
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 33 Número 67

21 de outubro de 2025

ISSN 1068-2341

Discurso e Sujeito na Agenda 2030 para a Educação: Implicações para as Políticas Educacionais no Brasil¹

Márcia Aparecida Amador Mascia

Universidade São Francisco (USF)

Brasil



Luciana Aparecida Silva de Azevedo

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Brasil

Citação: Mascia, M. A. A., & Azevedo, L. A. S. (2025). Discurso e sujeito na Agenda 2030 para a educação: Implicações para as políticas educacionais no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(67). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8921>

Resumo: O Brasil, assim como outros países da América Latina, tem sofrido pressões no sentido de adequar as políticas educacionais ao que apregoam os organismos internacionais. Dentre eles, citamos a UNESCO, OCDE e Banco Mundial. Tendo como cenário o exposto, este artigo tem como objetivos: levantar os efeitos de sentido que emergem no/do discurso de documentos de agências internacionais influenciadoras de políticas, particularmente a Declaração de Incheon e a Agenda 2030 para a Educação; apontar como tais efeitos se materializam linguisticamente; e discutir de que maneira tais discursos atuam como uma forma de governamentalidade em Educação, forma(ta)ndo subjetividades. A problematização parte de estudos pós-críticos, respaldando-se particularmente nas ferramentas conceituais foucaultianas da fase entendida como arqueogenealógica. Os resultados da análise evidenciam que o discurso dos organismos

¹ Este artigo é fruto de pesquisa desenvolvida com o apoio de bolsa de produtividade CNPq – Brasil.

internacionais está imbuído de interesses ligados ao mercado de trabalho e à formação de capital humano, com destaque para o papel crescente do setor privado na educação pública.

Palavras-chave: Agenda 2030; educação; discurso; sujeito; políticas educacionais

Discourse and subject in the Agenda 2030 for education: Implications for educational policies in Brazil

Abstract: Brazil, like many other Latin American countries, has faced increasing pressure to align its educational policies with those promoted by international organizations such as UNESCO, OECD, and the World Bank. In light of this context, the present paper seeks to: identify the meanings that emerge from the discourse of policy-influencing documents issued by these international agencies, particularly the Incheon Declaration and the Agenda 2030 for Education; examine how these meanings have linguistically materialized; and explore how such discourses function as mechanisms of governmentality in education shaping subjectivities. This analysis is grounded in post-critical studies, drawing particularly on Foucault's conceptual framework concerning the archeogenealogical phase. The findings reveal that the discourse of international organizations is deeply intertwined with interests related to the labor market and human capital formation, highlighting the increasing involvement of the private sector in public education.

Keywords: Agenda 2030; education; discourse; subject; educational policies

Discurso y sujeto en la Agenda 2030 de educación: Implicaciones para las políticas educativas en Brasil

Resumen: Brasil, como otros países de América Latina, ha enfrentado presiones para ajustar sus políticas educativas según lo promovido por organismos internacionales, tales como UNESCO, OCDE y el Banco Mundial. En ese sentido, este artículo tiene como objetivos: identificar los efectos de sentido que emergen en/del discurso de documentos de agencias internacionales que influyen en las políticas, particularmente la Declaración de Incheon y la Agenda 2030 para la Educación; señalar cómo dichos efectos se materializan lingüísticamente; y discutir cómo tales discursos actúan como una forma de gubernamentalidad en la educación, forma(ta)ndo subjetividades. La problematización se basa en estudios poscríticos, particularmente apoyados en las herramientas conceptuales foucaultianas de la fase conocida como arqueogenealógica. Los hallazgos del análisis evidencian que el discurso de los organismos internacionales está imbuido de intereses relacionados con el mercado laboral y la formación de capital humano, destacando el papel creciente del sector privado en la educación pública.

Palabras-clave: Agenda 2030; educación; discurso; sujeto; políticas educativas

Discurso e Sujeito na Agenda 2030 para a Educação: Implicações para as Políticas Educacionais no Brasil

A influência da globalização e da relação entre os países na criação e organização de políticas educacionais transnacionais demanda pesquisas que problematizem o impacto, sobretudo nos sujeitos da Educação. Os países da América Latina, dentre eles o Brasil, têm sofrido pressões em relação às políticas educacionais de organismos internacionais, que vêm moldando a educação no país às exigências estabelecidas por documentos, como aqueles estabelecidos pelo Banco Mundial (Cabral Neto, 2012).

Levando em conta o percurso já empreendido nas discussões de políticas educacionais (Mascia, 2020; 2023a; 2023b), no que tange aos tópicos das avaliações externas, o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (o PISA) e seus efeitos no Brasil, pretendemos discutir, a

partir da perspectiva discursiva, dos estudos arqueogenealógicos de Foucault e de outros autores pós-críticos, os efeitos da agenda mundial da Educação 2030, no Brasil, em relação à (re)elaboração de políticas educacionais. Para tanto, este artigo volta o olhar aos documentos da agenda mundial da Educação 2030, tanto aos textos da UNESCO quanto aos da OECD, particularmente à Declaração de Incheon.

A Declaração de Incheon (UNESCO, 2016), resultante da Conferência Mundial sobre Educação de 2015, realizada pela UNESCO, em Incheon, na Coreia do Sul, visa a orientar políticas educacionais globais em prol da educação nos 15 anos subsequentes ao ano de 2015. Essa declaração estabelece metas e compromissos para o avanço da educação até o ano de 2030, visando a garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Entre os principais pontos abordados estão o acesso universal à educação, a qualidade e a equidade na aprendizagem; a valorização dos professores; a promoção da cidadania global e a necessidade de desenvolver habilidades para a vida e para o trabalho.

Com base no arrolado acima, este artigo tem como objetivos: levantar os efeitos de sentido que emergem no/do discurso de documentos de agências internacionais, particularmente a Agenda 2030 para a Educação e a Declaração de Incheon, influenciadores de políticas. Ademais, pretende-se apontar como tais efeitos se materializam linguisticamente e discutir de que maneira tais discursos atuam como forma de governamentalidade em Educação, forma(ta)ndo subjetividades.

