

DISCURSOS CURRICULARES INTERNACIONAIS DE METAS E BENCHMARKS: OS CASOS DOS ESTADOS UNIDOS, JAPÃO E NOVA ZELÂNDIA

Emerson Bezerra Vidal Gomes/a¹
Higor Matheus Abrantes de Aguiar/a²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir a cultura de auditoria nas políticas curriculares, partindo das metas e benchmarks que tem influenciado a construção das ideias que tornam as políticas públicas para educação uma regulamentação no fazer pedagógico. Sob a ótica do neoliberalismo, buscamos problematizar como essa nova agenda neoliberal através de uma noção hegemônica de qualidade da educação tem sido associada ao desempenho mensurável e à padronização curricular. Metodologicamente, operamos a partir da perspectiva discursiva, desenvolvendo o trabalho articulando referenciais no âmbito político abarcados nas contribuições foucaultiana e do conceito de Governamentalidade com Foucault (2011) e Mainardes (2006) e do âmbito educacional com a discussão do currículo como um dispositivo normativo com Macedo (2019) e Frangella (2018). Nesse percurso, são examinados documentos curriculares e políticas educacionais de diferentes contextos internacionais como Estados Unidos, Japão e Nova Zelândia a fim de identificar convergências globais orientadas por organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO. A captação desses dados, nos possibilita discutir a produção de uma cultura de comparação permanente, que tende a limitar a autonomia docente e a silenciar a diferença pedagógica. Consequentemente a essas ações, novas tecnologias de governo dinamizam o contexto escolar global, redefinindo o currículo a partir da responsabilização, meritocracia e o controle à distância tendo a avaliação externa como eixo central dessa regulação. Provisoriamente considerando as análises desse trabalho, compreendemos que aumento nas cobranças sobre obtenção de êxitos nos resultados das avaliações externas, recai sobre os docentes estando sujeitos a comparações e julgamentos aos alcances de metas pautadas num viés da performatividade, ou seja, no desempenho dos estudantes na realização da avaliação. Logo, as políticas curriculares orientadas por essas metas tendem a governar a educação, demandando a afirmação de práticas pedagógicas que resistam à redução do ensino à lógica do desempenho dos professores. Parte-se, nesse contexto de um novo modo de normatização e violência no campo da educação que só tem servido para favorecer o aumento das desigualdades educacionais no modelo global de educação.

Palavras-chave: Cultura de Auditoria; Avaliações Externas; Metas; Políticas Curriculares; Educação.

¹ Mestrando. Pedagogo. FEBF/UERJ. emerson.santos36@gmail.com.

² Graduando em Pedagogia. Professor de Letras. UERJ. higormatheus@gmail.com.

Introdução

A crescente influência sobre as políticas educacionais constitui um dos traços centrais da governança educacional contemporânea. Em um cenário marcado pela globalização e pela circulação transnacional de modelos de gestão de países como Estados Unidos, Japão e Nova Zelândia consolidaram sistemas fortemente ancorados em metas de desempenho e mecanismos de responsabilização.

Este trabalho tem como objetivo, discutir a cultura de auditoria presentes nessas políticas curriculares, partindo das metas e benchmarks que tendem a influenciar a construção das ideias que tornam as políticas públicas para educação uma regulamentação no controle do fazer pedagógico. Sob a ótica do neoliberalismo, buscamos problematizar essa nova agenda neoliberal no campo educacional tratando como uma noção hegemônica de qualidade que tem sido associada ao desempenho mensurável e à padronização curricular no cenário mundial.

Para nos debruçarmos sobre essa discussão, organizaremos esse trabalho em três sessões. Na primeira, fazemos uma breve análise das políticas educacionais brasileiras, na segunda buscaremos, nos documentos curriculares de diferentes países, tal como se propõe esse trabalho, compreender como a ideia orbitante do significante *meta* tem sido evocada na textualização dos currículos e a partir disso, problematizaremos as convergências encontradas com as teorias; e, na terceira, culminando as análises abordadas com as ideias discutidas, refletiremos nas considerações finais sobre as possíveis consequências dessas ações para a construção e elaboração de um modelo educacional global.

