

“Cenários” para a educação global: um projeto de futuro delineado no passado e afirmado no presente

“Scenarios” for global education: a project for the future outlined in the past and affirmed in the present

“Escenarios” para una educación global: un proyecto de futuro esbozados en el pasado y afirmados en el presente

Maria Helena Damião¹
Cátia Delgado²

Resumo

As mais recentes reformas dos sistemas de ensino públicos, levadas a cabo em vários países, Portugal e Brasil incluídos, decorrem de uma política supranacional com várias décadas. Na elaborada e sedutora “narrativa” em que é veiculada, destaca-se a figura designada por “cenários”, difundida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a partir do seu programa *Schooling for Tomorrow* (SfT), orientado para a “educação do futuro”, numa abrangência global. No presente trabalho, recuperam-se duas versões dessa figura, uma apresentada no início do século e outra mais atual, fomentada pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e pela crise que a pandemia Covid-19 provocou. O objetivo é, com base neste exercício, aprofundar a compreensão de tais reformas, que se fazem crer globalmente desejáveis, inovadoras, consensuais e urgentes, bem como interrogar a sua orientação, por referência aos desígnios humanistas de matriz clássica, que devem se imputados à educação escolar.

Palavras-chave: Educação escolar pública; Política educativa global; Cenários da OCDE; Educação do futuro; Educação humanista.

Abstract

The most recent reforms of the public education systems, carried out in several countries, including Portugal and Brazil, are the result of a supranational policy of several decades. In the elaborate and appealing “narrative” in which it is conveyed, the figure called “scenarios” stands out, disseminated by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), based on its *Schooling for Tomorrow* (SfT) programme, geared towards the “education of the future”, in a global scope. In this paper, two versions of this figure are retrieved, one presented at the beginning of the century and the other more recent, promoted by the United Nations (UN) Agenda 2030 and the crisis caused by the Covid-19 pandemic. The aim is, with basis on this exercise, to deepen the understanding of such reforms which are believed to be globally desirable, innovative, consensual and urgent. It also aims to question its orientation with reference to the humanist designs of classical framework, which should be attributed to school education.

Keywords: Public school education; Global education policy; OECD scenarios; Education of the future; Humanistic education.

¹ Universidade de Coimbra, Coimbra – Portugal. E-mail: hdamiao@fpce.uc.pt. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3324-4074>.

² Universidade de Coimbra, Coimbra – Portugal. E-mail: cadelga7@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8799-0734>.

Resumen

Las más recientes reformas de los sistemas públicos de enseñanza, llevadas a cabo en varios países, entre ellos Portugal y Brasil, son el resultado de una política supranacional de varias décadas. En la elaborada y seductora “narrativa” en la que se vehicula, se destaca la figura denominada “escenarios”, difundida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a partir de su programa *Schooling for Tomorrow* (SfT), orientado a la “educación del futuro”, en un ámbito global. En este trabajo se recuperan dos versiones de esta figura, una presentada a principios de este siglo y otra más actual, propiciada por la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la crisis provocada por la pandemia del Covid-19. Se pretende, a partir de este ejercicio, profundizar la comprensión de tales reformas, que se creen globalmente deseables, innovadoras, consensuadas y urgentes, así como cuestionar su orientación, por referencia a los designios humanistas de matriz clásica, que deberían imputarse a la educación escolar.

Palabras clave: Educación escolar pública; Política educativa global; Escenarios de la OECD; Educación del futuro; Educación humanística.

Introdução

A urgência da reforma foi justificada a partir de diferentes argumentos, sendo os mais recorrentes a ineficiência e a baixa qualidade do Ensino Médio brasileiro, como atestariam os resultados obtidos em exames de larga escala; a necessidade de torná-lo mais atrativo, diminuindo uma suposta sobrecarga de disciplinas organizadas em uma única trajetória formativa. (Altair Fávero e Édner Silveira, 2023, *In* Texto da chamada deste dossiê)

A OCDE estabeleceu-se como um pilar de aprendizagem mútua e de colaboração global na construção de melhores políticas para uma vida melhor. Com uma previsão adequada, a OCDE desempenhará também um papel fulcral na ajuda à comunidade global para navegar com sucesso, tanto nos perigos como nas promessas do futuro. (Angel Gurría, Secretário-Geral da OCDE, *In* OECD, 2021, p. 3, tradução nossa)

Nas últimas três décadas, invocando-se peculiares e inauditas exigências do século XXI e, mais recentemente, a crise provocada pela pandemia Covid-19, tem-se colocado a educação escolar no centro do debate político, social e acadêmico. Imputa-se-lhe a responsabilidade de, por um lado, preparar as novas gerações para enfrentarem os graves problemas com que o mundo se debate, bem como os que hão de surgir e, por outro lado, participar na construção do bem-estar, individual e coletivo, num planeta que seja sustentável para todos os seres vivos, como fixado pela Organização das Nações Unidas (ONU), na sua Declaração do Milênio, publicada em 2000, e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), publicados em 2015.

Diversas outras organizações supranacionais que participam na educação escolar, declarando aceitar um tão ambicioso intento, têm alinhado a sua atividade por ele. Referimo-nos, nomeadamente, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao Banco Mundial (BM), à União Europeia (UE) e, sobretudo, à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Efetivamente, esta última, na continuação de trabalho de longa data, tem insistido na absoluta necessidade de se superar a herança da escolaridade, que, vinda de um passado remoto, teima em persistir, apesar de, sublinha, se mostrar disfuncional face às extraordinárias vicissitudes que o futuro reserva. Um tal trabalho, elaborado numa lógica

prospetiva e substancialmente assente na “disrupção” do que se encontra instituído, tem-se materializado no apuramento de “evidências”, sustentáculo das orientações necessárias à profunda e urgente mudança que a escola, ainda tradicional, exige. Segue-se a proposta aos países e regiões para que a concretizem no presente imediato, disponibilizando-se a Organização para apoiar a sua implementação e fazer o devido acompanhamento. No processo, sobressai a figura que se convencionou designar por “cenários”, tradutora daquilo que se prevê serem as possibilidades do futuro e do que se exige da educação para as concretizar.