Em função do amplo e variado alcance mundial, a Agenda da Educação 2030 constitui-se em um inegável instrumento de conhecimento, um termômetro das várias políticas, das diversas educações, das inúmeras culturas e do que pensam as grandes agências internacionais que atuam nos destinos mundiais da Educação. Trata-se de entender as visões e expectativas das elites financeiras, que sustentam as agências, sobre as gerações futuras e o futuro do planeta Terra, visões e expectativas que estão sendo forjadas por tais documentos. Assim, a presente pesquisa justifica-se por tentar trazer à tona discussões que suscitem interpretações sobre os problemas socioeducacionais e seus efeitos nas subjetividades contemporâneas em educação.

A problematização aqui proposta organiza-se do seguinte modo: após esta introdução, apresentamos as lentes teóricas pelas quais nos propomos a lançar um olhar sobre a Agenda. Na sequência, elencamos os dispositivos analíticos operacionalizados, seguidos da análise discursiva do referido documento. Terminamos tecendo algumas considerações “finais”.

Lentes Teóricas

Esta problematização parte de Foucault, mais especificamente das ferramentas conceituais da fase entendida como arqueogenealógica. Começamos salientando que, por problematizar, entende-se um processo de questionamento profundo e contínuo das pressuposições, práticas e discursos que moldam a realidade social e, no caso em questão, a educação. Ao invés de buscar verdades absolutas ou soluções definitivas, colocamos “em xeque nossas verdades” (Paraíso & Meyer, 2021, p. 19), ou seja, a preocupação é desestabilizar certezas e abrir caminho para novas interpretações, observações e reflexões sobre um tema. Trata-se, como propõe Foucault, de fazer o diagnóstico do presente, vislumbrando outros futuros (im)possíveis.

Foucault (1996) define discurso como práticas discursivas, um conjunto de regras históricas e anônimas que determinam a função enunciativa em contextos específicos. O discurso é regido por regras ocultas que ditam o que pode ser dito e como deve ser dito, dando uma falsa impressão de autonomia aos indivíduos. Nessa perspectiva, analisar o discurso significa investigar essas regras subjacentes e que estabelecem a emergência de certos enunciados em detrimento de outros

Arelada à noção de discurso, encontra-se a de sujeito, sendo este, na verdade, entendido como efeito do discurso. Para Foucault (1984), o sujeito é uma construção histórica, uma posição vazia que é preenchida pelos indivíduos através dos discursos. Ele não tem pré-existência, mas é formado por processos de subjetivação, moldados por dispositivos como os documentos transnacionais, sendo a Agenda 2030 um exemplo deles. Foucault investiga as condições de manifestação de enunciados, comportamentos e instituições, centrando-se nos processos de subjetivação (Deleuze, 2005). Assim, Foucault “não faz uma história dos sujeitos, mas dos processos de subjetivação” (Deleuze, 2005, p. 124).

Por sua vez, a noção de relações de poder-saber de Michel Foucault (1984) revela que o poder e o saber estão intrinsecamente conectados, funcionando juntos para moldar as sociedades modernas. Foucault rejeita a visão tradicional de poder como algo localizado apenas nas instituições ou exercido de maneira hierárquica, centralizada e verticalizada. Em vez disso, ele propõe que o poder é disperso e capilar, permeando todas as relações sociais e sendo exercido em múltiplos níveis da vida cotidiana, alimentando e sendo alimentado pelo saber, denominado “microfísica do poder”.

O poder, antes de ser tomado como um ente de vida própria, deve ser entendido como uma relação de forças que dá forma à maneira com que um sujeito age sobre a ação de um ou mais sujeitos, e ainda, sobre a maneira com que age sobre si mesmo, pois “viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade sem “relações de poder” só pode ser uma abstração” (Foucault, 1995, p. 246).

O poder não só disciplina corpos individuais, mas também regula populações inteiras. A biopolítica da população é constituída por tecnologias de poder que Foucault identificou na transição do poder de soberania, caracterizado por “fazer morrer e deixar viver”, para o poder sobre a vida. Diferentemente do poder de soberania, o poder sobre a vida define-se por “fazer viver e deixar morrer”. A importância dessa transição, segundo Foucault (2000), está em seu impacto sobre o governo dos indivíduos e o governo da população.

Através do biopoder, práticas como censos, estatísticas e políticas de saúde pública emergem, exercendo controle sobre a vida e a morte, otimizando forças e gerenciando riscos em nome do bem-estar coletivo. Na modernidade, a biopolítica controla não só corpos individuais, mas também sociais, moldando desejos e comportamentos, sendo a educação um dos dispositivos de produção de corpos dóceis e produtivos (Foucault, 2008a).

A arte de governar e de exercer o controle biopolítico da população é chamada por Foucault (2008b) de governamentalidade, e refere-se ao “conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análise e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora complexa, de poder que tem por alvo principal a população [...]” (p. 143), e que vai surgir quando o problema do governo passa a não se restringir somente à conquista e ao poder sobre o território, mas à gestão do povo. Dessa forma, a política torna-se cada vez mais biopolítica, uma vez que o governo da população gerencia eventos biológicos que acometem a espécie humana dentro de uma estratégia geral de poder.

Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades. Quando se fala da cidade que se governa, que se governa com base nos tecidos, quer dizer que as pessoas tiram sua subsistência, seu alimento, seus recursos, sua riqueza, dos tecidos. Não é, portanto, a cidade como estrutura política, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade. Os homens é que são governados. (Foucault, 2008b, p. 164)

Em suma, a governamentalidade moderna integra soberania, disciplina e gestão, criando sujeitos governáveis, sendo o documento de Incheon, foco de análise neste artigo, considerado um

dispositivo que fabrica sujeitos, adequando-os ao contexto sócio-histórico, sendo respaldado pelas relações de poder-saber. Dito de outro modo, o referido documento exemplifica a governamentalidade contemporânea ao moldar condutas e normalizar práticas educacionais.