Vale ressaltar que a escrita desse trabalho tende a discutir, em seus domínios, o viés prontamente padronizado que busca dar conta das metas que estão sendo postas, uma vez que a tratativa se dá na incansável busca de responder um sentido de qualidade que vem sendo administrada a partir de resultados estatísticos.

Nesse cenário, o significante *meta* nos mobiliza em diferentes sentidos nas políticas contemporâneas do campo da educação. Na perspectiva do contexto brasileiro, por exemplo, que as políticas de avaliação em larga escala vêm mobilizando as escolas a operarem no sentido de alcançar metas e de compreender que isso representa um desenvolvimento da aprendizagem.

Além do mais esse discurso não se faz presente apenas no contexto brasileiro; as discussões sobre o processo de globalização e, conseqüentemente, sobre a tentativa de privatização da educação nos remetem à primordialidade e à necessidade de discutir uma determinada educação de qualidade globalizada, que vem sendo construída na visão de países desenvolvidos, cujas culturas e vivências são distintas.

Políticas educacionais na perspectiva nacional

No Brasil, por exemplo, a incorporação desses referenciais intensificou-se nas últimas duas décadas, especialmente com as expansões das avaliações externas, como o SAEB e a Prova Brasil, e das políticas que envolve os índices como o IDEB e da formulação da BNCC. Uma das discussões que permeiam o debate atual em torno da educação perpassa diretamente por uma cultura de metas e resultados que tem tido um potencial do ponto de vista econômico muito latente. De forma antecipada, por cultura de auditoria, definimos assim dialogando com Taubman (2009, p.108):

Conceitos e valores de modelos econômicos que passam a regular os processos educacionais impondo controles gerenciais e padronizações tornando auditáveis os processos educacionais; “questões de qualidade estão subordinados às lógicas de gestão e em que a auditoria atende como uma forma de meta-regulação”.

Nessa conjuntura, a auditoria está interligada aos números, que por sua vez passam a significar a qualidade do processo, visto em termos quantificáveis e mensuráveis. Entendemos essa cultura não apenas sobre o trabalho docente, mas nos processos de subjetivação que passam pela demanda de serem auditados e auditáveis, ou seja, uma governamentabilidade que vai além da lógica de culpabilização e que tem consequências consideráveis na autonomia docente e no fazer pedagógico.

Essas nuances políticas podem ser atribuídas a um trabalho de controle normativo que antecede a busca do sucesso expresso em resultados. Dessa forma, essa prática não abre precedentes, pois existe uma tentativa política de associar um discurso hegemônico na sociedade, forjando um sentido de qualidade da educação considerando o atual cenário político neoliberal.

Torna-se significativa a reflexão dentro desse contexto, sobre algumas convergências analisadas nas produções curriculares e nas políticas educacionais mundo afora. São elementos, condições e circunstâncias que tendem a influenciar uma cultura neoliberal, visando metas e *benchmarks*³ que se tornam relevante e curioso no tocante às políticas mundiais.

Tratando-se de políticas educacionais dentro de um cenário neoliberal, em que o Estado tem produzido políticas públicas de viés favorável à implementação de uma agenda neoliberal não somente apenas como estratégia econômica, mas como um regime ou, em outros termos,

³ O processo de comparar práticas de uma instituição com outras referências do setor para buscar melhorias, e as avaliações periódicas (avaliações de benchmark) que medem o progresso dos estudantes em relação a padrões de aprendizado estabelecidos e o que deve ser alcançado para o futuro sucesso na sociedade.

uma arte de governo, tal como Foucault (2012, p.160) indica que os processos de subjetivação perpassam por:

Demonstrar que o neoliberalismo, aos olhos do sujeito, deve ser compreendido tal qual um modo de vida e uma prática de governo responsável pela produção de modos de subjetivação identificados com o empresariamento de si mesmo como estética da existência neoliberal.

Essas palavras nos sugerem que o modelo de controle da governamentalidade neoliberal não passa mais pelo processo de disciplinarização, mas pela gestão de fluxos, em que a experiência da individualidade do sujeito está associada aos modos de vida empresariais, isso pode ser compreendido quando Foucault (2011, p. 155-156) indica que:

Gostaria de começar a percorrer um pouco a dimensão do que eu chamei com esta feia palavra que é “governamentalidade”. Supondo-se, portanto, que “governar” não seja a mesma coisa que “reinar”, não seja a mesma coisa que “comandar” ou “fazer a lei”; supondo-se que governar não seja a mesma coisa que ser soberano, ser suserano, ser senhor, ser juiz, ser general, ser proprietário, ser mestre-escola, ser professor; supondo-se, portanto, que haja uma especificidade do que é governar, seria preciso saber agora qual é o tipo de poder que essa noção abarca.