Centrando-nos na indicada figura, detemo-nos, neste artigo, na sua versão mais recente e na versão que a precedeu. Antes, porém, deixamos breve nota do projeto da “educação do futuro”, que as enquadra e, adiante, explicamos que são reflexo de cenários mais amplos, delineados para o mundo, para os diversos setores que o compõem. Finalmente, indagamos a orientação que os cenários para a educação imprimem às reformas levadas a cabo em sistemas de ensino como o português e o brasileiro, tendo em mente os desígnios humanistas de matriz clássica, que entendemos dever ser os guias da educação escolar pública.

Percurso do projeto da “educação do futuro”

Reconhecida como o maior *think tank*, o maior reservatório de ideias para a educação escolar à escala global (v.g. CHARLOT, 2007; WALKER, 2009), a OCDE compõe e veicula uma imagem que faz sobressair, em si própria, atributos estimáveis como a ponderação objetiva, a neutralidade aos mais diversos níveis e o apoio desinteressado. Esta imagem colhe efetivamente, não apenas junto de representantes e decisores políticos dos países e regiões – com variadas direções partidárias – com as quais colabora, mas também junto da comunicação social, academias, escolas, profissionais e comunidade em geral. Tem-se por certo que os abundantes estudos que realiza e difunde por diversos canais descrevem a realidade concreta – aquilo que verdadeiramente acontece e que os agentes educativos pensam, querem e fazem – de modo que as propostas que apresenta, prometendo eficácia e eficiência, ganham em ser levadas em devida conta: qualquer desvio, acarretará graves prejuízos para os alunos – que não conseguirão alcançar as competências estipuladas, com implicações na sua vida escolar, profissional e pessoal –, para o funcionamento da sociedade e para a sustentabilidade da vida no planeta.

Na penumbra fica a natureza assumidamente económica – não educativa – da Organização aqui em destaque, a qual, naturalmente, orienta as suas políticas; na penumbra fica também a adoção dos princípios do neoliberalismo – emergente à época –, que cedo passaram a conduzir a sua atividade e a imprimir-lhe identidade³. O pressuposto de base – em geral, explícito – é que a escolaridade constitui o sustentáculo do progresso económico, pelo que se justifica subordinar a primeira aos propósitos do segundo. Desta

³ Charlot (2007) lembra que a OCDE foi explicitamente criada para promover a economia de mercado e que cedo se constituiu como o centro do pensamento neoliberal.

maneira, logo em 1961, na determinante Conferência de Washington⁴, assumiu o compromisso de se elaborarem programas consistentes e de continuidade destinados aos sistemas de ensino, capazes de concretizar tal premissa. A produção de “capital humano” foi declarada a finalidade última dos mesmos, tornando-se o seu encargo para com a sociedade.

O esforço empreendido pela OCDE, ao longo de anos, traduziu-se, mormente, na compilação e divulgação de indicadores dos sistemas – *International Indicators and Evaluation of Educational System* (INEES) – em relatórios periódicos sobre o estado da educação escolar – como o *Education at a Glance* –, assentes numa estrutura conceptual formada por competências-chave – *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) – e na criação de um programa de avaliação dessas competências – *Programme for International Student Assessment* (PISA). Foi graças a este programa que, a partir do ano de 2000, a Organização aumentou a sua visibilidade e protagonismo; a expressão “média da OCDE” passou a ser determinante no isomorfismo que pretendia conseguir: os dados que recolhia e as estatísticas que expunha, permitindo comparações, validavam as orientações para as políticas nacionais. Estas ganhavam em objetividade, elemento destacado como essencial na resposta, que se pretendia inequívoca e pragmática, a questões e problemas singulares.

Aqui devemos notar que as medidas acima convocadas – e outras que omitimos –, encontram ancoragem e significado na perspetiva temporal de futuro, a par da vontade coletiva de, por via da educação, se construir, no presente, algo – um modo de existência – inteiramente novo em prol do indivíduo, da sociedade e do planeta. A declaração “o futuro que queremos” (*the future we want*)⁵ faz pressupor que todos – adultos e crianças, especialistas e leigos, entidades públicas e privadas –, independentemente do lugar e/ou contexto em que se situem, serão chamados a pronunciar-se sobre a ideia desejável de futuro, a qual, como se deduz, remete para a ideia desejável de educação. Esta permitirá concretizar aquela.

Cientes da tendência exposta, ainda nos anos de 1990 – mais precisamente, em 1996 –, numa reunião realizada na cidade de Paris, cujo tema era a “educação e a formação ao longo da vida para todos”, os Ministros da Educação dos países integrantes da OCDE, solicitaram a esta Organização que “aferisse visões alternativas para a escola de amanhã, tendo em conta os avanços tecnológicos e pedagógicos”. Em consonância, ao longo de

⁴ Foi nesta Conferência que, após ter sido criada, em 1948, a OECE (Organização Europeia de Cooperação Económica) – com a missão de apoiar a reconstrução do continente europeu que havia sido devastado pela Segunda Grande Guerra –, foi renomeada para a atual Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), pela assinatura de uma convenção que entrou em vigor em setembro de 1961, determinando-se esta a data oficial da sua fundação.

⁵ A expressão constitui uma das marcas mais fortes do projeto educativo da OCDE, que foi reelaborado neste século, em articulação com organizações suas parceiras. A ONU conferiu-lhe substância, fixando-a nas suas Resoluções 66/288 (*The future we want*) e 70/1 (*Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*), adotadas nas Assembleias Gerais, respetivamente, de 27 de julho de 2012 e de 25 de setembro de 2015. As palavras “futuro” e “futuros”, usadas pela OCDE e pela UNESCO, encontram aí a sua base mais recente.

quatro anos, o seu Centro para a Investigação e Inovação Educativa (CERI) trabalhou na resposta às seguintes questões:

Qual será a futura fisionomia da escola? Quais são as tendências que mais influência exercem sobre a educação e que expressão assumirão nos próximos anos? Em que aspetos se devem centrar as políticas para que as mudanças desejáveis se tornem uma possibilidade? (OECD/CERI, 2001b, p. 3, tradução nossa)⁶

O exercício, que incluiu a auscultação de “partes interessadas”, conduziu à formação de cenários prospetivos, entendidos como tendências “desejáveis” que “a escola de amanhã” pode seguir, tendo por referência a evolução que se prevê para as sociedades. Ainda que o futuro seja aberto, justifica a Organização, podem ser detetadas “tendências” que importa ponderar, não meramente de modo empírico (projeções), nem meramente de modo normativo (visões) (OECD/CERI, 2001a, p. 81).

