



Roteiro

ISSN: 2177-6059

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Pereira, Rodrigo da Silva
Proposições da OCDE e sua materialização na política educacional brasileira
Roteiro, vol. 44, núm. 3, e20900, 2019, Setembro-Dezembro
Universidade do Oeste de Santa Catarina

DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.20900>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351964717013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Proposições da OCDE e sua materialização na política educacional brasileira

Proposiciones de la OCDE y su materialización en la política educacional brasileña

Propositions of the OECD and its materialization in brazilian educational policy

Rodrigo da Silva Pereira¹

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Professor Adjunto, Vice-coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação

<https://orcid.org/0000-0003-0371-3789>

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar as proposições da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com base nos resultados Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), para a política educacional brasileira e como parte delas se materializam, sobretudo, nas dimensões da gestão e avaliação do sistema educacional. Para tanto, analisou-se documentos produzidos pela Organização que fazem recomendações à Educação Básica pública brasileira, tendo como referência o período de 2000 a 2015. No contexto nacional, estudou-se documentos do Governo Federal - Plano de Desenvolvimento da Educação (2007); Decreto n. 6.094/2007; Plano Nacional de Educação (2014-2024) - evidenciando-se as articulações entre as duas esferas, Estado e OCDE. Assinala-se o aprofundamento das relações políticas e educacionais entre Brasil e OCDE que resultam na materialização das proposições daquele Organismo nas políticas nacionais para Educação Básica. Conclui-se que esse processo vem redefinindo os pressupostos da gestão democrática e intensificando as avaliações externas como mecanismo de controle e incentivo a um tipo de qualidade educacional que atenda aos interesses do capital.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Básica. OCDE. Gestão Educacional. Avaliação Externa.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar las propuestas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), basadas en los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Pisa), para la política educativa brasileña y como parte de ellas se materializan principalmente en las dimensiones gestión y evaluación del sistema educativo. Con este fin,

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

anализamos documentos producidos por la Organización que hacen recomendaciones a la educación básica pública brasileña, con referencia al período de 2000 a 2015. En el contexto nacional, estudiamos documentos del gobierno federal: Plan de Desarrollo Educativo (2007); Decreto 6.094 / 2007; Plan Nacional de Educación (2014-2024); destaca las articulaciones entre las dos esferas, el Estado y la OCDE. Vale la pena señalar la profundización de las relaciones políticas y educativas entre Brasil y la OCDE que resultan en la materialización de las propuestas de esa Organización en las políticas nacionales de Educación Básica. En conclusión, este proceso ha redefinido los supuestos de la gestión democrática e intensificado las evaluaciones externas como mecanismo para controlar y fomentar un tipo de calidad educativa que satisfaga los intereses del capital.

Palabras clave: Política Educativa. Educación básica. OCDE. Gestión educativa. Evaluación externa.

Abstract: *This article aims to present the propositions of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), based on the results Program International Student Assessment (Pisa), for the Brazilian educational policy and as part of them materialize mainly in the dimensions management and evaluation of the educational system. To this end, we analyzed documents produced by the Organization that make recommendations to Brazilian public basic education, with reference to the period from 2000 to 2015. In the national context, we studied federal government documents - Education Development Plan (2007); Decree 6,094 / 2007; National Education Plan (2014-2024) - highlighting the articulations between the two spheres, State and OECD. It is worth noting the deepening of the political and educational relations between Brazil and OECD that result in the materialization of the propositions of that Organization in the national policies for Basic Education. In conclusion, this process has redefined the assumptions of democratic management and intensified external evaluations as a mechanism for controlling and encouraging a type of educational quality that meets the interests of capital.*

Keywords: Educational Policy. Basic education. OECD. Educational management. External Evaluation.

Recebido em 28 de maio de 2019

Aceito em 30 de setembro de 2019

Publicado em 19 de dezembro de 2019

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar as proposições da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), para a política educacional brasileira e como parte delas se materializam, sobretudo, nas dimensões da gestão e avaliação do sistema educacional.

O Brasil participa do Pisa desde sua primeira edição que aconteceu em 2000, contudo, o processo de adesão ao Programa iniciou-se em 1998 como parte da política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse sentido, considero ser importante retomar o debate sobre o papel do Estado a partir da década dos anos de 1990, entendendo esse contexto histórico como elemento basilar da participação brasileira no Pisa. Não obstante, indico o recorte deste trabalho entre os anos de 2000-2015, pois trata-se do período que abarca a participação do País nas edições do programa que ocorreram em 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 e 2015, das quais analisamos documentos oriundos de seus resultados e orientações.

Desde a década de 1990 está em curso o processo de redefinição do papel do Estado Brasileiro. Esse movimento tem acompanhando as demandas oriundas das crises cíclicas do capital a fim de responder as estratégias do processo de reestruturação produtiva combinadas com a globalização neoliberal. Suas proposições intentam a captura dos fundos públicos para interesses privados-mercantis a partir da conformação de redes de governança (PEREIRA, 2019) e a formação de trabalhadores flexíveis e resilientes que possam consentir com as engrenagens do sistema.