Compreende-se que a governamentalidade emerge de uma ampla perspectiva responsável por alinhar desde os aspectos institucionais da soberania até a regulação de condutas dos procedimentos de governo, pelas quais nos reconhecemos enquanto sujeitos. Nessa ampla discussão, a luz da conjuntura da educação, não é diferente, pois esses elementos passam a se apresentar como um modo de validação pelo qual os saberes e fazeres nesse campo passam a tensionar os seus efeitos.

Políticas educacionais na perspectiva internacional

Por exemplo, observamos que desde a elaboração de estratégias curriculares e novas ferramentas metodológicas como o significativo meta vem perpassando pela influência de sentidos marcados de forma mais hegemônica até o engajamento de educadores, gestores e estudantes em projetos articulados pela arte neoliberal de governo.

Sob o viés dessa análise, destacamos que, no caso japonês, a relação dos currículos e do ensino com as metas pode ser observada:

Com base na Lei de Educação Escolar, o governo nacional japonês define os padrões curriculares nacionais para escolas de ensino fundamental, médio e especial, a fim de manter **níveis de ensino definidos e garantir educação de qualidade igual para todos**. Os padrões curriculares nacionais são revisados a cada 10 anos. O órgão governamental nacional que publica os padrões

curriculares nacionais é o Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia (MEXT). Os **Padrões Curriculares** Nacionais da década de 1990 enfatizaram a importância de “**ver o desempenho acadêmico das crianças sob uma nova perspectiva**”. Isso significava que a orientação educacional deveria motivar as crianças **a aprender de forma independente e ajudá-las a desenvolver as qualidades e habilidades para pensar, julgar e se expressar**. Em outras palavras, os **Padrões** revisados foram elaborados para ajudar as crianças a identificar problemas voluntariamente e tomar a iniciativa de pensar, julgar e se expressar. (**Grifos nossos**) (.).

De acordo com os grifos destacados, podemos analisar a Lei de Educação Escolar do Japão como uma resposta à globalização no âmbito educacional. O Governo Japonês, tendo em vista o atual cenário neoliberal e visando a economia e a sua prosperidade, alinhou-se à discussão dos movimentos internacionais de educação, incluindo as competências-chave que a OCDE apresenta como qualidades, padrões e habilidades que os sujeitos precisam desenvolver em uma "economia baseada no conhecimento", bem como à ideia de educação sugerida pela UNESCO para um desenvolvimento homogêneo dos seus cidadãos.

A que tudo indica, na visão do Governo, é necessário preparar a atual força de trabalho japonesa e a próxima geração de estudantes para que eles possuam habilidades globais, sendo essa uma prioridade do Governo do Japão. Essas nuances destacadas podem ser observadas a partir das recomendações que OCDE descreve para a educação japonesa abaixo:

Figura 1 - Fonte: Política Educacional no Japão: Construindo Pontes para 2030 – OCDE (2026)

Reformando o currículo:

Uma tentativa ambiciosa de preparar os jovens para o futuro

Comparações internacionais demonstram há muito tempo que o Japão é um país com alto desempenho. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE de 2015, estudantes japoneses de 15 anos ficaram no primeiro decil em ciências, matemática e leitura. Na Pesquisa de Competências de Adultos da OCDE de 2012, os adultos japoneses apresentaram os maiores níveis de proficiência em alfabetização e matemática entre os países participantes. O Japão também teve, de longe, a menor proporção de adultos com pontuação no nível mais baixo de proficiência em ambos os domínios.



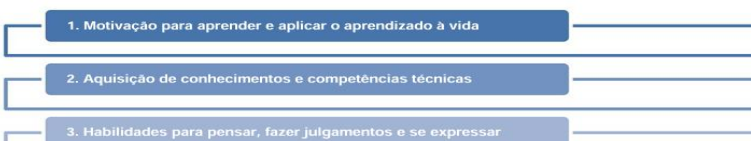
Apesar do alto desempenho das escolas japonesas, reformas são necessárias para se adaptar ao futuro. As crianças que ingressaram na escola em 2018 serão jovens adultos em 2030, enfrentando desafios difíceis de prever no momento.