Não são, pois, os cenários, simples modelos de políticas educativas, mas sólidos “instrumentos de análise” dessas políticas, “ferramentas estimulantes” para o trabalho que elas solicitam, num horizonte de quinze ou vinte anos, mantendo-se, assim, independentes do imediatismo dos ciclos políticos e fixando-se, a longo termo, no “desejável” e no “possível” (OECD/CERI, 2001b, p. 77; LUISONI; INSTANCE; HUTMACHER, 2004, p. 32). Instance (2003 p. 33) sublinha que nenhum cenário pode ser visto como “«modelo ideal» para um possível futuro. O propósito de todos eles é provocar o debate, aclarar as distintas possibilidades, as alternativas e os valores que os opõem e que, em simultâneo, os delimitam”. Considera, em acréscimo, que a construção de cenários para a educação, prevendo a possibilidade de futuros diversos para o mundo, permite aos decisores políticos pensar, planear e decidir de forma inovadora. A partir da demarcação de tais cenários, a OCDE aprofundou, no século em que nos encontramos, o seu trabalho na área educativa, dando conta dele em renovadas publicações

No tópico seguinte, faremos uma revisão das duas versões dos referidos cenários, a fim de ilustrar o modo como se projetam e compreender as suas implicações nas reformas educativas nacionais.

Cenários para a “educação do futuro”

O Capítulo 3 da principal publicação do projeto *Schooling for Tomorrow*, desenvolvido pela OCDE/CERI, é dedicado à exposição de seis cenários com os quais, como explicámos no tópico anterior, a Organização pretendia responder à pergunta

⁶ Neste âmbito, o CERI elaborou o projeto que se tornou a linha de atuação da OCDE – *Schooling for Tomorrow* (SfT) –, voltado para um “pensamento de futuro”. Sendo necessário preparar os jovens para um mundo cada vez mais volátil, incerto, complexo e ambíguo (VUCA), a educação tem de ser encarada a longo prazo. As múltiplas publicações que o projeto originou assentam em dois pontos: as decisões devem decorrer de uma perspetiva de futuro, capaz de o prever; e a inovação tecnológica constitui o motor da mudança. A redação de um *Starterpack – Futuros pensados em ação* (OECD/CERI, s.d.) teve por objetivo informar todas as partes interessadas no futuro da educação e envolvê-las na partilha de experiências. O primeiro grande evento do projeto foi um seminário internacional realizado na Universidade de Hiroshima, Japão, de 5 a 7 de novembro de 1997 (OECD/CERI, 1999, pp. 3 e 9).

enunciada em título: *What schools for the future?* (OECD/CERI, 2001b)⁷. Depois de estabilizados, foram refinados em reuniões de especialistas, sendo agregados em três alíneas – Extrapolação do *status quo*, Reescolarização e Desescolarização – e designados do modo que consta no seguinte quadro:

Quadro 1 – Seis cenários da OCDE para o futuro da escolaridade: versão de 2001

Extrapolação do <i>status quo</i>	Reescolarização	Desescolarização
Cenário 1: Sistemas escolares burocráticos fortes.	Cenário 3: Escola no centro da coletividade.	Cenário 5: Redes de aprendizagem e sociedade em rede.
Cenário 2: Extensão do modelo de mercado.	Cenário 4: Escola como organização centrada na aprendizagem.	Cenário 6: Êxodo de professores – desintegração do sistema.

Fonte: OECD/CERI, 2001b, p. 81 (tradução e adaptação nossa)

Na publicação citada, os cenários, após uma explicação geral, são especificados em função de cinco aspetos – atitudes, expectativas e apoio político; objetivos e funções; organização e estruturas; dimensão geopolítica; e pessoal docente –, que aqui omitimos. Interessa-nos, porém, notar que os dois primeiros cenários se focam na continuidade dos sistemas escolares, os dois seguintes focam-se no fortalecimento dos sistemas a partir de novos dinamismos, e os dois últimos focam-se no declínio dos sistemas na sociedade. Vejamos:

Cenários 1 e 2 (Extrapolação do *status quo*): Os sistemas escolares tendem a manter-se como estão, seja por decisão pública ou por incapacidade de mudarem. Não obstante as críticas de que são alvo, a resistência à transformação é notória. No *cenário 1* (“Sistemas escolares burocráticos fortes”), funcionam segundo exigências de padronização em termos das funções que lhes são imputadas, de conhecimento académico e de diplomas; no *cenário 2* (“Extensão do modelo de mercado”), instala-se neles a insatisfação que leva à revisão do financiamento público, em paralelo, os indicadores e mecanismos de validação do mercado fazem surgir uma diversidade de propostas e profissionais; as desigualdades veem-se crescentes.

Cenários 3 e 4 (Reescolarização): O reconhecimento da necessidade de rever a educação conduz a um investimento considerável nos sistemas escolares, cuja função é valorizada. O financiamento público elevado proporciona uma diversidade organizacional e profissional que valoriza a qualidade, a confiança e a equidade. No *cenário 3* (“Escola no centro da coletividade”), a escola persegue objetivos de formação de capital social, beneficiando de confiança pública na sua concretização; no *cenário 4* (“Escola como organização centrada na aprendizagem”), a revitalização desta instituição faz-se por via do conhecimento e de novos cursos

⁷ Um dos vários resumos do capítulo pode ser encontrado em Luisoni, Instance e Hutmacher (2004).

especializados, que motivam professores e alunos, envolvendo-os num trabalho em rede, sustentado por tecnologias.