Na medida em que o Estado carrega uma dimensão educadora e um compromisso de primeira ordem com a classe dirigente, a burguesia, busca combinar slogans que possam, por um lado, atender as demandas do capital e, por outro, construir falsos consensos acerca de um sistema educacional eficiente e eficaz garantidor de lugar para os filhos da classe trabalhadora no mercado. Para isso, tem como parceiros Organismos Internacionais que, na lógica do capital, adquiriram ao longo dos tempos caráter de Estado (HARVEY, 2011) e que contam com fortes aparatos financeiros para subsidiar reformas educacionais em direção ao que apregoam.

Desde os anos 2000, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é responsável pelo Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (Pisa). Este programa tem como objetivo verificar as competências e habilidades dos jovens na faixa dos 15 anos de idade em diversos países. O programa é composto por países que fazem parte da OCDE, por países considerados parceiros, como o caso do Brasil, e observadores² que consentem com sua lógica. De periodicidade trianual, o Pisa faz uma fotografia das áreas de Português, Matemática e Ciências a fim de aferir o nível do capital humano das nações que dele participam.

Um dos conceitos que a OCDE utiliza para aferir o capital humano de um indivíduo é o letramento científico, entendido como um conjunto de capacidades de processamento de informações que poderão ser usadas ao longo da vida. Para medir esse conceito, a Organização utiliza-se de vários mecanismos, entre eles o Pisa, e cria indicadores sobre o

² Os Países observadores não são membros da OCDE, mas participam de seus programas e projetos.

capital humano. Segundo o seu *Panorama da educação* (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006, p. 5), a medida do capital humano, balizada pelo letramento “demonstra que um país que tem capacidade para atingir taxas de letramento superiores a 1% em relação à média internacional [constituída por resultados do Pisa] conseguirá atingir níveis de produtividade do trabalho e um PIB per capita superiores.” Baseada nessa concepção, a Organização defende que o mais importante é que se necessita de pessoas com as habilidades e competências para fazer com que aumente o capital humano e ele se transforme em crescimento econômico (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2007a). Dessa forma, direciona à educação uma de suas principais estratégias políticas de atuação, pois acredita, defende e difunde a teoria do capital humano, entendendo a educação como um instrumento para formar mão de obra adequada ao processo de reestruturação do capital, que tem por ideologia subjacente a sociedade do conhecimento.

Na tese de doutoramento, que resultou na escrita deste texto, dentre outros objetivos, procuramos analisar a política de verificação/avaliação externa em larga escala do Pisa para a Educação Básica pública. Concluímos que tal política subjaz a estratégia político-ideológica que sobrepõe a lógica das competências e habilidades de orientação mercadológica à apreensão dos saberes acadêmicos construídos pela humanidade ao longo de sua história. Na realidade, constatamos na metodologia do Pisa um processo de verificação e medição de conteúdos instruídos aos alunos que busca também aferir se certas competências e habilidades foram ou não incorporadas por eles.

Os parâmetros que compõem o exame em larga escala não buscam contribuir com uma formação crítico-emancipadora, entendida como um processo que eleve o nível de consciência dos educandos a fim de que possam compreender e analisar o conhecimento construindo pela humanidade ao longo da sua história e, a partir do realidade concreta, construir novos conhecimentos, métodos e técnicas (SAVIANI, 1990), sobretudo porque sustentam fundamentos que vão ao encontro de práticas de treinamento para que os estudantes sejam passivos em relação aos processos de superexploração do trabalho engendrados pelo capital.

A cultura da avaliação tem sido uma das mais recorrentes na contemporaneidade. Mesmo considerando a avaliação como uma prática secular na relação dos homens com o mundo produtivo – em que a escola se constitui num exemplo peculiar – é preciso registrar como essa dimensão do trabalho humano potencializou sua importância, na medida em que as estruturas capitalistas globalizadas se instituíram de forma efetiva. (CUNHA, 2011, p. 565).

A cultura da avaliação na contemporaneidade tem sido apropriada pelas estruturas do capital a fim de verificar e aferir as competências e habilidades que ele demanda e

de responsabilizar escolas, professores e estudantes que não detêm as destrezas que interessam aos mercados. Assim, o Pisa é um instrumento político-ideológico da OCDE que busca engendrar nos governos nacionais a mesma avaliação meritocrática e instrumental da cultura que conduz. Nesse sentido, indagamos: em que direção são utilizados os resultados do Pisa? Quais dimensões assumem a política de competências e habilidades difundidas pela OCDE? Como as proposições da OCDE/Pisa para a educação básica pública brasileira se materializam, sobretudo nas dimensões da gestão e avaliação dos sistemas?