Dispositivos Analíticos

Do ponto de vista dos dispositivos analíticos, entendemos que a metodologia e a teoria estão sempre interligadas, e quando se fala em análise do discurso, não é possível dissociá-las. Os conceitos/ferramentas que embasam a teoria ajudam o analista a proceder a sua análise e, consequentemente, poder selecionar, organizar e recortar adequadamente o *corpus* com o qual está lidando. Não há categorias prévias, elas são formuladas pelo analista à medida que levanta e analisa o *corpus*, e a análise consiste em uma interpretação, entre outras possíveis: levantar os efeitos de sentido e mostrar como eles se materializam linguisticamente. Os resultados da análise consistem em atrelar o discurso analisado a outros discursos ou às várias formações discursivas, e em problematizar suas implicações na/para a forma(ta)ção de subjetividades. Pensar a análise do discurso como dispositivo analítico implica “buscar entender por que algo é ou foi dito, escrito, desenhado ou gestualizado – entre outras formas de enunciação – de um jeito, e não de outro, por alguém, em um determinado contexto sócio-histórico-cultural” (Tortola, 2022, p. 9).

Em suma, a análise sempre terá o olhar do analista e dependerá do seu foco de análise. Esse analista olha para o discurso “do lugar de quem se propôs a assumir-se como sujeito da história, que ao fazer pesquisa, compartilha saberes, trajetórias e inquietações próprias da curiosidade epistemológica” (Tortola, 2022, p. 9). Metodologicamente, a análise do discurso (AD), de modo geral, trabalha no âmbito qualitativo e com pequenas amostras, entendidas como representativas de determinados grupos, determinadas épocas, mas sempre pensando na relação dos sujeitos com as formações discursivas dentro das quais eles se inscrevem e se subjetivam, considerando o *corpus* analisado “uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente [...], ou seja, o texto é um objeto linguístico-histórico. Ele é um exemplar do discurso” (Orlandi, 2007, p. 72), como a Agenda 2030, sobre a qual versamos a seguir. Assim, a AD foi escolhida como dispositivo analítico, pois oferece ferramentas para compreendermos como a linguagem constrói (efeitos de) sentidos, como se relaciona com a história e a sociedade, e como essa relação influencia a forma como interpretamos o mundo.

A Agenda 2030: Forma(ta)ndo Subjetividades

Em consonância com o dispositivo analítico, foram usados como *corpus* de análise recortes discursivos (RD) de dois documentos: “Declaração de Incheon e ODS 4. Marco de Ação da Educação 2030” (UNESCO, 2016), e o documento “*OECD Future of Education and Skills 2030 OECD - The Future We Want*” (OCDE, 2018). Tais documentos foram escolhidos em função do amplo e variado alcance mundial, constituem-se em um inegável instrumento de conhecimento, um termômetro das várias políticas, das diversas educações, das inúmeras culturas e do que pensam as grandes agências internacionais que atuam nos destinos mundiais da Educação, como já exposto na introdução. Trata-se de entender o que as elites financeiras que sustentam as agências esperam das gerações futuras e do futuro do planeta Terra e que estão sendo forjadas por esses documentos. Em relação à escolha dos recortes discursivos, eles foram escolhidos em função do objetivo principal estipulado para este artigo, qual seja, de analisar as emergências de subjetividades e identidades educacionais contemporâneas dos discursos que atravessam os documentos de agências

internacionais influenciadoras de políticas, tendo como foco as habilidades e as ações esperadas da educação do futuro, de modo a (re)pensar a educação no Brasil.

A “Declaração de Incheon e ODS 4. Marco de Ação da Educação 2030” (UNESCO, 2016) é um documento da UNESCO (com 87 páginas) que estabelece a visão global para a educação até 2030. O documento na versão em português encontra-se dividido em duas partes. A primeira delas apresenta o preâmbulo, a nova visão para a Educação e de sua implementação, seguida da declaração dos líderes das agências organizadoras do Fórum Mundial de Educação 2015. A segunda parte, intitulada “ODS 4 Educação 2030 - Marco de Ação”, possui as seguintes seções: Introdução; Visão, fundamentação e princípios; Objetivos, abordagens estratégicas, metas e indicadores; Modalidades de implementação e Anexos.

O documento “*OECD Future of Education and Skills 2030 OECD - The Future We Want*” (OCDE, 2018), composto por 22 páginas, apresenta uma abertura assinada pelo diretor de Educação e Habilidades, Andreas Schleicher, que se trata de uma apresentação do modelo de aprendizagem da OECD para 2030, com as seguintes seções - Educação 2030: uma visão compartilhada; Necessidades de novas soluções em um mundo de rápidas mudanças (em relação ao meio ambiente, economia e questões sociais); Necessidade de ampliar os objetivos da educação: bem-estar individual e coletivo; Protagonismo do estudante: navegando em um mundo complexo e incerto; Necessidade de um leque amplo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em ação; Competências para transformar nossa sociedade e moldar nosso futuro; Princípios de projetos em direção a uma mudança ecossistêmica; e Próximos passos, finalizando com os nomes dos contribuidores ao documento.

Iniciamos com um recorte do texto de Andreas Schleicher, Diretor de Educação e Habilidades da OECD (2018), quando faz a abertura ao texto “*The Future of Education and Skills Education 2030. The Future We Want*”, objeto inicial de nossa análise.

RD1²

Estamos enfrentando desafios sem precedentes – sociais, econômicos e ambientais – impulsionados pela aceleração da globalização e uma taxa mais rápida de desenvolvimentos tecnológicos. Ao mesmo tempo, essas forças estão nos fornecendo uma miríade de novas oportunidades de progresso humano. O futuro é incerto e não podemos prevê-lo; mas precisamos estar abertos e prontos para ele. As crianças que ingressarão na educação em 2018 serão jovens adultos em 2030. As escolas podem prepará-los para os trabalhos que ainda não foram criados, por tecnologias que ainda não foram inventadas, para resolver problemas que ainda não foram antecipados. Será uma responsabilidade partilhada aproveitar as oportunidades e encontrar soluções. (OECD, 2018, p. 2)

Com esse enunciado, Schleicher propõe uma Bússola de Aprendizagem que define os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que supostamente os alunos precisam para atingir seu potencial e contribuir para o bem-estar de suas comunidades e do planeta. Inserida no cenário da globalização e desenhada pelos organismos multilaterais, enquanto agentes das elites econômicas, a Bússola de Aprendizagem (*Learning Compass*) visa a definir as políticas educacionais dos países membros da OCDE, idealizada por órgãos econômicos internacionais (Rodrigues & Ferrarotto, 2024). Essa matriz conceitual tem como objetivo construir um currículo único que, aplicado à educação, supostamente promoveria mudanças, corroborando para “um projeto econômico hegemônico pela educação” (Da Silva & Fernandes, 2019, p. 281).