As escolas precisam preparar os alunos para empregos que ainda não foram criados, tecnologias que ainda não foram inventadas e problemas que ainda não foram previstos.

Com um currículo revisado a cada 10 anos, o Japão estabeleceu um ciclo regular para atualizá-lo continuamente.

Com base em evidências de práticas de ensino. Na nova reforma curricular, no entanto, o Japão reconheceu a necessidade de atualizar

o ensino e a aprendizagem para promover competências para o século XXI. Além do conhecimento, isso inclui o **desenvolvimento de habilidades transversais, como resolução de problemas e criatividade, e bons hábitos de aprendizagem**. Para tanto, o novo currículo (a ser implementado entre 2020 e 2022) concentra-se no uso de estratégias de aprendizagem ativa para desenvolver as competências dos alunos em torno de três pilares:



O sucesso no cenário global exige compreensão e tolerância à diversidade. Nesse processo, é essencial que os estudantes possuam esses padrões ao se formarem nas escolas.

Como resultado, o Governo tem se esforçado para colaborar com as escolas para promover o intercâmbio estudantil em ambas as direções, a fim de aumentar aulas interativas que incentivem os alunos a serem autônomos e proativos.

Nesse movimento, pensando nas metas e nos *benchmarks*, o Japão aderiu ao programa de Indicadores de Sistemas Educacionais (INES) da OCDE, buscando avaliar o desempenho dos sistemas educacionais nacionais por meio de dados comparáveis internacionalmente. Assim, pode ser observado que a dinamicidade da produção do currículo japonês tenta responder a uma educação baseada numa compreensão internacional de desempenho da OCDE, na qual valoriza os resultados para alcançar uma educação de qualidade perpassada pelos seguintes princípios:

Figura 2 - Fonte: tradução do site do Ministério da Educação do Japão MEXT (2026)

5 Currículo, Desempenho e Aprendizagem do Aluno
Capacidade acadêmica de jovens de 15 anos de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes da OCDE (PISA) (2003)
Comparação internacional da porcentagem de alunos em cada nível de desempenho - com base na escala de leitura do Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Alunos (PISA)
Comparação internacional da porcentagem de alunos em cada nível de desempenho - com base na escala de alfabetização matemática do Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Alunos (PISA)
Comparação internacional dos resultados em matemática e ciências de acordo com o estudo Tendências em Matemática Internacional e Ciências (TIMSS) da AIE
Comparação internacional sobre o tempo de aula necessário e a proporção de disciplinas para crianças de 9 a 11 anos (2003)
Comparação internacional sobre o tempo de aula necessário e a proporção de disciplinas para alunos de 12 a 14 anos (2003)
Conteúdo do estudo do tempo de estudo abrangente (2004)

Dentre os princípios estabelecidos para os desempenhos dos estudantes, baseada nas produções curriculares do Japão, chegamos aos índices de desempenho atingidos pelos jovens, comparados aos de outros países membros da OCDE, conforme os dados abaixo:

Figura 3 - Fonte: Traduzido com base de dados fornecidos pela Embaixada do Japão (2026)