Para responder as indagações este texto está dividido em cinco seções: além desta introdução, a seção seguinte explicita as estratégias da OCDE para que os resultados do Pisa sirvam como parâmetros das políticas educacionais dos países que participam do programa. Na terceira seção, identificamos as dimensões da política de competências e habilidades da Organização; na penúltima seção apresentamos elementos que indicam o processo de materialização de tal política em instrumentos das políticas educacionais brasileiras. Por fim, tecemos algumas considerações que sistematizam a partir da análise empreendida.

2 OS RESULTADOS DO PISA COMO INDUTORES DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Desde a década de 1990 os fundamentos e pressupostos da lógica de competências e habilidades de padrões mercadológicos vêm sendo criticados por um conjunto de pesquisadores, a exemplo de Frigotto (1995), Ropé e Tanguy (1997), Ramos (2001), Laval (2004) e Küenzer (2005). Em comum, esses autores entendem que a lógica das competências e habilidades operou um deslocamento conceitual do que era conhecido como qualificação e passou a centrar na aquisição de conhecimentos rudimentares e ligados às técnicas instrumentais dissociadas dos fundamentos ético-políticos do mundo do trabalho. Muitos deles vêm alertando para as consequências da adoção de tais lógicas nos sistemas educativos e por processos de verificação e exames em larga escala que têm sido utilizados para definição de políticas e programas educacionais.

No intuito de fortalecer a adoção da lógica das competências e habilidades, a OCDE utiliza os resultados do Pisa como fundamento que fortalece sua estratégia político-ideológica de adaptar os sistemas educacionais aos padrões empresariais nos termos de uma agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004).

O escopo de nossa análise compreendeu seis edições do Pisa (2000, 2003, 2006, 2009, 2012 e 2015). Nessas edições constatamos o crescimento³ da adesão de países, demonstrando o consentimento de parte dos governos nacionais aos intuítos do programa. A cada ciclo do programa uma área é avaliada com prioridade (mais questões na prova). As três primeiras edições foram assim distribuídas: Leitura, Matemática e Ciências, respectivamente. Nesse interregno a Organização preocupou-se com a difusão do programa a partir de uma narrativa que buscava consolidar sua proposição de que a lógica das competências e habilidades deveriam ocupar o lugar central nos sistemas educativos.

Os ciclos posteriores, com possibilidades de comparabilidade em uma escala longitudinal, iniciaram-se na edição de 2009 quando a Leitura foi a área novamente prioritária. Nesse processo, o movimento da OCDE adquire uma nova direção, porém, não contraditória em relação à anterior. Se antes o movimento se iniciava na propagação do discurso da lógica das competências e habilidades e da necessidade de aferir o quanto os estudantes estão aptos para dar respostas aos imperativos do mercado, a partir de 2013, os resultados do Pisa passam a ser utilizados para reforçar a lógica que criou o programa.

Nesse sentido, desenvolve o documento *Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências*, publicado em 2013, e traduzido para o português em 2014. Nele se utilizam os resultados do Programa para Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (Piaac) e também se recorre aos resultados do Pisa para traçar uma estratégia político-institucional para o uso e a formação de competências para o mercado de trabalho. Na visão da Organização,

[...] as competências se transformaram na moeda global do século 21. Sem investimento adequado em competências, as pessoas permanecem às margens da sociedade, o progresso tecnológico não se traduz em crescimento econômico e os países não podem competir em uma sociedade mundial que se baseia cada vez mais no conhecimento. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2013, p. 3).

Há uma articulação refinada entre economia e educação sobre novas bases, dando concretude ao que Harvey (2011) denomina de nexos Estado-financeiras no interior da estratégia capitalista de dominação e apropriação do fundo público. Sobretudo após a crise de 2008, esse movimento político do capital assenta-se na recomposição de um projeto hegemônico-conservador (PEREIRA; SILVA, 2018) que intenta não só dar continuidade às

³ Em 2000, foram 43 países e/ou economias; na edição de 2015 esse número saltou para 70, representando um acréscimo de 61% em relação à primeira edição.

reformas do Estado empreendidas a partir dos anos de 1990, mas aprofundar as redefinições dos papéis e funções estatais. Ao mesmo tempo, a educação pública deve assumir a tarefa de formar intelectuais de novo tipo (NEVES, 2010) que possam consentir com uma formação instrumental e útil somente aos mercados e, simultaneamente, defender e difundir as ideologias que sustentam tal instrução.

O documento de 2013 preconiza as bases elementares para uma política de competências e habilidades eficaz. São elas:

- a) antecipar e responder às necessidades do mercado de trabalho;
- b) ajudar na formulação de currículos e programas de treinamento;
- c) garantir que as competências e habilidades básicas sejam utilizadas pelos sistemas educacionais;
- d) identificar pessoas que estão fora do mercado e que possam receber incentivos para retornar, com especial atenção às mulheres e às pessoas com deficiência;
- e) combater o desemprego e ajudar os jovens a utilizar as competências para se posicionar no mercado de trabalho;
- f) incentivar a utilização de competências mais elevadas e de maior valor agregado para competir mais eficazmente na economia global atual;
- g) aproveitar os vínculos entre os diversos campos das políticas econômicas e sociais;
- h) assegurar eficiência e evitar a duplicação de esforços (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2013, p. 4).