² Usamos RD para os recortes discursivos, enumerando-os.

Em consonância com esse projeto educacional, podem-se observar, no RD1 acima, dois efeitos de sentido dicotômicos sobre a Educação e seus sujeitos: de que o “futuro é incerto” e de que a “educação precisa preparar as crianças para esse mundo desconhecido”. Do ponto de vista da materialidade linguística, pontua-se, por um lado, os seguintes predicativos relacionados ao futuro: “desafio, incerto e problemas”. Por outro lado, no sentido do papel da educação nesse contexto, aparecem os seguintes enunciados: “estar abertos e prontos, preparar, resolver problemas, responsabilidade e encontrar soluções”. Dessa materialidade linguística emerge um sentido específico para o papel da educação, o de antecipação de problemas e de fornecimento de soluções, particularmente em relação ao mercado de trabalho, como se vê no seguinte trecho do RD1: “As escolas podem prepará-los para os trabalhos que ainda não foram criados, por tecnologias que ainda não foram inventadas, para resolver problemas que ainda não foram antecipados”, sendo de “responsabilidade” das escolas “encontrar soluções”.

Essa característica visionária da Educação também foi apontada por Mascia (2020), em relação ao discurso do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes). Desse modo, na esteira do pensamento de Anderson (2010), a educação funcionaria como um dispositivo, atuando de modo a governar o futuro por meio da “previsão, preparo e precaução”, e essas três características estariam, “portanto, inseridas na relação de produtividade/destrutividade que, sem dúvida, caracteriza o liberalismo” (Anderson, 2010, p. 782).

Assim, nas palavras de Schleicher, quando se refere à Educação, ela deve servir como uma técnica para essa antecipação. Foucault (2008b) chama isso de governamentalidade, que nessa perspectiva, refere-se ao ato de os governantes influenciarem a vida e as condutas dos indivíduos e das populações, promovendo “sua ordem, segurança, tranquilidade, prosperidade, riqueza e felicidade” (Rose, 2010, p. 6), conforme convém ao próprio governo.

Na sequência, citamos a Declaração de Incheon - Educação 2030, publicado pela UNESCO (2016), pautada no Marco de Ação da Educação 2030, acolhida por 184 estados-membros da UNESCO no Fórum Mundial da Educação 2030 (UNESCO, 2016), tendo como objetivo a inclusão, a equidade, a qualidade e a aprendizagem ao longo da vida. Após o Preâmbulo, na página 5, o documento apresenta uma seção com sete tópicos, iniciada com o seguinte título: “Rumo a 2030: uma nova visão para a educação”. Apresentamos um dos tópicos a seguir:

RD2

Rumo a 2030: Uma nova visão para a educação

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e suas metas correspondentes. Com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as “questões inacabadas” da agenda de EPT³ e ODM⁴ relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na

³ Sigla para Educação para Todos.

⁴ Sigla para Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. (UNESCO, 2016, p. 7)

Inicialmente, chama-nos a atenção o uso do pronome na primeira pessoa do plural, “nós”: “nossa visão”, “comprometemo-nos”, “concentraremos”. Trata-se dos “ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado” (UNESCO, 2016, p. 6), conforme preâmbulo ao documento, e que representam a UNICEF⁵, o Banco Mundial, o UNFPA⁶, o PNUD⁷, a ONU Mulheres e a ACNUR. Ademais, esse “nós” parece convocar-nos todos/as da/na Educação a atuarmos “na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas”.

Dentre os órgãos transnacionais representados por esse “nós”, destacamos o papel do Banco Mundial (BM), cuja ênfase se dá no investimento em capital humano, adquirido ao longo da vida, ensejando políticas públicas educacionais fundadas na cultura do empreendedorismo, entendida como “uma visão de mundo” (Costa, 2009, p. 181). “Trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos” (Costa, 2009, p. 178). A educação, nessa perspectiva, “passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (Saviani, 2013, p. 430), ou por aqueles que ainda nem existem, como vimos no RD1.

Nessa esteira, o documento “Relatório de Desenvolvimento Mundial” (Banco Mundial, 2019) aponta que a natureza do trabalho está mudando, e que a aprendizagem ao longo da vida seria o caminho para acompanhar essas mudanças, conforme se verifica a seguir:

Para poder tirar o máximo proveito dessa oportunidade econômica em constante evolução, é prioritário investir em capital humano. Três tipos de habilidades são cada vez mais importantes nos mercados de trabalho: habilidades cognitivas avançadas, como a capacidade de resolver problemas complexos; habilidades sociocomportamentais, como o trabalho em equipe; e combinações de habilidades que são fatores preditores de adaptabilidade, como o raciocínio e a autoeficácia. Para desenvolver essas habilidades, são necessárias bases sólidas de capital humano e um aprendizado contínuo. [...]. O novo Índice de Capital Humano do Banco Mundial, incluído neste estudo pela primeira vez, destaca a ligação entre investimentos em saúde e educação e a produtividade dos futuros trabalhadores. (Banco Mundial, 2019, pp. 3-4)

Ademais, ao longo do documento do Banco Mundial, vê-se uma ênfase muito grande na educação fora do espaço escolar, também, na educação terceirizada. Se a escola não é o único local de aprendizagem, então cada indivíduo deve procurar e se responsabilizar por sua formação em outros espaços além da escola, de modo a acompanhar a constante mudança do mercado de

⁵ Sigla para Fundo das Nações Unidas para a Infância.

⁶ Sigla para Fundo de População das Nações Unidas.