Cenários 5 e 6 (Desescolarização): A insatisfação de vários atores que participam nos sistemas escolares leva ao seu desmantelamento, que pode ser mais ou menos pronunciado. Comunidades de interesse e redes cooperativas a funcionar segundo mecanismos competitivos passam a dominar a escolaridade, criando sérios problemas de equidade. No *cenário 5* (“Redes de aprendizagem e sociedade em rede”), a insatisfação com os sistemas organizados leva a que o conhecimento seja adquirido fora das estruturas formais, através das novas tecnologias da informação; no *cenário 6* (“Êxodo de professores – desintegração do sistema”), a escassez de professores, a que os governos não prestam atenção, tem por efeito a retração, o conflito e o declínio da qualidade dos sistemas e, por fim, a sua desintegração; ainda que a crise possa gerar inovações, o futuro torna-se incerto.

Com facilidade percebemos a infiltração destes seis cenários na discussão sobre as reformas educativas nacionais, que marcou as duas primeiras décadas do século XXI e que, direta ou indiretamente, foi induzida por eles. De facto, na sua dissonância, construíram a “narrativa” política, social e académica da “educação do futuro”, que se vê patente nos documentos que a fixam.

Tendo sido preparados no virar do milénio, os cenários haveriam, como a sua filosofia prevê, de solicitar revisão. Era preciso, antes de mais, atender à nova Agenda da ONU, aprovada em 2015, a partir da qual, como antes mencionámos, se definiram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para o horizonte de 2030. Apoiada neste marco, a OCDE propôs-se renovar a “marcha” da “educação do futuro”, na qual estava apostada, o que, de facto, se viu suceder com grande determinação, desde 2016. A crise provocada pela Covid-19 revelou-se a “janela de oportunidade” para a reafirmação e aprofundamento dessa “marcha”. Na verdade, a pandemia afigurava-se ser o exemplo perfeito da imprevisibilidade e da vulnerabilidade que é inerente ao futuro, de modo que a sua preparação deve levar em linha de conta, não apenas o que será mais provável que aconteça, mas também o que será improvável.

Nesta conformidade, a Organização investiu na revisão dos cenários anteriores, tendo mantido a estratégia de auscultação das “partes interessadas”. Daí resultaram, em 2020 e 2022, duas publicações – intituladas, respetivamente, *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling* e *Trends shaping education* – onde apresentou “quatro cenários para a escolaridade”, a saber:

Cenário 1 (“Escolaridade ampliada”): A fim de dar resposta a um número crescente de alunos, prevê-se o alargamento das funções da escola: socialização, qualificação, cuidado e certificação. A educação formal continuará a ser privilegiada, mas terá lugar em salas de aula modernas, equipadas com tecnologia digital, que faculta dados refinados em prol de uma planificação que garanta um ensino eficaz.

Cenário 2 (“Educação terceirizada”): Requerendo os “clientes” serviços flexíveis, a educação ganha em ser partilhada com os pais e outros elementos da comunidade,

que passarão a ter um papel central nas escolhas relativas à aprendizagem (nomeadamente, ao *onde*, ao *como* e ao *quando*): “uma ampla gama de alternativas de provedores e plataformas, públicas e privadas, *online* e *offline*, nas escolas e em casa, em centros comunitários e no local de trabalho” permitem isso mesmo.

Cenário 3 (“Escolas como centros de aprendizagem”): Em função do antes dito, justifica-se a reconfiguração das escolas, em prol de uma maior flexibilidade em termos de personalização. Os alunos tomam iniciativas, definem os seus objetivos com colegas e professores e, num ambiente de experimentação e colaboração, aprendem para além das salas de aula, “numa vasta rede de espaços, envolvendo a comunidade”.

Cenário 4 (“Aprendizagem ao ritmo de cada um”): Em virtude das possibilidades abertas pelas novas tecnologias, o funcionamento tradicional da escola, limitado por tempos e espaços, pode ser substituído por contextos abertos, em permanência. Dissipados os limites entre educação, trabalho e lazer, pode aprender-se em qualquer momento e lugar, o que a curiosidade dos alunos, individualmente ou em conjunto, ditar.

Dado que são estes os cenários que, no presente, considerado no horizonte de 2040⁸, “moldarão” o futuro da educação escolar, reproduzimos o essencial da sua especificação nos agora quatro aspetos estabelecidos (objetivos e funções; organizações e estruturas; força de trabalho docente, e estrutura governativa e geopolítica):

Quadro 2 – Quatro cenários da OCDE para o futuro da escolaridade: versão de 2020

	Objetivos e funções	Organizações e estruturas	Corpo docente	Estrutura governativa e geopolítica
Cenário 1 Escolaridade ampliada	Expansão da educação formal; os certificados continuam a ser os principais passaportes para o sucesso económico e social.	Parcerias público-privadas potenciam ambientes de aprendizagem digital partilhados.	Formação e desenvolvimento profissional voltados para a aprendizagem mais personalizada.	Forte papel das administrações públicas tradicionais.
	Currículo e ferramentas de avaliação comuns a nível global.	As interações professor-aluno abrem espaço à inovação.	Acentuada divisão de tarefas e maior diversificação de perfis profissionais.	Maior ênfase em parcerias e colaboração internacional.
Cenário 2 Educação terceirizada	Iniciativas privadas e comunitárias como alternativa à escolarização.	Diminuição da responsabilização do sistema e sua desburocratização.	Variedade de perfis docentes e de processos contratuais.	Confiança na auto-organização da sociedade.
	Opções de serviços educacionais e caminhos de	Programas de aprendizagem flexíveis adaptados	Plataformas de aprendizagem digital massivas agregam recursos humanos de	Sistemas de ensino como atores de um mercado mais amplo (local,

⁸ A OCDE alargou por uma década o horizonte temporal para a concretização do seu projeto de futuro: em 2015/2016, por referência aos ODS, estabeleceu o ano de 2030; a partir de 2020/2021 estabeleceu o ano de 2040.