Além disso, o documento reforça o argumento de que a política de competências e habilidades tornou-se essencial para garantir mecanismos de coesão e adaptação social. Julga que um ser humano dotado das competências básicas “é vital para o funcionamento das democracias” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2013, p. 11), consolidando a ideia que, na estratégia do capital e de suas esferas, há um forte componente ideológico que perpassa a construção de falsos consensos a fim de garantir coesão social e manter sua hegemonia de dominação e controle.

Tal política, traduzida nos sistemas educacionais, foi conceituada como pedagogia das competências ou pedagogia dos resultados (RAMOS, 2001; SAVIANI, 2007), concepções que

nortearam as atuais políticas educativas, impulsionadas por meio de verificações/avaliações externas em larga escala, nacionais e internacionais, que constam das proposições dos relatórios da OCDE e dos documentos oficiais de outros organismos internacionais, como o Banco Mundial.

A OCDE apregoa que a qualidade da educação está ancorada em resultados definidos *a priori* que servem para comparar países, estados, municípios e escolas, sobretudo com ênfase no desempenho – ou na falta dele –, independentemente da história local e da diversidade entre as populações. Sobre essa questão, concordamos com Cunha (2011, p. 567):

[...] quando as palavras-chave começam a se explicitar como competência, excelência e produtividade de uma forma generalizada, a formação é seriamente atingida, pois a ênfase nos resultados finais de produção afasta-se da consideração das ricas cadeias de mediação e do processo histórico de sua produção que explicitam escores finais.

Ou seja, impõe-se à educação pública um determinado tipo de formação que passa *stricto sensu* pela instrução e treinamento com base na indução desencadeada pelas avaliações externas em larga escala construídas para atender aos requisitos básicos das prescrições do capital. Nesse movimento, os homens de negócios pressionam por uma concepção mercantil na educação pública por intermédio da utilização de métodos próprios do mercado. Exemplos dessas práticas recentes são a adoção de sistemas privados na escola pública (ADRIÃO; DAMASO; GALZERANO, 2013); as críticas à formação docente nas universidades que não ensinam ao professor as técnicas do “ensinar a ensinar”;⁴ os testes de verificação de conteúdo dos alunos e os mecanismos de premiação e punição de docentes por meio de avaliações que acabam por desestruturar a carreira e o senso coletivo de categoria (FRIGOTTO, 2011).

Desde 2013, a OCDE reforça e atualiza o processo de deslocamento conceitual dos saberes acadêmicos para a lógica das competências e reorienta a política de certificação, incluindo as competências e habilidades não cognitivas no escopo de sua estratégia de competências que

[...] modifica(m) a abordagem dos agentes tradicionais de competências, tais como anos de educação e treinamento formal ou certificações/diplomas obtidos, por uma perspectiva muito mais ampla que inclui as competências que as pessoas adquirem, utilizam e mantêm – e que também perdem –

⁴ Em entrevista ao *Jornal Folha de S. Paulo* em 28 nov. 2015, o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, declarou: “[...] Não que a gente tenha que abdicar de uma reflexão teórica abrangente na educação, mas tem que ter a prática, como aprender, como transmitir conhecimento, como liderar uma sala de aula, como observar os alunos, acompanhá-los”. (‘SE BRASIL...’, 2015).

durante a vida. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2013, p. 12).

A política implementada está amparada em dois movimentos interligados. O primeiro vincula e reforça a supremacia das questões macroeconômicas de interesse do grande capital na definição de prioridades dos países; o segundo transfere essas prioridades aos sistemas educacionais por meio da política de competências e habilidades. A Organização defende que a implementação da política de competências é mais efetiva se os mundos acadêmico e do trabalho estiverem conectados e formulando, juntos, currículos padronizados da educação.

Para que esses currículos sejam de alta qualidade, a OCDE defende: o aprofundamento das aferições internas e externas como mecanismos de responsabilização dos gestores e professores; que os governos criem canais de incentivo financeiro para que o setor privado invista em treinamento pós-escolar; e que a educação básica seja considerada como pilar fundamental de “uma estratégia eficiente para assegurar que as crianças comecem com vigor sua carreira educacional e que as primeiras competências engendrem as futuras.” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2013, p. 18).

Nesse movimento político-ideológico, a OCDE utiliza-se da política das competências e habilidades para incidir nas formas de organização dos sistemas educativos, orientando-os à aderência a uma gestão gerencial, de parâmetros privados, que atenda aos objetivos de um determinado tipo de educação formal, orientada para as demandas das economias de mercado e aos preceitos da nova gestão pública. Seus documentos também incentivam e exaltam as parcerias com empresas privadas para gestão da educação e indicam formas de transferência de verbas públicas para iniciativa privada via a política de *vouchers*.