⁷ Sigla para Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

trabalho do nosso século, como indica o Relatório de Desenvolvimento Mundial (Banco Mundial, 2019). Tal exigência coaduna com o texto do documento de Incheon, cujo RD2 acima termina com: “Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego [...]no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida”. Vê-se, portanto, uma relação estreita entre investimento, educação e trabalho, ou ainda, entre financiamento da educação e resultados. Segundo Pronko (2015, p. 109), o Banco Mundial teria se tornado, “ao longo das últimas décadas, o principal articulador das orientações de política em educação para os países em desenvolvimento, desempenhando papel preponderante no campo internacional da educação” e estimulando a participação do setor privado, o que abre precedentes para a terceirização da educação pública. Entre tantos exemplos disponíveis de materialização dessa possibilidade, apontamos o Estado de Minas Gerais e dois de seus projetos educacionais: 1) o Projeto Somar⁸, que objetiva compartilhar com empresas privadas a gestão de escolas públicas que apresentavam baixos índices de desempenho nas avaliações externas, sob o argumento de melhorar a qualidade da educação (Rodrigues & Souza, 2024); e o Trilhas de Futuro⁹, foco de uma pesquisa em curso orientada por uma das autoras, em que o governo estadual oferta gratuitamente cursos técnicos/profissionalizantes aos/às jovens, estudantes e egressos/as do Ensino Médio, com o intuito de aumentar suas perspectivas de empregabilidade por meio de parcerias com as instituições públicas e privadas. Cabe, aqui, mencionar que a lista de cursos ofertados gera falsa sensação de escolha nos/nas cursistas, uma vez que são limitadas pelo que dita o mercado de trabalho. Isso nos remete à suposta liberdade concedida aos sujeitos, uma das formas de condução da governamentalidade neoliberal. Nesses termos, encontra-se no documento de Incheon, que afirma o seguinte no que se refere à participação do setor privado na educação:

RD3

O setor privado e organizações e fundações filantrópicas podem desempenhar um papel importante com sua experiência, suas abordagens inovadoras, seus conhecimentos sobre negócios e seus recursos financeiros para fortalecer a educação pública. (UNESCO, 2016, p. 58)

Embora as referências ao setor privado apareçam de modo discreto no documento da Agenda 2030, apenas seis vezes, é evidente que sua influência permeia toda a referida Agenda para a Educação, particularmente na parte do documento denominada Marco de Ação.

Em relação à concepção de educação no documento de Incheon, ainda se pode destacar, no RD2 acima, a seguinte dicotomia: “educação tecnicista *versus* educação humanista”. No que tange à educação tecnicista, já foi discutida anteriormente a relação intrínseca com o mercado de trabalho, legitimada pelo Banco Mundial e demais órgãos transnacionais que assinam o documento. Assim, se por um lado, no RD2 acima, do ponto de vista da materialidade linguística, encontramos os seguintes predicativos atribuídos à educação, “holística”, “transformadora”, “humanista” e “de equidade”, por outro, também se vê a educação vinculada ao “desenvolvimento”, a “metas” e ao “emprego”, uma educação inovadora, “ousada e ambiciosa”. São dois efeitos de sentido que entram em conflito, segundo nossa análise, o que demonstra filiações a diferentes formações discursivas: 1) de uma educação transformadora e crítica, como propôs, por exemplo, Paulo Freire; e 2) de uma educação pautada no neoliberalismo, no empreendedorismo, como investimento em capital humano.

⁸ <https://www.consed.org.br/noticia/governo-de-minas-expande-projeto-somar-para-gestao-compartilhada-em-escolas-estaduais>

⁹ Para mais informações: <https://www.trilhasdefuturo.mg.gov.br/index.html>

Como todo discurso, o discurso da Agenda 2030 é arena de luta de relações de poder-saber. O poder produz o saber e é produzido por ele, um alimentando o outro, assertiva a partir da qual decorre a noção de “relações de poder-saber”. Para Foucault (1984), “as relações de poder-saber” produzem “a verdade” e nos obrigam a viver em função de discursos tidos como verdadeiros, pelos quais somos julgados, condenados e obrigados a reproduzi-los através de sistemas coercitivos no nível do cotidiano.

Por sua vez, a educação, conforme enunciada pelo ODS 4, no RD2, encontra-se vinculada aos seguintes atributos: “inclusão, equidade, qualidade, oportunidade”. Outra contradição do documento pode ser apontada aqui: a contradição de falar em equidade e inclusão, por um lado e por outro, avaliar, a partir de resultados de aprendizagem por competências e habilidades, quesitos padronizados que supostamente se situam no sujeito, independentemente do contexto social e, portanto, excludentes.

Citamos, a seguir, um trecho do documento no qual aparecem os termos “habilidade” e “competência”, vinculados tanto à educação formal como à informal, caracterizada esta última como a educação oferecida fora da escola, podendo ser de âmbito privado, como discutido anteriormente:

RD4

Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal. (UNESCO, 2016, p. 8)

O modelo de competências e habilidades do documento da Agenda 2030 da Educação encontra ecos nos documentos de políticas públicas educacionais no Brasil, desde o Ensino Fundamental, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), até os relativos à formação de professores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

A esse respeito, em uma análise empreendida sobre a BNCC, postulou-se que tal documento, norteador da educação no país, faz parte da maquinaria discursiva neoliberal, funcionando como dispositivo de controle das práticas educacionais, engendrando novas subjetividades, pautadas em competências e habilidades ditadas por inúmeras organizações de caráter privado, como acabamos de apontar (Bartho & Azeredo, 2021).

Ademais, a análise da BNCC remeteu ao funcionamento da biopolítica, por meio, entre outros, de registros, cálculos e estatísticas, o que se vincula à crescente demanda por relatórios, avaliações escritas, registros, planejamentos; por novas metodologias e inovações, incitada pelos documentos aqui analisados, com vistas a um suposto aprimoramento, que mascara a fiscalização e o controle cada vez mais acirrados (Bartho & Azeredo, 2021).

Na esteira do discurso de qualidade atrelado a metas e estratégias, privilegiando aspectos mensuráveis, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica priorizam “a dimensão técnica da formação dos professores com ênfase na prática e no desenvolvimento de competências docentes para a conformação da educação à racionalidade neoliberal” (Abreu, 2021, p. 3).