	aprendizagem diversos.	ao ritmo de cada aluno.	acordo com as necessidades.	nacional, internacional).
Cenário 3 Escolas como centros de aprendizagem	Novos sistemas de reconhecimento de competências além das escolas. Afastamento da uniformidade: atores locais desenvolvem iniciativas próprias.	Pedagogias diversas, experimentação e percursos personalizados num quadro de trabalho colaborativo. Ecosistemas de aprendizagem numa rede interconectada de espaços.	Professores experientes em colaboração com outros atores. Parcerias com instituições externas (museus, bibliotecas, polos tecnológicos.).	Foco na tomada de decisões local. Unidades auto-organizadas em parcerias.
Cenário 4 Aprendizagem ao ritmo de cada um	A digitalização promove a avaliação e certificação de forma profunda e quase instantânea. Oportunidades de aprendizagem disponíveis gratuitamente; declínio das estruturas curriculares estabelecidas.	A inteligência artificial avança a inteligência coletiva para resolver problemas reais. Desmantelamento dos sistemas escolares e redefinição da infraestrutura. Aproximação da educação, trabalho e lazer.	Papel dos governos enfraquece; a propriedade dos dados e as suas implicações geopolíticas são fundamentais.	Desinstitucionalização do ensino público, desmantelamento da escolarização.

Fonte: OECD, 2020, 2022 (tradução e adaptação nossa)

Temos de assinalar que descrição e a especificação que acabámos de realizar não traduzem apenas o pensamento educativo de futuro; fazem parte do pensamento global de futuro, estando o primeiro integrado segundo, conforme explicaremos no tópico seguinte.

Cenários para o “mundo do futuro”

Os cenários a que aludimos ganham sentido ampliado se tivermos em conta cenários mais latos, cujo fim é compatibilizar, num projeto comum, os diversos setores da sociedade, entre os quais está o escolar. Referimo-nos, em concreto, aos “cenários globais 2035”, elaborados pela mesma OCDE, difundidos num relatório que publicou em 2021⁹, onde recorda que o mundo está num processo de acelerada mudança, a que não podemos

⁹ A Organização, através da sua Unidade de Prospeção Estratégica, projetou estes cenários por ocasião do seu 60.º aniversário. Não abdicando da auscultação de múltiplas “partes interessadas”, sustentáculo das suas propostas, declara-se a instituição mais capacitada para “satisfazer as necessidades evolutivas da comunidade global face a um futuro altamente dinâmico e incerto”, além disso, reconhecendo-se como agente de “construção de pontes” – sobretudo no que toca a “questões-chave de preocupação global” –, e “líder” do mundo virtual, diz promover os valores da sociedade (OECD, 2021, p. 7).

fugir, e que a incerteza face ao que pode advir é elevada, sendo indispensável a colaboração estreita e concertada entre esses setores, na preparação para o inesperado. Eis os três cenários aqui em causa:

Mundo multidimensional: A humanidade constitui-se em aglomerados, cada um operando dentro da sua própria infraestrutura de dados, num ecossistema digital. Este cenário levanta questões sobre a melhor forma de a OCDE servir de ponte entre entidades concorrentes e como fazer avançar os princípios globais face a valores e definições de bem-estar potencialmente divergentes.

Mundos virtuais: A maioria da experiência humana tem lugar em espaços virtuais altamente imersivos e envolventes, fazendo os cidadãos uma forte pressão para que sejam globalmente conectados e interoperáveis. Este cenário levanta questões sobre os tipos de governação desses espaços e as relações que a OCDE precisa de estabelecer com atores sociais para contribuir para uma colaboração global eficaz.

Mundo vulnerável: A existência da humanidade enfrenta uma série de ameaças, mas também de oportunidades que exigem um nível, sem precedentes, de colaboração global muito aperfeiçoada. Este cenário levanta questões sobre a forma como a governação eficaz dos bens comuns globais pode ser realizada em áreas-chave, e sobre a potencial contribuição da OCDE para tanto.

Para melhor compreensão destes cenários, a Organização especifica-os, conforme se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 3 – Cenários globais da OCDE para 2035

	Mundo multidimensional	Mundos virtuais	Mundo vulnerável
Descrição	O mundo organizou-se em vários ecossistemas/aglomerados económicos com sistemas e padrões distintos.	A vida tornou-se virtual, situando-se numa plataforma digital global, interoperável e gerida por empresas tecnológicas, com a intervenção dos Estados.	A existência da humanidade enfrenta novos riscos devido ao rápido progresso, impulsionado pela tecnologia.
Como sucedeu	A dissociação digital levou à proliferação de ecossistemas concorrentes que se solidificaram em aglomerados, dentro do próprio país.	Os cidadãos exigiam uma ligação global e interoperabilidade no espaço virtual.	Um <i>boom</i> de inovação e a inação governamental resultaram na liderança do setor privado na transição energética.
Pressupostos contestados	A globalização continuará ou o mundo tornar-se-á bipolar. Os países da OCDE constituem um ecossistema digital e um bloco comercial.	O crescimento da vida virtual será modesto e marginal, as empresas das plataformas continuarão a ser atores subsidiários no sistema multilateral.	Os futuros desafios globais serão semelhantes aos do passado, o mundo enfrenta novas dificuldades devido a uma cooperação global limitada.

Narrativa dominante	Diferentes ideias de vidas melhores.	Diferentes políticas para diferentes mundos.	Melhor colaboração para desafios maiores.
----------------------------	--------------------------------------	--	---

Fonte: OECD, 2021, p. 18 (tradução e adaptação nossa)

Faz notar a OCDE (2021, p. 8) que “estes cenários representam apenas uma fração das infinitas possibilidades que podem efetivamente ocorrer até 2035” e que, mesmo arriscando serem desconfortáveis, abrem possibilidades à humanidade para dialogar de forma a enfrentar desafios que requerem agilidade, resiliência, preparação e, sobretudo, previsão estratégica. Reforça que, não sendo prescritivos, os cenários servem para alargar perspectivas sobre a melhor forma de a própria humanidade se preparar para responder à dinâmica da comunidade global e à evolução das suas necessidades, como aconteceu no quadro da pandemia Covid-19.

Neste ponto, uma questão torna-se inevitável: dizendo a OCDE que os cenários para o mundo e para a educação são narrativas breves do que pode ser o futuro, que futuro poderá ser esse, nomeadamente para a educação?

Que futuro para a “educação do futuro”?