Recentemente, um número cada vez maior de sistemas educacionais nos países da OCDE e países parceiros tem recebido de bom grado o envolvimento com entidades privadas, inclusive associações de pais, organizações não governamentais e empresas comerciais, para financiar e administrar as escolas [...]. Nos países em que as escolas privadas recebem mais recursos públicos, a diferença entre os perfis das escolas públicas e privadas é menor [...]. Há muitas formas de oferecer recursos públicos para escolas privadas. Uma delas é por meio de bolsas que atendem diretamente aos pais (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016, p. 1-3).

É notório considerar que no seu movimento há uma intencionalidade que faz parte dos preceitos e processos de redefinição do papel do Estado no que tange à retração do financiamento público da educação, induzindo a assunção dos setores empresariais na oferta educacional. Na medida em que avançam as concepções da nova gestão pública, as parcerias

público-privadas se avolumam e abrem espaço para que os reformadores empresariais empreendam ações no sentido da destruição dos sistemas públicos de educação, por meio de variadas formas de privatização (BALL; YODELL, 2007; FREITAS, 2012).

Nesse sentido, o movimento político-ideológico da OCDE utiliza os resultados do Pisa para: fortalecer a política de competências e habilidades; induzir as parcerias público-privadas, a fim de reconfigurar os pressupostos da gestão; incentivar a transferência da gestão das escolas para organizações sociais, aparelhos privados de hegemonia; e defender a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, sob a tutela do conceito de *aprendizagem ao longo da vida* que seria materializado pela instrução dos trabalhadores via empresas, a exemplo do Sistema S no Brasil.

Esse movimento político-ideológico da Organização, a partir dos resultados do programa, se desdobra em um conjunto de dimensões e sua identificação decorre da análise de uma nova publicação da OCDE que passamos a analisar na próxima seção.

3 DIMENSÕES DA POLÍTICA DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Em 2015, a OCDE lançou um novo documento, *Competências básicas universais: o que os países têm a ganhar*.⁵ Esse texto resulta de um relatório de pesquisa que buscou identificar as relações entre o desempenho dos alunos no Pisa e o crescimento econômico dos países. Escrito por Eric Hanushek, professor da Universidade de Stanford e Conselheiro Sênior da OCDE, e Ludger Woessmann, professor de economia da Universidade de Munique e diretor do Centro de Economia da Educação, o documento preconiza aos países que “uma meta central de desenvolvimento pós 2015 para a educação deve ser a de que todos os jovens atinjam, pelo menos, habilidades básicas como uma base para o trabalho e uma aprendizagem futura e não apenas que eles ganhem acesso à escolaridade.” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015, p. 3). Em seu editorial, o diretor do Departamento de Educação e Habilidades da OCDE, Andreas Schleicher, dá o tom do conteúdo das páginas do documento:

A primeira coisa que os resultados mostram é que a qualidade da educação em um país é um poderoso prognosticador da riqueza que os países irão produzir a longo prazo. Ou, dito ao contrário, a produção econômica que se perde por causa das políticas e práticas de educação pobres deixa muitos países no que equivale a um estado permanente de recessão econômica

⁵ Trataremos aqui apenas como *Competências básicas*.

- e que pode ser maior e mais profundo do que aquele que resultou da crise financeira no início do milênio, da qual muitos países ainda estão lutando para subir. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015, p. 9).

A narrativa construída pelo documento de 2015 é baseada em dados dos países membros e parceiros e é sustentada por tabelas, gráficos e figuras que expõem a triangulação das informações utilizadas na pesquisa. Tal constructo consiste na afirmação de que, à medida que os sistemas educativos transmitem as competências básicas universais aos alunos, a aquisição destas elevará - em médio e longo prazo - o crescimento econômico dos países. Além disso, difunde a ideia de que as competências individuais são o motor do desenvolvimento e da diminuição das desigualdades de origem socioeconômica. Neste sentido, advoga que

[...] o mundo não é mais dividido nitidamente em países ricos e bem-educados e países pobres e mal-educados. Com as políticas certas, os países podem romper com o ciclo de maus resultados na educação que conduzem a resultados econômicos pobres no prazo previsto na agenda da educação pós-2015. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015, p. 13).

Torna-se imperativo demonstrar que a política defendida pela OCDE encontra simetria com a agenda do Banco Mundial (BM) para as políticas educacionais. Em sua denominada *Estratégia 2020 para educação*, divulgada em 2011, que apresenta a política do Banco para a segunda década do século XXI, o vice-presidente da instituição, Tamar Manuelyan Atinc, afirma que

Estamos a viver num período de extraordinária transformação. A impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil, intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas. Os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis e as qualificações profissionais e, ao mesmo tempo, a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada. Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

Os países que almejam o crescimento econômico e as condições ideais de competitividade na economia globalizada, dizem a OCDE e o BM, precisam conectar seus

objetivos com as demandas do mercado, formando cidadãos que estarão aptos a respondê-las no processo produtivo. E, nesse caminho, não importam as diferenças estruturais dos países, nem as consequências que delas decorrem, pois o centro é a melhoria dos níveis de competências dos estudantes em idade escolar para apontar ao complexo do capital possíveis nichos de investimentos.

