF>>. Acesso: 06 mar. 2024.
- OCDE. **OECD iLibrary**. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org>>. Acesso: 7 abr. 2024.
- OCDE. **OECD 50th Anniversary Vision Statement**. Paris: OCDE, 2011. Disponível em: <<https://www.oecd.org/mcm/48064973.pdf>>. Acesso: 01 mar. 2024.

OCDE. **Trust in Global Cooperation: The vision for the OECD for the next decade.** Paris:

OCDE, 2021. Disponível em:

<[https://www.oecd.org/mcm/MCM\\_2021\\_Part\\_2\\_%5BC-MIN\\_2021\\_16-FINAL.en%5D.pdf](https://www.oecd.org/mcm/MCM_2021_Part_2_%5BC-MIN_2021_16-FINAL.en%5D.pdf)>.

Acesso: 01 mar. 2024.

ONU, Organização das Nações Unidas Brasil. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.**

Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso: 7 abr. 2024.

PAPADOPOULOS, George. **Education 1960-1990: the OECD perspective.** Paris: OECD, 1994.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação.

**EccoS – Revista Científica**, São Paulo/SP, n. 62, p. e23197, 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado

discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 34, 2018.

SOSSAI, F. C. Pelos bastidores da OCDE: embates e perspectivas sobre educação e desenvolvimento econômico (1958-1962). **Revista História da Educação**, v. 24, 2020. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/99293>>. Acesso: 13 mar. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino Médio: reestruturação da proposta de escola.** 2021.

Disponível em:

<<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/ta-ensino-medio-reestruturacao-da-proposta-de-escola,88544a5a-cd04-43f5-aaf2-da86d70b10bc>>. Acesso: 01 jul. 2024.