Ademais, atrelada ao conceito de competência e habilidade, encontra-se a noção de ranqueamento ou *accountability*, realizada por avaliações externas, por exemplo, o PISA, que tem como proposta aplicar uma prova com o objetivo de avaliar os sistemas mundiais de educação através de testes das habilidades e competências de leitura, matemática e ciências de estudantes de 15 anos de idade. Contudo, as avaliações externas, de modo geral, classificam os sistemas educacionais e os países com base em resultados cognitivos obtidos em exames padronizados, ignorando o

contexto e as condições sociais reais dos envolvidos, sejam eles professores ou alunos (Mascia, 2020). As avaliações por ranqueamento de competências e habilidades operam, segundo Hansen (2015), anonimamente, classificando as pessoas e naturalizando as diferenças, pois elas “são desvinculadas de seu contexto imediato de produção” (p. 211). Também responsabilizam os sujeitos pelo investimento em seus capitais humanos e seus sucessos e/ou fracassos decorrentes do (não) investimento, pressupondo a eficiência e a performatividade na educação, características do discurso neoliberal e da mercantilização da educação (Pucci, et al., 2024; Azeredo, et al., 2023).

Voltando-nos agora mais detalhadamente aos indicadores, no documento da Agenda 2030:

RD 5

São propostos quatro níveis de indicadores:

- global: um conjunto pequeno de indicadores globalmente comparáveis para todos os ODS, inclusive o ODS 4 sobre educação, desenvolvido por meio de um processo consultivo liderado pela Comissão de Estatística das Nações Unidas (United Nations Statistical Commission) para monitorar o progresso rumo às metas associadas;
- temático: um conjunto mais amplo de indicadores globalmente comparáveis propostos pela comunidade educacional para acompanhar as metas de educação de forma mais abrangente entre países; eles incluirão os indicadores globais;
- regional: indicadores adicionais que podem ser desenvolvidos para dar conta de contextos regionais específicos e prioridades políticas de conceitos que sejam menos relevantes no âmbito global;
- nacional: indicadores selecionados ou desenvolvidos por países para dar conta de seus contextos nacionais e que correspondam a seus sistemas educacionais, bem como a seus planos e suas agendas políticas. (UNESCO, 2016, p. 56)

Apesar de apontar indicadores temáticos, regionais e nacionais sem detalhar quais seriam, chama-nos a atenção o indicador global, calcado em análise estatística de modo a “comparar” e “monitorar” “globalmente” a ODS 4 sobre educação em relação às metas. Comparação, competitividade, ranqueamento, monitoramento e controle remetem à noção de governamentalidade (Foucault, 2008b), a partir da qual é possível entender o discurso da Agenda 2030 para a Educação como parte de um conjunto composto: “[...] pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política” (Foucault, 2008b, p. 43).

Em última instância, a Agenda 2030 para a Educação visa a ditar regras de política educacional aos países que, a partir dos indicadores estatísticos e tendo como motes a “aprendizagem ao longo da vida” e não “deixar ninguém para trás”, desconsidera, entre outros, as diferenças entre os diversos sistemas educacionais ao redor do mundo, no que tange, por exemplo, à estrutura física das escolas, à formação docente, à vulnerabilidade social estudantil, dentre outras especificidades.

Em relação aos indicadores, embora a Agenda 2030 da Educação declare que a educação inclusiva, equitativa e de qualidade será garantida tanto para as crianças quanto para a alfabetização de adultos, ela define metas a serem alcançadas até 2030, sendo possível verificar uma priorização da educação de crianças, conforme elencamos abaixo, a título de ilustração:

RD6

4.1 ... garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes. (UNESCO, 2016, p. 72)

[...]

4.6 ... garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática. (UNESCO, 2016, p. 79)

De acordo com esse trecho da Agenda 2030, a meta referente à educação das crianças é diferente da meta para jovens e adultos. Para as crianças, deve-se garantir, até 2030, um ensino primário e secundário que resulte em aprendizagens relevantes e eficazes, com o resultado possivelmente avaliado por exames internacionais, haja vista a relação entre a Agenda e as avaliações externas, como o PISA, conforme já discutido neste texto.

Já para os jovens e adultos, a meta é fornecer alfabetização e conhecimentos básicos de matemática. Mais uma vez, apontamos uma contradição no documento em relação ao seu principal objetivo, que é oferecer educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, sem deixar ninguém para trás, o que assevera a meta 4.1, que tem como proposta alcançar “resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”, sem especificar o que seriam realmente eficazes para se viver em 2030. Porém, ao comparar com a meta 4.6, que visa a assegurar apenas a alfabetização e os conhecimentos básicos de matemática para jovens e adultos, percebe-se claramente que não há garantia da tão desejada educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, tampouco apropriada para um possível mundo de 2030.

Antes de encerrar, vale trazer à tona outro efeito discursivo que merece discussão, a oscilação no documento entre educação e aprendizagem. Embora o termo educação apareça ao longo do relatório de Incheon na maior parte das vezes, o termo aprendizagem aparece 103 vezes, em sua maioria como sinônimo de educação ou relacionado a ela, como se pode verificar no enunciado da ODS 4 da Educação acima, que acabamos de analisar (“Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”). Vale destacar que, em relação à inserção do termo “aprendizagem” no documento de Incheon, o Banco Mundial já acenava, em 2011, tratar-se de uma nova estratégia: “A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não do número de anos que passaram sentados numa sala de aula” (Banco Mundial, 2011, p. 3). Em outras palavras, o “Educação para todos”, lema do documento anterior, oriundo da Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990), ressignifica-se para “Aprendizagem para todos” no documento de Incheon (2016), foco de nossa análise.