O longo exercício de recolha e sistematização de informação que realizámos e de que expusemos o essencial nas páginas anteriores, não nos permitiu, devemos dizê-lo com honestidade, obter um esclarecimento inequívoco da mesma, capaz de nos permitir chegar a uma compreensão cabal e segura das reformas curriculares impulsionadas pela OCDE e implementadas em diversos países.

A matriz da Organização, alocada ao desenvolvimento económico, por referência ao mercado, e à cooperação entre atores sociais com esse sentido; a posição de neutralidade que dá a entender, estribada nas vozes desses atores; a dissimulação do poder que efetivamente tem na condução do mundo; as declarações beneficentes que proclama associadas a uma intimidação velada; a linguagem peculiar que escolhe para se exprimir, em que sobressai uma terminologia reduzida e redutora; a repetição de ideias, nem sempre com igual formulação; as estratégias discursivas, que incluem a vacuidade e a contradição, são aspetos, entre vários outros, que suscitam interpretações e reinterpretações da informação (v.g. SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Não obstante, a partir do exercício que acima apresentámos, entendemos poder avançar três breves considerações suscetíveis de contribuir para uma reflexão de teor humanista que se justifica empreender sobre o futuro da educação escolar.

Antes, porém, importa destacar a aproximação que a OCDE fez – entre 2020 e 2022 – dos seus diversos cenários: os três “cenários globais” (para os vários setores da sociedade), delineados para o horizonte de 2035, enquadram os “quatro cenários para a educação escolar” (sendo esta, lembramos, um desses setores), delineados para o horizonte de 2040. Logo, como representamos na figura 1, a compreensão dos primeiros

tem de ser articulada com a compreensão dos segundos: é devido à multidimensionalidade, virtualização e vulnerabilidade do mundo, que se prevê a possibilidade de uma escolaridade ampliada, da terceirização da educação, assim como da redefinição das escolas como centros de aprendizagem, onde se atende ao ritmo de cada um.

Figura 1 - Cenários da OCDE para o mundo e para a educação



Fonte: Original

Passamos, então, à primeira consideração para a educação que a leitura dos supracitados cenários nos suscita. Referimo-nos ao dito “pensamento de futuro”, que se anexa à promessa de sucesso: é criada a ideia de que, caso se façam certas opções, em detrimento de outras, será possível obter, como dizem Freitas e Coelho (2019), o “sistema educacional perfeito”, que todos quererão reproduzir. Esta estratégia de convencimento – acompanhada de exemplos habilmente mostrados como êxitos, as “boas práticas” –, apela, de modo direto, à emulação, afirmam os referidos autores, além de antecipar um futuro controlado pelos “novos ‘profetas’ da educação neoliberal”, ligados sobretudo às tecnologias (p. 3).

Numa análise precoce, Gimeno Sacristán (1999), explica que o futuro em causa, fictício e forçado, trazido para o presente, cria uma realidade paralela que acelera e comprime este tempo, impossibilitando que nos fixemos devidamente nele, que o vivamos com tranquilidade. Ora, sendo neste presente que a educação ocorre, ela há de ressentir-se, por ser colocada “à beira do abismo” (p. 39). Acrescenta o autor que um tal futuro também “subtrai o valor de referência ao passado” quando é certo que “só se pode pensar a partir do que foi pensado por outros”, ou seja, do que se designa por “tradição”. É esta que permite educar “a partir de” e “como preparação para” (p. 49). Percebe-se bem o alinhamento deste raciocínio com o de Arendt (1957), formulado em finais dos anos de 1950, quando as políticas agora prevaletentes começam a ganhar protagonismo.

A nossa segunda consideração para a educação, derivada da leitura dos supracitados cenários, sendo relativa à premência de a mudar, de a transformar, pela inovação, prende-se, de modo estreito, com a anterior. Uma “febre” com características peculiares, afirmam Ibáñez Ayuso, Limón Mendizábal e Ruiz-Alberdi (2023), que se replica

constantemente, como forma, alega-se, de defender a própria escola, pois, caso mantenha a configuração que ainda se lhe reconhece, perecerá. Sendo a renovação intrínseca à educação – dinâmica de que Arendt (1957) tão bem explicou –, não é esta que constitui o pano de fundo dos cenários da OCDE, mas sim a “inevitável” adaptação, à revelia de preocupações axiológicas, da instituição que a escola é aos desafios económicos e tecnológicos deste milénio, os quais, sob o disfarce da inovação, “ocultam o perigo de formar pessoas manipuláveis”, em vez de “pessoas livres” (IBÁÑEZ AYUSO; LIMÓN MENDIZÁBAL; RUIZ-ALBERDI, 2023, p. 13).

Trata-se de uma inovação radical, cujo ponto de partida é a “disrupção”, no pressuposto de que só a rutura permite a construção do (novo) ideal. E o ideal é fazer confluir a educação formal, informal e não formal, num quadro de “aprendizagem ubíqua”, sendo o professor secundarizado ou excluído (BIESTA, 2018), ficando a cargo do aluno escolher o que quer aprender, onde e quando o quer fazer. Neste pressuposto, há que criar um, nunca antes ensaiado, “ecossistema de aprendizagem”, no qual, aquele que está em vias de se educar, com a sua “voz” e capacidade de agir, possa exercer a própria “agência” (DAMIÃO, 2019). Este é o “novo normal” (*the new normal*) que conduzirá ao desenvolvimento de “competências transformadoras”, que concorrerão para a constituição da “competência global” e, em última instância, para o “bem-estar” individual e coletivo (v.g. OECD, s.d, 2018).

A última consideração que fazemos, num alinhamento com as antecedentes, não poderia deixar de incidir no questionamento, bem explícito nos “cenários para a educação”, da pertinência do sistema escolar público. Reiteradamente acusado de incapacidade para conseguir proporcionar a aprendizagem desejada e, assim, “garantir melhores qualidades de vida” (CONSALTÉR; FÁVERO; TONIETO, 2021, p. 15), imputa-se-lhe, por inteiro, a culpa pelo suposto desfasamento que a sua estrutura, oferta e funcionamento denotam face às “novas” características e exigências da sociedade (NÓVOA, 2014), em especial às de ordem económica e tecnológica que, mais do que serem exigidas no trabalho e na vida, os impulsionam.