O documento *Competências básicas* traz experiências de “políticas eficazes” a serem assumidas por países e os pressiona com inúmeras expressões de alarde: “não há tempo a perder”, “sem habilidades certas, as pessoas acabam nas margens da sociedade”, “os países enfrentam uma grande batalha para permanecerem à frente neste mundo interconectado” e, ainda, “o sucesso chegará aos indivíduos, instituições e países que se apressarem para se adaptar, que reclamarem pouco e que forem abertos a mudanças” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015, p. 14).

O Brasil mereceu destaque nessa publicação, com notas explicativas sobre a elevação de seu desempenho no Pisa.⁶ São apresentadas as “medidas exitosas” que o País adotou, como: incremento de financiamento focalizado na Educação Básica; reformas curriculares voltadas às competências; e políticas de formação e certificação de professores vinculadas ao neotecnismo. O conjunto de tais medidas inclui desde a defesa da abertura dos mercados internos ao comércio internacional – o que nos leva a recordar a Rodada de Doha da Organização Mundial do Comércio que tem como uma de suas estratégias a inclusão da educação como mercadoria – até a pressão para que os países qualifiquem melhor seus gastos em educação “naquilo que realmente importa ao desenvolvimento” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015, p. 15).

A estratégia anunciada – que centra a análise do documento no crescimento econômico – vem sendo, novamente, justificada pela “simples razão de que o crescimento expande as possibilidades para ambos os resultados econômicos e sociais.” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015, p. 18). No campo econômico, países como o Brasil, considerados de renda média-alta,⁷ se atingissem o objetivo de tornar universais as competências básicas, num intervalo de quinze anos conseguiriam, nesse mesmo tempo, ter um crescimento médio sete vezes maior em relação aos níveis de crescimento atual de seu PIB (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015).

⁶ Segundo o documento, “com uma economia que tradicionalmente se baseou na extração de recursos naturais e sofreu estagnação do crescimento e períodos de hiperinflação até o início dos anos 1990, o Brasil está hoje em rápida expansão do seu setor industrial e de serviços [...] e reconhece o papel crítico que a educação tem no desenvolvimento econômico do país. Como em apenas um punhado de outros países, o desempenho do Brasil em matemática, leitura e ciências melhorou notavelmente durante a última década.” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015, p. 31).

⁷ O estudo de cada um dos 76 países que participam do Pisa, incluídos na pesquisa, agrupou as nações de acordo com as categorias de renda: os países de renda média-baixa, os países de renda média-alta, países não-membros da OCDE de rendimento elevado e países membros da OCDE de alta renda. (As categorias seguem a classificação do Banco Mundial de países por grupos de renda) (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015, p. 49).

No campo social, o *Competências básicas* preconiza que, à medida que os indivíduos adquirem mais habilidades, ocupam melhores lugares no mercado de trabalho e, ao ocupá-los, reduzem-se as pressões por conta dos efeitos da pobreza, ao mesmo tempo em que se dinamiza a produtividade e se reduz a necessidade de programas de distribuição de renda.

É muito mais fácil garantir a inclusão e aliviar os encargos da pobreza quando todo o bolo econômico é maior. As habilidades expandidas permitem que um segmento mais amplo da sociedade contribua para a economia; e este aumento da participação contribui diretamente para o aumento de produtividade e reduz as necessidades de redistribuição. Dentro de uma economia estável, mesmo a tentativa de redistribuir os recursos geralmente é politicamente difícil, e a redistribuição excessiva pode ameaçar o desempenho geral da economia. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015, p. 20).

O excerto citado evidencia os dois movimentos a que nos referimos, ou seja, por um lado, a OCDE prioriza as questões macroeconômicas e, por outro, transfere essas prioridades para os sistemas educacionais. Dessa maneira, a política de competências e habilidades da OCDE/Pisa, forjada nos interesses do grande capital, apresenta-se vinculada a cinco dimensões interligadas.

A primeira consiste no discurso político-ideológico e em ações empreendidas pelos intelectuais orgânicos e tradicionais que vinculam as competências e habilidades ao cerne do mundo acadêmico para atender às demandas do mercado de trabalho, estando este subsumido à lógica do capital. Assim, estimulam-se mudanças nos sistemas educacionais, particularmente em sua gestão e metodologia de avaliação, na forma de contratação de professores, que devem ser eficientes e eficazes independente das condições de trabalho docente, e na padronização e esterilização dos conteúdos escolares.

A segunda dimensão fomenta ordenamentos político-jurídicos consoantes aos preceitos da nova gestão pública e busca incorporar, na dinâmica da oferta educacional, os setores empresariais por meio das organizações sociais e parcerias público-privadas, implementando um processo governança corporativa da política educacional (PEREIRA, 2019) sob os pressupostos mercadológicos que devem gerir as políticas públicas e sociais.