Enquanto “Educação ao longo da vida” aparece três vezes, “Aprendizagem ao longo da vida” aparece vinte e cinco vezes no documento de Incheon, inclusive no título da ODS 4. Como já destacado anteriormente, “aprendizagem ao longo da vida” remete à ideia de que o sujeito precisa buscar oportunidades para aprender fora da escola formal, já que ela não ofereceria todas as condições necessárias para sua formação, particularmente aquelas “[...] competências que os indivíduos precisam desenvolver para contribuir com o crescimento econômico dos seus países” (Pronko, 2015, p. 106) para seu “progresso” (RD 1). Ao abordar a aprendizagem ao longo da vida, o documento de Incheon vincula essa iniciativa às variadas oportunidades de aprendizagem disponíveis em diferentes contextos. A função social da escola é diversificada, uma vez que, segundo

as diretrizes da Agenda, o ambiente escolar torna-se apenas um dentre os vários locais onde ocorrem “aprendizagens relevantes”.

Nesse contexto, pode-se inferir que, na perspectiva da Agenda 2030 - Educação, o essencial são as oportunidades de aprendizagem, entendidas como habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, que estarão acessíveis às pessoas ao longo de toda a vida (Souza, 2022), o que pode, inclusive, vir a acentuar a desvalorização da instituição escolar, da educação fundamental obrigatória (no Brasil, composta pelos Ensinos Fundamentais I e II e pelo Ensino Médio), pois na materialidade dos documentos, a educação escolar pode ser entendida como insuficiente para a aprendizagem/educação.

Conclusão: Pequeno Gesto de Resistência

Tendo como objetivos levantar os efeitos de sentido que emergem no discurso dos documentos de agências internacionais influenciadoras de políticas, particularmente da Declaração de Incheon e Agenda 2030 para a Educação, apontar a materialização linguística de tais efeitos e problematizar como tais discursos atuam como forma de governamentalidade em Educação, forma(ta)ndo subjetividades, o presente artigo lançou mão de ferramentas teóricas foucaultianas, entendidas como da fase arqueogenealógica, na interface com os estudos do discurso, saber e poder, de onde derivam os dispositivos de biopolítica e governamentalidade.

A análise empreendida, focada nas políticas educacionais transnacionais, evidencia como os documentos, a Declaração de Incheon e o “*OECD Future of Education and Skills 2030*”, moldam a educação global. Através do arcabouço teórico de Foucault, particularmente dos conceitos de governamentalidade, biopolítica e poder-saber, o artigo explora como esses documentos atuam enquanto dispositivos que visam a fabricar os sujeitos necessários para a sociedade contemporânea (Foucault, 1984). Assim, questionamos: qual é o sujeito que se deve preparar para um futuro incerto? Que tipo de educação/aprendizagem se pretende ofertar e a serviço de quê?

A hipótese é que a concepção de sujeito que subjaz a tais discursos é o sujeito centrado e autônomo, flexível, adaptável e (auto)responsável, próprio do discurso neoliberal, desconsiderando as condições de produção que imputam, a esse discurso, o teor de verdade, e apagam as condições históricas responsáveis pela emergência dos saberes, dos poderes, dos regimes de verdade e, consequentemente, dos sujeitos (Foucault, 1984). Dito de outro modo, ao apagar as condições históricas dos saberes e dos sujeitos, o discurso das agências internacionais influenciadoras de políticas homogeneiza, normaliza, e ao conceber a educação e as políticas de educação de modo homogêneo, por habilidades, por competências e por rankings (Hacking, 1986), faz emergir novas subjetividades em Educação (Mascia, 2020).

A análise evidencia que as políticas educacionais promovidas pelos organismos internacionais não são neutras, mas imbuídas de interesses específicos, especialmente ligados ao mercado de trabalho e à formação de capital humano. A retórica do investimento em habilidades e aprendizagem ao longo da vida, reforçada pelo Banco Mundial, revela um vínculo estreito entre educação, economia e trabalho, destacando o papel crescente do setor privado na educação pública.

Os documentos analisados propõem uma educação que deve ser flexível e adaptável às exigências do mercado. Desse modo, a insistência na educação como motor para o desenvolvimento econômico e social pode levar a uma instrumentalização do ensino, pela qual a formação humana de sujeitos é substituída pela preparação de mão de obra qualificada. Essa abordagem pode reduzir a educação a um meio para alcançar resultados econômicos, negligenciando seu potencial (trans)formador (Rodrigues de Sousa, 2021).

Assim, conclui-se que, embora as metas globais de educação pareçam inclusivas e equitativas, elas servem como mecanismos de governamentalidade que orientam e controlam as populações, conforme interesses das elites econômicas. A implementação dessas políticas, no Brasil e em outros países da América Latina, precisa ser analisada criticamente, considerando os efeitos nas subjetividades contemporâneas e as implicações de uma educação orientada por agendas globais e econômicas.

O método arqueonealógico, aqui adotado, permite aos pesquisadores investigarem as condições de produção/emergência e de circulação dos discursos, revelando as estratégias de poder e de resistência presentes nas práticas discursivas (Navarro, 2020). A resistência em Foucault é uma resposta inevitável ao exercício do poder, pois onde existe poder, existe resistência, uma vez que as relações de poder podem gerar formas de contestação e subversão. A resistência não é externa ao poder, mas é um componente fundamental das relações de poder, podendo assumir muitas formas, desde movimentos sociais organizados até pequenas transgressões diárias (Revel, 2005), como a escrita deste artigo, entendida como um pequeno gesto de resistência de suas autoras-docentes.

Referências

- Abreu, L. S. M. C. (2021). Educação de qualidade na perspectiva da UNESCO: A formação dos professores em foco. In *Anais da 3a Reunião Científica da ANPEd-Norte ANPEd - GT 08 - Formação de Professores* (pp. 1-4). http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/8620-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
- Anderson, B. (2010). Preemption, precaution, preparedness: Anticipatory action and future geographies. *Progress in Human Geography*, 34(6), 777–798. <https://doi.org/10.1177/0309132510362600>
- Azeredo, L. A. S., Mascia, M. A. A., & Silveira, C. R. da (2023). Tempo, governamentalidade e autorresponsabilização na docência. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 28, e023017. <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/11311>
- Banco Mundial. (2011). *Aprendizagem para todos: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo*. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00P-ORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>
- Banco Mundial. (2019). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2019: La naturaleza cambiante del trabajo, cuadernillo del “Panorama general”*. Disponível em: <https://bit.ly/3uUgPCq>
- Bartho, V. D. de O. R. & Azeredo, L. A. S. de. (2021). Entre a disciplina, o controle e a governamentalidade neoliberal: A constituição discursiva da BNCC – Ensino Médio. *Currículo sem Fronteiras*, 21(3), 1586-1613. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.31>
- Cabral Neto, A. (2012). Mudanças contextuais e as novas regulações: Repercussões no campo da política educacional. *Revista Educação em Questão*, 42(28). 1-34 <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4051>
- Costa, S. de S. G. (2009). Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, 34(2), 171-186, <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>
- Da Silva, M. A. & Fernandes, E. F. (2019). O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. *Revista Exitus*, 9(5). 271–300, <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1108>
- Deleuze, G. (2005) *Foucault*. Brasiliense.