Num relatório de 2016, a UNESCO, revelando consciência desta argumentação, formulou a pergunta: seremos capazes de manter, no século XXI, a educação escolar como um bem público? A resposta, fruto de uma investigação digna de crédito, não pode ser animadora para quem se preocupa com a manutenção desse bem: a tendência de privatização, aliada à diluição das suas fronteiras, os apelos à redução de gastos e à rentabilidade económica, o envolvimento de atores não estatais repletos de agendas e interesses comerciais, foram apurados como fatores que, em crescendo, retiram à escola pública o referido estatuto, à partida da responsabilidade do Estado, passando a produto (de consumo) privado, vinculado ao mercado financeiro, mas desvinculado do valor que é o bem comum e do propósito de coesão social.

Como se percebe, neste tópico não respondemos à interrogação que colocámos: Que futuro para a “educação do futuro”? E não respondemos porque é, realmente, impossível fazê-lo: o futuro, ao contrário do que a OCDE e outros organismos análogos fazem crer, “está aberto”, no sentido que Popper (v.g. POPPER; LORENZ, 1985) lhe deu.

Isto significa que, em termos de educação, ele depende substancialmente da crítica esclarecida, racional e razoável em que os educadores, que perseguem intentos reconhecidamente educativos, se empenharem. Do que nos é dado a perceber, essa crítica é crescente e robusta, além de se mostrar muito convergente no que respeita à importância de se reconduzir a educação escolar pública aos seus princípios fundadores, adequando-os, como é bom de ver, ao presente, com vista a um futuro que, mesmo tendo em conta os condicionalismos do humano, possa ser melhor.

A terminar

Tiveram em vista os organizadores do dossiê, no qual este artigo se insere, promover uma discussão sobre as reformas que numerosos sistemas educativos têm implementado, apontando o foco, como se pode ler no “texto de chamada”, para o “intenso e intempestivo processo” que as corporiza. Desafiaram os investigadores a deterem-se em “atores, cenários, disputas, contradições, interesses, consequências” dessas reformas. Aceitando o desafio, optámos por estudar o que se nos afigura ser a trave-mestra das referidas reformas: os cenários globais para a educação da OCDE, os quais, na sofisticada retórica em que são formulados, incluem todos esses aspetos, padronizando-os.

Considerando tais cenários como “grandes tendências” projetadas no futuro para o “moldar”, a sua função é levar a pensar e a preparar, em antecipação, o que nele se conjectura – ou se pretende – que aconteça. Vislumbra-se-lhes uma intenção e um efeito: afunilar e influenciar o debate da educação (HUTMACHER, 2001) em função de interesses específicos, que são os do ator que mais protagonismo conseguiu no campo educativo transnacional e que é também o seu autor – a mencionada Organização. Sugerindo que se trata de “tendências” decorrentes do “querer” manifestado pelos inúmeros atores que chama a pronunciar-se, ganha legitimidade junto dos decisores de políticas educativas, mas também de académicos e práticos, bem como da sociedade, em geral. Podemos dizer que o seu intrincado *modus operandi* faz sincronizar os propósitos que lhe são próprios com as palavras que recolhe, trata e divulga, conseguindo consensos previamente alinhados. Para induzir as mencionadas reformas junto dos países, acrescenta a necessidade, a urgência e a ajuda, exercendo, por diversificados meios e com um certo tipo de subtileza, pressão constante e certa que a todos toca.

Ilustramos o que dissemos com palavras recorrentes da OCDE (2018, p. 2): “estamos a enfrentar desafios sem precedentes – sociais, económicos e ambientais – impulsionados pela globalização acelerada e um ritmo mais rápido de desenvolvimento tecnológico”. Em declarações como esta, amplia situações de crise para apelar, de seguida, à sua capacidade de proporcionar asilo aos afetados por ela (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 437), oferecendo os projetos que, antecipadamente, produz de forma minuciosa, e aguardam o momento oportuno para serem implementados. No que antes dissemos, estão contidos os ingredientes da disputa que deve tocar os educadores, bem como as consequências que dela advêm.

Envolvidos no que Biesta (v.g. 2016) designa por “nova linguagem de aprendizagem” ou *learnification*, por se restringir a supostas perspectivas, necessidades e interesses particulares dos alunos, estes atores têm sido levados a afastar-se da reflexão absolutamente essencial acerca das finalidades da educação escolar que, por serem dignas e dignificantes, têm o dever ético de perseguir. Ora, é essa reflexão que o autor, seguindo de perto a supracitada Arendt (1957), diz ser preciso retomar por compreender a relevância da integração dos “recém-chegados” ao mundo e de promover a sua “subjetividade”, numa orientação para a liberdade, que estando necessariamente virada para a relação responsável com o outro, concorrerá, assim se espera, para consubstanciar a democracia (BIESTA, 2016, pp. 128-129), a qual, face ao exposto, se vê “dramaticamente” ameaçada (FÁVERO; TOMAZETTI, 2021, p. 4)

Neste articulado, reconhecemos a abordagem humanista de matriz clássica da educação, que elege como fim último dessa ação o aperfeiçoamento, conscientemente altruísta, do ser humano e da humanidade. Trata-se, como se percebe, de um ideal não objetivável por inteiro, nem de uma única direção, admitindo múltiplas e diversas concretizações, como múltiplo e diverso é o fenómeno humano (VALENZUELA; DAMIÃO, 2018).

Importa sublinhar que esta abordagem, assaz negligenciada ou até esquecida, não se pode confundir com a “narrativa” que a OCDE tem tecido, sob a designação de “humanista”, para compor os documentos que assina, designadamente, os que se reportam aos cenários aqui em análise. Sendo a “narrativa” dominante no discurso das reformas, está longe de poder ser considerada educativa, pois a intenção primeira que veicula é, escreveu Camps (2008, p. 14), produzir sujeitos úteis para “a potentíssima força do mercado que tudo invade, sem consideração por outras metas e valores diferentes dos económicos”.