A terceira dimensão vincula a aquisição de competências e habilidades ao crescimento econômico dos países de maneira linear e intencional. Desconsidera os determinantes político-econômicos e sociais das crises cíclicas do capital, que incidem na redefinição do papel do Estado e na reconfiguração da teoria do capital humano, e impulsiona o individualismo como valor moral radical e a competitividade entre escolas, estudantes, professores, trabalhadores e nações.

A quarta constrói um discurso e estimula ações que, na aparência, buscam diminuir as desigualdades sociais sob o pretexto da aquisição das destrezas vinculadas às necessidades do mercado de trabalho, mas que, na essência, ocultam que é falsa a promessa da empregabilidade, sobretudo porque no sistema do capital não há espaço para todos. Assim, busca responsabilizar trabalhadores e estudantes por seu suposto fracasso – suposto porque, na verdade, é construído pelas estruturas econômicas e sociais dominantes.

A quinta busca transformar a Educação Básica pública em objeto de comércio e mercados. Quando as aferições feitas se transformam em análises dos resultados, o Pisa busca identificar e divulgar quais são os países e sistemas que apresentam as melhores condições para desenvolvimento e reprodução do capital.

Essas dimensões corroboram o entendimento de que, por meio do Pisa, a OCDE busca adaptar os sistemas educacionais dos países a fim de que estes possam atender às demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva do capital consignadas na lógica das competências e habilidades. Para isso, induz a determinado tipo de gestão dos sistemas educativos, ancorado em metodologias de verificação/avaliação externa em larga escala tendo como objetivo a aferição dos resultados almejados pelo mercado.

Nesse percurso, a política de competências e habilidades básicas da OCDE compreende que o mínimo a ser alcançado pelos países refere-se aos níveis⁸ elementares que são aferidos pelo Pisa que, por sua vez, são “as habilidades necessárias para a participação produtiva no mercado de trabalho.” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015, p. 21). Os resultados do Pisa, sobretudo a partir de 2010, são utilizados para justificar e fortalecer a passagem da lógica para a política de competências e habilidades, difundida e implementada pelos organismos multilaterais, com destaque para a OCDE.

Após a análise dos documentos de 2013 e 2015, que se utilizam dos resultados do programa das edições ocorridas entre 2000 e 2015, pode-se afirmar que há um movimento político-ideológico da OCDE em direção ao fortalecimento da política das competências e habilidades. A sua estratégia político-ideológica tem caráter cíclico e se utiliza de variadas representações a fim de normatizar determinada concepção educacional. Se antes era a lógica das competências e habilidades que justificava a implementação do Pisa, agora são os resultados do Pisa que condicionam a adoção da política.

⁸ No Nível 1, os alunos conseguem responder a questões envolvendo contextos familiares onde toda a informação relevante está presente e as perguntas estão claramente definidas. Eles são capazes de identificar as informações e realizar procedimentos de rotina de acordo com instruções diretas em situações explícitas. Eles podem realizar ações que são quase sempre óbvias e resultam imediatamente dos estímulos dados. No Nível 2, os alunos podem interpretar e reconhecer situações em contextos que não requerem mais do que inferência direta. Eles podem extrair informações relevantes de uma única fonte e fazer uso de um único modo de representação. Os estudantes nesse nível podem empregar algoritmos, fórmulas, procedimentos ou convenções básicas para resolver problemas envolvendo números inteiros. Eles são capazes de fazer interpretações literais dos resultados.

Assim, além de atuar no interior dos sistemas educacionais, a OCDE age no interior das escolas, na perspectiva de materialização dos conceitos emanados da nova gestão pública, preconizando a eficiência do gasto público em detrimento da ampliação de recursos. Ademais, associa de forma linear gestão eficiente com desempenho dos estudantes e, ao mesmo tempo, sustenta a responsabilização dos sujeitos da gestão pelo não atendimento dos objetivos esperados, comprometendo o princípio democrático que permeia a Educação Nacional.

Adiciona-se a esse movimento a compreensão da autonomia da escola por um viés burocrático, como liberdade para contratação e demissão de professores, associada a uma noção de responsabilização também de tipo burocrática, emanada do conceito de *accountability*.

Os resultados do PISA sugerem que, quando se combinam de forma inteligente a autonomia e a responsabilização, esses dois fatores tendem a associar-se com melhores desempenhos dos estudantes [...]. A autonomia das escolas na alocação de recursos é maior na República Tcheca, na Holanda, no país parceiro Bulgária e na economia parceira China-Macau. Em todos eles, mais de 90% dos alunos frequentam escolas que têm autoridade para contratar e demitir professores [...]. Em resumo, a autonomia das escolas na alocação de recursos tende a estar associada ao bom desempenho, no caso dos sistemas educacionais em que a maioria das escolas torna públicos seus resultados de rendimento. Isso leva a crer que é a combinação de várias políticas relacionadas à autonomia e responsabilização da escola, e não apenas uma política isolada, o que conduz a desempenhos melhores dos estudantes. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016, p.1-4).