- Foucault, M. (1984). *Microfísica do poder*. (4ª ed.). Edições Graal.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Orgs.), *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 231-249). Forense Universitária.
- Foucault, M. (1996). *A arqueologia do saber*. Forense Universitária.
- Foucault, M. (2000). *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975 - 1976)*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008a). *Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008b). *Segurança, território, população: Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Martins Fontes.
- Hacking, I. (1986). Making up people. In T. C. Heller, M. Sosna & D. E. Wellbery (Eds.), *Reconstructing individualism: Autonomy, individuality and the self in Western thought* (pp. 222-236). Stanford University Press.
- Hansen, H. K. (2015). Numerical operations, transparency illusions and the datification of governance. *European Journal of Social Theory*, 18(2), 203-220.
<https://doi.org/10.1177/1368431014555260>
- Mascia, M. A. A. (2020). Subject in education for the twenty-first century: A discursive analysis of the impacts of PISA in Brazil. In G. Fan & T. S. Popkewitz (Eds.), *Handbook of education policy studies* (pp. 275-291). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8343-4_15
- Mascia, M. A. A. (2023a). PISA discourse in Brazil: Inclusion and exclusion shaping the subjects for the 21st century. *International Journal of Education and Research*, 11(6), 55-66.
<https://www.ijern.com/journal/2023/June-2023/06.pdf>
- Mascia, M. A. A. (2023b). Education, fake news and post-democracy in Brazil: A discursive analysis of PISA in focus. *Education Journal*, 12(4), 130-135.
<https://doi.org/10.11648/j.edu.20231204.13>
- Navarro, P. (2020). Estudos discursivos foucaultianos: Questões de método para análise de discursos. *MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras*, 1(57), 8-33.
<http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i57.9682>
- OECD. (2018). *The future of education and skills - Education 2030: The future we want*. Diretoria de Educação e Habilidades. Acesso em agosto 2024,
<https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/oecd-education-2030-position-paper.pdf>.
- Orlandi, E. P. (2009). *Análise do discurso: Princípios e procedimentos*. Pontes.
- Paraíso, M. A., & Meyer D. E. (2021). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Mazza Edições.
- Pronko, M. (2015). O Banco Mundial no campo internacional da educação. In J. M. M. Pereira & M. Pronko (Orgs.), *A demolição de direitos: Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)* (pp. 89-112). EPSJV. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13399>
- Pucci, R. H. P., Antunes-Souza, T., & Ferreira, L. H. (2024). Políticas de formação (im)postas no Brasil: Uma discussão a partir de narrativas docentes. *Debates Em Educação*, 16(38), e15211.
<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe15211>
- Revel, J. (2005). *Michel Foucault: Conceitos essenciais*. Claraluz.
- Rodrigues, J. D. Z., & Ferrarotto, L. (2024). Alinhamento e controle: As recomendações da OCDE ao Saeb. *Horizontes*, 42(1), e023081. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1796>
- Rodrigues, L. C. & Souza, V. A. de. (2024). O Projeto Somar na Gestão do governo Zema (2019-2022) em Minas Gerais. *Anais do Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos*, 2(1), 1–2. <https://doi.org/10.56579/sedh.v2i1.1104>

- Rodrigues de Sousa, F. (2021). Resistir para existir: Aportes freireanos para uma educação sexual transgressora e emancipadora. *Práxis Educativa*, 16, 1–18.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16462.013>
- Rose, N. (2010). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge University Press.
- Saviani, D. (2013). O neoprodutivismo e suas variantes: Neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In D. Saviani, *História das ideias pedagógicas no Brasil* (4. ed., pp. 425-442). Autores Associados (Coleção memória da educação).
- Souza, P. de. (2022). *A Agenda 2030 para a educação: O fundo público a serviço do capital*. [Dissertação Mestrado em Educação da Universidade de Santa Catarina].
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/234864?show=full>
- Tortola, E. (2022). Perspectivas e caminhos norteadores para a análise de discursos. In S. M. de Melo (Org.), *Projetos de pesquisa em análise do discurso*. Mercado de Letras.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 26 agosto 2024
- UNESCO. (2016). *Fórum Mundial de Educação 2015 – maio 19-22, Coreia do Sul. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação – Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Disponível em:
https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacao_inclusiva/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf

Sobre o Autoras

Márcia Aparecida Amador Mascia

Universidade São Francisco

marciaaam@uol.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5305-7332>

Pós-Doutoramento pela Universidade de Wisconsin-Madison, no departamento de Curriculum and Instruction. Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, atuando na linha de Educação, Sociedade e Processos Formativos da Universidade São Francisco, Itatiba. Editora da série de livros "(Post-)Critical Global Childhood Youth Studies" da editora Peter Lang. Possui dois capítulos de livro traduzidos para o Chinês (2023). Bolsa PQ E. CNPq. 2023-2026.

Luciana Aparecida Silva de Azeredo

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

luciana.azeredo@cefetmg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3709-2597>

Doutora em Educação, Mestre em Linguística Aplicada, Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Professora e pesquisadora no CEFET-MG em Belo Horizonte, onde atua no Departamento de Linguagem e Tecnologia (DELTEC) e no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET). É líder do Grupo de Estudos Discurso e Subjetividade na Educação Profissional e Tecnológica (GEDS-EPT).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 33 Número 67

21 de outubro 2025

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído, e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu