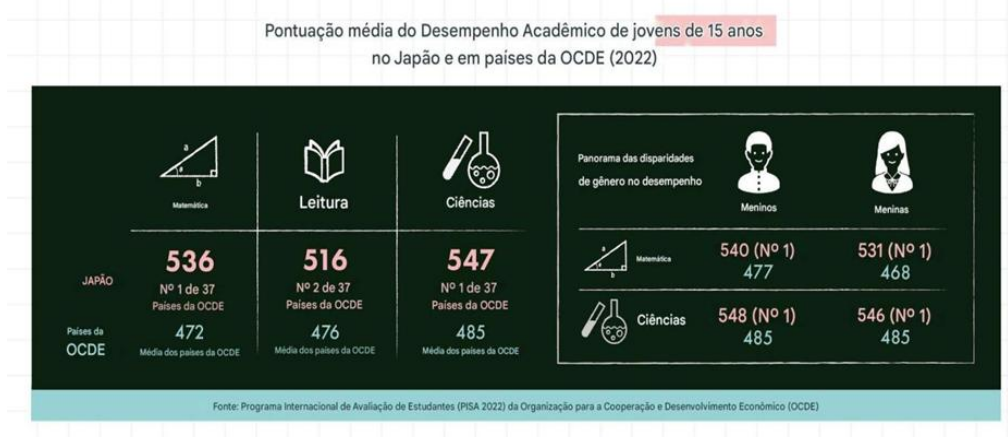
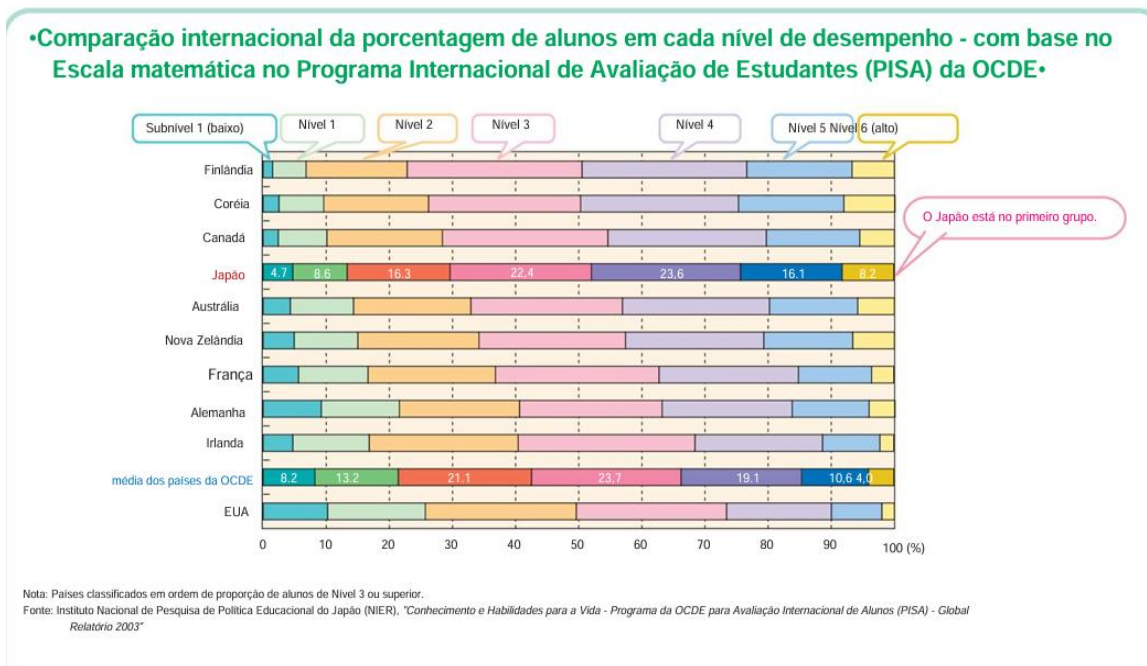


Figura 4 - Fonte: tradução do site do Ministério da Educação do Japão MEXT (2026)



Observamos que no currículo japonês, há uma explícita relação entre as metas, a gestão escolar e o desempenho dos estudantes no que se refere às avaliações externas nacionais e internacionais. Entretanto, no concerne das análises dos currículos em âmbito global, observamos um dínamo de convergência entre os currículos japonês, neozelandês e estadunidense. Nesse sentido, podemos enxergar uma tentativa de alinhamento de um discurso hegemônico universal sobre o que é considerado uma educação de qualidade, pois de acordo com Mainardes (2006, p.49):

Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de articular os processos macro e micro na análise de políticas educacionais