Não se tratando de uma questão semântica, mas de uma questão substancial, talvez a mais pertinente da nossa contemporaneidade, obriga à melhor ponderação. Recuperando a subjetividade, exposta por Biesta (2016), como condição essencial de educação, Fávero e Tomazetti (2021) indicam que todo o caminho educativo deve, no confronto com o real, incitar à ação. Porém, ao contrário do desempenho, materializado em competências específicas, resultantes de uma “visão instrumental da educação” (p. 4), esta é uma ação (humana) do indivíduo que não se isola em si próprio, nem se deixa arrastar por objetivos calculistas de grupos particulares da sociedade. Pelo contrário, por sua iniciativa, introduz algo de novo no mundo e acolhe a diferença e novidade que lhe são próprias, concorrendo, assim, esperamos, para a preservação da democracia.

Referências bibliográficas

ARENDR, H. *Entre o passado e o futuro* (pp.183-206). Lisboa: Relógio D'Água, 1957/2006.

BIESTA, G. *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. New York: Routledge, 2016.

BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>. Acesso em: 27 mar. 2023

CAMPS, V. *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. 2. ed. Barcelona: Península, 2008.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 4, p. 129-136, out/dez. 2007. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/84>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CONSALTÉR, E.; FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. O gerencialismo empresarial na escola pública: eficácia ou proselitismo? *Revista Educativa*, v. 24, p. 1-20, out. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v24i1.8702>. Acesso em: 27 mar. 2023.

DAMIÃO, M. H. A que futuro conduz o “Currículo do futuro”? Acerca da premência de inovar na educação escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n. 53-1, p. 63-80, dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_53-1_4. Acesso em: 27 mar. 2023.

FÁVERO, A. A.; TOMAZETTI, E. M. Em defesa das humanidades na formação: a educação democrática das futuras gerações. *Educação Unisinos*, v. 25, p. 1-16, set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.28>. Acesso em: 27 mar. 2023.

FREITAS, R. G.; COELHO, H. R. Futuro antecipado na Educação: OCDE e controle do Conhecimento Global. *Roteiro*, v. 44, n. 3, p. 1-24, set/dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.21401>. Acesso em: 27 mar. 2023.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Coleção Ciências da Educação. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

HUTMACHER, W. Quel rêve d'école habite donc la communauté éducative? Réactions aux scénarios proposés par l'OECD. OECD/CERI. *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles?* (pp. 257-269). Paris: OECD. 2001. Disponível em: <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/1840081.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

IBÁÑEZ AYUSO, M. J.; LIMÓN MENDIZÁBAL, M. R.; RUIZ-ALBERDI, C. M. La escuela: lugar de significado y compromiso. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, v. 35, n. 1, p. 47-64, jan/jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/teri.27858>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ISTANCE, D./CERI/OECD *Six scénarios pour l'école de demain*. UNESCO: International Bureau of Education. UNESCO/BIE/C.50/INF.6. 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132603_fre. Acesso em: 27 mar. 2023.

LUISONI, P.; ISTANCE, D.; HUTMACHER, W. *L'école de demain: quel avenir pour nos écoles? Perspectives*, vol. XXXIV, n. 2, p. 27-43. 2004. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136664_fre. Acesso em: 27 mar. 2023.

NÓVOA, A. Educação 2021: para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 41, p. 171-185. 2014. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41_A_Novoa.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Back to the future of education. Four OECD scenarios for schooling*, Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Global scenarios 2035: Exploring implications for the future of global collaboration and the OECD*. Paris: OECD Publishing. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/df7ebc33-en>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *OECD Future of education and skills 2030: Project background*. s.d. Disponível em: https://www.oecd.org/education/2030-project/about/E2030%20Introduction_FINAL_post%20IWG9.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *The future of education and skills – Education 2030: The future we want*. Paris: OECD Publishing. 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 27 mar. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *The OECD scenarios for the future of schooling* (brochure). 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ceri/Brochure-Four-OECD-Scenarios-for-the-Future-of-Schooling.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Trends shaping education 2022*. Paris: OECD Publishing. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD)/CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI). *The starterpack: futures thinking in action. OECD Schooling for Tomorrow Series*. Paris: OECD Documents. s.d. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/schoolingfortomorrow-thestarterpackfuturesthinkinginaction.htm>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD)/CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI). *The well-being of nations: the role of human and social capital*. Paris: OECD Publications. 2001a. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264189515-en>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD)/CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI). *What schools for the future? Schooling for tomorrow*. Paris: OECD Publications. 2001b. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264195004-en>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD)/CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI). *Innovating schools. Schooling for tomorrow*. Paris: OECD Publications. 1999. Disponível em: <https://pt.b-ok.xyz/book/5847446/83b6d2>. Acesso em: 27 mar. 2023.

VALENZUELA, A. P.; DAMIÃO, M.H. Da ‘narrativa’ humanista à educação humanista. Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. *Revista Educação e Emancipação*, v. 11, n. 2, p. 11-33, mai/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p11-33>. Acesso em: 27 mar. 2023.

POPPER, K.; LORENZ, K. *O futuro está aberto*. Lisboa: Fragmentos, 1985.

SHIROMA, E.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R.M. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul/dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 27 mar. 2023.

UNITED NATIONS (UN). *Declaração do Milénio das Nações Unidas*. A/RES/55/2. General Assembly. 2000. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/422015>. Acesso em: 27 mar. 2023.

UNITED NATIONS (UN). *The future we want*. A/RES/66/288. United Nations: Department of Economic and Social Affairs. 2012. Disponível em: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_66_288.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

UNITED NATIONS (UN). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. United Nations: Department of Economic and Social Affairs. 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 27 mar. 2023.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* UNESCO Brasil. 2016. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/44222/1/Repensar_a_educacao.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

WALKER, J. The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: A focus on the OECD. *Journal of Education Policy*, v. 24, n. 3, p. 335-351, maio 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02680930802669276>. Acesso em: 27 mar. 2023.

Como citar este documento:

DAMIÃO, Maria H.; DELGADO, Cátia. “Cenários” para a educação global: um projeto de futuro delineado no passado e afirmado no presente. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14412, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i1.14412>.