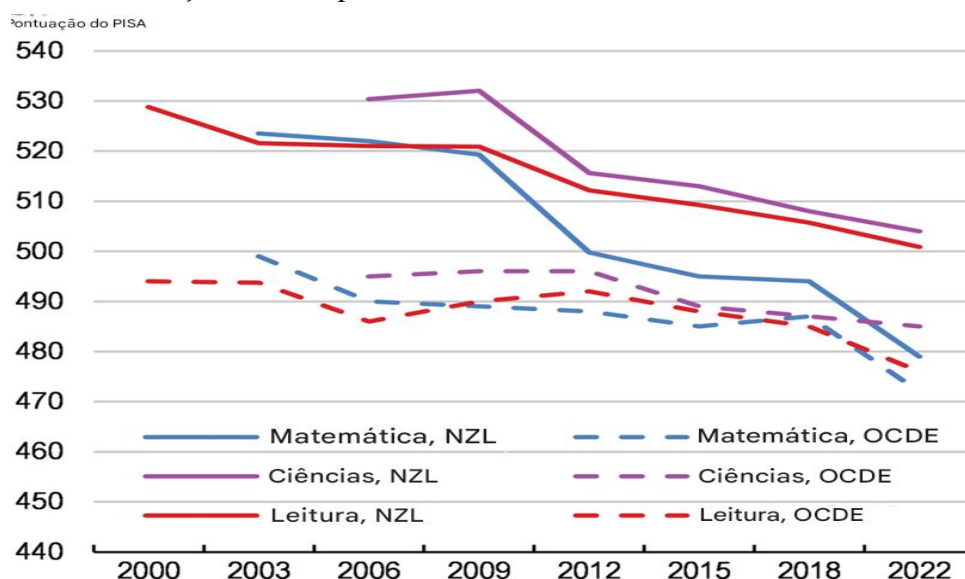
As imagens apresentadas anteriormente, nos possibilitam compreender que as produções tendem a focar em determinados conceitos que aparecem nos currículos com uma finalidade universal. Abaixo, observemos o exemplo do currículo Neozelandês sendo possível identificar que este prioriza e descreve explicitamente o que deve ser ensinado a cada ano e é deliberadamente sequenciado para permitir que os estudantes desenvolvam conhecimento, habilidades e competências utilizando contextos locais, nacionais e globais.

O *New Zealand Curriculum* (NZC) é o documento nacional que orienta o ensino nas escolas primárias e secundárias da Nova Zelândia. Mesmo que não forneça um currículo rígido em cada escola, mas ele estabelece diretrizes amplas como: visão, valores, competências-chave

(*key competencies*), áreas de aprendizagem, objetivos de realização (*achievement objectives*) e princípios que devem fundamentar todas as decisões pedagógicas.

O currículo define expectativas amplas, mas com o intuito de assegurar metas concretas e monitorar resultados. Existem políticas, instrumentos e metas governamentais que visam garantir que todos os estudantes atinjam níveis satisfatórios de aprendizagem, como pode ser observado no gráfico abaixo:

Figura 5 - Fonte: Tradução das Pesquisas Econômicas da OCDE: Nova Zelândia 2024. (2026)



Embora, o desempenho na educação escolar esteja em declínio, como analisado, uma das metas consiste em que 80% dos estudantes do 8º ano (estudantes de 12 a 13 anos) estejam no, ou acima do, nível de currículo esperado para sua idade em leitura, escrita e raciocínio matemático até dezembro de 2030. Outra iniciativa correlata é o financiamento a ferramentas de avaliação para estudantes de 3 a 10 anos em (leitura, escrita, raciocínio lógico/pānui, tuhituhi, pāngarau) que auxiliem na coleta de dados confiáveis sobre progresso e desempenho, para orientar intervenções pedagógicas.

Sobre a questão dos *benchmarks* e as metas no caso do *Common Core State Standards* (CCSS) - currículo estadunidense, mais uma vez reitera essa relação de um currículo sendo o documento responsivo a esse paradigma de qualidade na educação, podendo ser observado a partir do núcleo comum na qual:

Ao enfatizar as conquistas necessárias, os Padrões deixam espaço para que professores, desenvolvedores de currículo e estados determinem como essas metas devem ser alcançadas e quais tópicos adicionais devem ser abordados. Portanto, os Padrões não impõem critérios como um processo específico de escrita ou toda a gama de estratégias metacognitivas que os alunos podem

precisar para monitorar e direcionar seu pensamento e aprendizagem. Os professores são, portanto, livres para fornecer aos alunos quaisquer ferramentas e conhecimentos que seu julgamento e experiência profissional identifiquem como mais úteis para atingir as metas estabelecidas nos Padrões. (Tradução, *Common Core State Standards*, 2010. p.4)

A reforma educacional norte-americana representa um caso emblemático de como um currículo formal é elaborado em resposta direta a um discurso de qualidade educacional baseado em *benchmarks* e *accountability*. Observamos que o *Common Core State Standards* não é um currículo em si (com planos de aula e sequências didáticas), mas, sim, a definição das metas de aprendizagem (*benchmarks*) que todo currículo local deve atingir. Ele funciona como um guia mestre para alinhar livros didáticos, formação de professores e, crucialmente, os sistemas de avaliação.

O *Common Core State Standards* é a materialização de um currículo concebido como uma ferramenta de política educacional para padronizar a qualidade. O CCSS é intrinsecamente responsivo ao paradigma que equipara qualidade educacional ao atingimento de *benchmarks* mensuráveis e comparáveis nacional e internacionalmente. Embora, criticado por supostamente reduzir a autonomia docente e promover o “ensinar para o teste”, o *Common Core* demonstra claramente como um documento curricular pode ser moldado para um sistema baseado em *accountability*.

Partindo das análises atribuídas a esse capítulo, podemos compreender a existência de um mecanismo macro institucional que utilizam de padrões identitários e normativos para mobilizar sujeições. Sendo assim, a sua finalidade consiste no âmbito educacional. O alcance de alguns termos importantes que dentro da racionalidade neoliberal está estreitamente ligado e enraizado como; metas, *benchmarks*, competitividade, performance, individualismo, resultado, mérito. Logo, apoia-se a um conceito abrangente para dar sentido ao sujeito numa dada “qualidade educacional”.

De maneira muito bem articulada, os dispositivos não só normatizam as políticas educacionais, mas também as políticas públicas voltadas para o sujeito, e elas objetivam contingentemente controlar a gestão, o professor e o estudante, tendo em vista sua prática e formação, buscando moldar a subjetividade a partir de discursos pertencentes às nuances do sistema neoliberal.

Considerações finais:

A transformação da escola em uma instituição orientada por metas, competências e

resultados mensuráveis tem produzido a implantação de mecanismos de responsabilização *accountability* como resposta administrativa relacionada ao maior controle do que se ensina e de como se ensina nas escolas públicas. Consequentemente, essas práticas afetam questões sociais e culturais de maneira profunda.

A reflexão ascende um contraponto ao discurso hegemônico que atravessa as políticas curriculares contemporâneas, desde a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), até às diretrizes orientadas por organismos internacionais, como a OCDE, que redefine a educação como um dispositivo de gestão de desempenhos.

No ponto de vista das análises apresentadas e concordando com Macedo (2017, p.540) podemos pensar que “a teoria curricular, entendida como discurso normativo que delimita o que pode ser significado como currículo e, em certa medida, como educação e escola”. Opera numa lógica que visa sancionar uma compreensão de educação como projeto que permite ao sujeito se reconhecer na cultura, o que, em nossa compreensão a partir das discussões, constitui-se uma violência política com efeitos significativos sobre a diferença.

Esse processo corrobora para o apagamento pedagógico, uma vez que a finalidade dessa ação perpassa pelo silenciamento das múltiplas formas de produzir sentido na escola, em nome de um padrão comum de habilidades e competências. A governamentalidade opera, aqui, pela produção de subjetividades conformadas, fazendo com que professores e estudantes internalizem as metas, os índices e os parâmetros de qualidade como se fossem exigências naturais do ato educativo.

Ao exigir que cada escola “produza resultados” e que cada professor “demonstre eficiência”, o Estado governa à distância, sem precisar intervir diretamente. A autonomia docente torna-se, como destacado por Frangella e Mendes (2018. p.300), uma “autonomia sitiada”, limitada por uma cultura de testagem e de *accountability* que define o “bom resultado” como sinônimo de eficácia e desempenho.

A conjuntura da política curricular atua como uma tecnologia de governamentalidade que converte a prática pedagógica em gestão de riscos e resultados. A avaliação se torna o eixo de controle e o principal dispositivo de legitimação do poder, pois é ela que define o que conta como “ensinar bem”. O pedagógico é instrumentalizado por uma lógica gerencial, e o conhecimento transformado em dado quantificável.

Pensar o currículo a partir dessa lógica é compreender que o controle pedagógico não se impõe apenas de fora, por decretos normativos ou avaliações, mas se exerce por dentro das práticas, dos discursos e das subjetividades. Os docentes, ao buscarem atender às metas, passam

a se governar segundo as lógicas do desempenho; os estudantes, são expostos a padrões de sucesso e se tornam, involuntariamente, “modelos” desse governo de regulações e controles.

Diante desse cenário, torna-se necessário reafirmar, em diálogo com Macedo (2017, p.541), uma educação que “fale do outro como aquilo que ainda não foi inventado”, uma pedagogia que recuse o fechamento normativo e aposte no inacabamento e na diferença como princípios ético-políticos. Contra a hegemonia das políticas de resultados e da linguagem das competências, recuperando o valor do encontro pedagógico como espaço de invenção, ressignificação, resistência e reinvenção da própria ideia de escola.

Afinal, a escola não tem que ensinar? A resposta em torno desse debate corresponde que sim. Porém, a discussão vai muito além desses aspectos, pois não se trata apenas do que ensinar, mas de como ensinar e para que ensinar, como pôde ser visto no decorrer do trabalho, existe uma noção global que entende a finalidade desse ensino-aprendizagem não estando preocupado com o processo, mas apenas na busca por metas e resultados. Essa prática discorre de uma lógica neoliberal que perpetua nas políticas educacionais mundo afora.

Referências:

COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE. Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices and Council of Chief State School Officers, 2010. Disponível em:

http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standards.pdf. Acesso em: 01 fev. 2026.

EDUCATION.GOV.NZ. *Curriculum and Assessment – Budget 2025*. Wellington: Ministry of Education, 2025. Disponível em: <https://www.education.govt.nz/our-work/publications/corporate-documents/budget-2025/curriculum-and-assessment>. Acesso em: 05 fev. 2026.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; MENDES, Juliana Camila Barbosa. *O que é o bom resultado? Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares*. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 849-868, out./dez. 2018. DOI: 10.1590/S0104-40362018002601837. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/S7Nn4T4X7kZsdwSnKTPHkfK/?lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2026.

JAPAN. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). *Courses of Study (Curriculum Guidelines)*. Tokyo: MEXT, 2020a. Disponível em: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1373859.htm>. Acesso em: 03 fev. 2026.

JAPAN. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). *Guidebook for Starting School (versão em português)*. Tokyo: MEXT, 2020b. Disponível em:

<https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1373857.htm>. Acesso em: 04 fev. 2026.

JAPAN. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). *Education for Sustainable Development in the Curriculum (ESD)*. Tokyo: MEXT, 2020c. Disponível em: <https://www.mext.go.jp/en/unesco/title04/detail04/sdetail04/1375712.htm>. Acesso em: 03 fev. 2026.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. *Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.967. Disponível em: <https://grupos.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=136408>. Acesso em: 05 fev. 2026.

MACEDO, Elizabeth. *Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo*. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2026.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47 69, jan./abr. 2006

MINISTRY OF EDUCATION (New Zealand). *Te Whāriki: Early Childhood Curriculum*. Wellington: Ministry of Education, 2017. Disponível em: <https://www.education.govt.nz/early-childhood/te-whariki/>. Acesso em: 06 fev. 2026.

MINISTRY OF EDUCATION (New Zealand). *Understanding the New Zealand Curriculum: Learning Objectives, Key Competencies and Assessment Tools*. Wellington: Ministry of Education, 2020. Disponível em: <https://parents.education.govt.nz/secondary-school/learning-at-school/the-national-curriculum/>. Acesso em: 01 fev. 2026.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Acesso em: 02 fev. 2026.

EZENDE, Maria José de. *As metas educacionais como eixos articuladores dos relatórios do desenvolvimento humano da ONU. Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 289–316, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QXYxNXwXWRTcS8JLSRRq7Rb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2026.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y; VAZ, Rafael Araldi; RAASCH, Patrícia Tatiana; KANITZ PACKER, Lara Nadine; PITZ E SILVA, Miguel Alois. *Foucault, a educação e o neoliberalismo. Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, e35257, 2022. DOI: 10.1590/0102-4698-37576. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364709869_FOUCAULT_A_EDUCACAO_E_O_NEOLIBERALISMO. Acesso em: 01 fev. 2026.