A lógica da responsabilização burocrática, linear e ideológica, tem como pressuposto o controle do trabalho docente, reduzindo a autonomia dos professores. Por sua vez, o discurso da autonomia busca imprimir valores do mundo privado na escola pública. Concordamos com Afonso (2014, p. 494), quando afirma que

Não é, portanto, por acaso que a responsabilização negativa (ou a culpabilização) dos professores constitui, em diferentes medidas de política educativa e nos discursos dominantes, uma das estratégias mais frequentes. Ela decorre, aliás, da indução da desconfiança social e política no seu trabalho e na sua formação (sobretudo no que diz respeito aos professores da escola pública), pretendendo assim justificar políticas de privatização e de liberalização, e a introdução de modelos não democráticos e coercitivos de *accountability*.

Para isso, a OCDE oferece o Pisa como um tipo de avaliação externa em larga escala dos sistemas que, na realidade concreta, opera a partir de uma lógica de aferição para construção de *rankings* nos quais os países que não ocupam o topo da lista são induzidos

a adaptar seus sistemas – sem reclamar – para que possam ver o crescimento econômico em médio e longo prazo e criar as condições para competir na economia cada vez mais globalizada. Dessa forma, o tipo de educação almejada pelo Pisa é a instrução requerida pelos mercados e determinada pelas demandas da globalização econômica.

Julgar o desempenho geral do sistema escolar nos mercados econômicos internacionalmente conectados de hoje exige uma avaliação precisa do desempenho pelos padrões internacionais. Existe agora meio século de experiência com testes internacionais, e isso proporciona às nações participantes uma visão de como seu desempenho atual está à altura do que é possível. Estes testes internacionais se alimentam diretamente da meta de desenvolvimento de habilidades básicas universais. As habilidades básicas de hoje podem ser definidas apenas pelos padrões internacionais. Além disso, no interior dos países, é improvável que pessoas sem competências básicas possam ser incluídas nos ganhos de qualquer desenvolvimento. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015, p. 83).

O trecho selecionado evidencia como a OCDE constrói falsos consensos em torno da pretensa necessidade de se comparar os níveis educacionais dos países. Em outras palavras, tem-se aqui a ideologia como a capacidade de uma classe, ou fração de classe, de propor e executar ideias, programas e projetos de seu interesse, transformando-os como se fossem a vontade geral (MARX; ENGELS, 2007). A globalização econômica, ao romper as barreiras dos Estados-Nação e ao esfumegar suas características culturais, econômicas, políticas e sociais, desfaz também as funções das instituições escolares pensadas a partir das demandas nacionais e impõe um processo de normatização internacional de acordo com proposições estabelecidas que expressam os designios reais e concretos do modo de produção e reprodução do capital.

O movimento político-ideológico da Organização terá como objetivo materializar sua concepção nos variados sistemas educativos. O conjunto de determinações que fazem parte da política adquirem cariz diversa de acordo com o processo e características nacionais, contudo, é possível identificar elementos comuns que dão base à políticas e programas implementados no contexto brasileiro.

4 A MATERIALIZAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES DA OCDE NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

O objetivo desta seção é analisar como as proposições da OCDE/Pisa para a educação básica pública brasileira se materializam, sobretudo nas dimensões da gestão e

avaliação dos sistemas. Para tanto, recorremos a alguns documentos que retratam esses movimentos e relações.

Desde os anos de 1990, o Brasil realiza avaliações externas em larga escala, porém, após sua participação no Pisa, vem remodelando os métodos desses exames. A partir de 2005, o Governo Federal, sob a administração do Partido dos Trabalhadores, promoveu profundas mudanças no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, em um movimento de mediação entre as demandas internacionais e locais, ampliou e aprofundou as aferições como estratégia de gestão dos sistemas educacionais. Tais mediações não deixam de levar em conta mecanismos oriundos das orientações e métodos da OCDE, como apontam os objetivos da participação do Brasil no Pisa:

- 1) Obter informações para situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional, nacional e internacional.
- 2) Fomentar a discussão sobre indicadores de resultados educacionais adequados à realidade brasileira.
- 3) Participar das discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas pelo Pisa em fóruns internacionais de especialistas.
- 4) Promover a apropriação de conhecimentos e metodologias na área de avaliação educacional.
- 5) Disseminar as informações geradas pelo Pisa, tanto em termos de resultados quanto em termos de conceitos e metodologias, entre diversos atores do sistema educacional, governamentais e não-governamentais. (BRASIL, 2001, p. 22).

A reestruturação do SAEB incluiu provas para aferir níveis de alfabetização das crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental por meio da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil e aplicada aos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental (de forma censitária) e aos concluintes do Ensino Médio (de forma amostral). Parece-nos que o Brasil tem materializado as políticas de verificação/avaliação externa da educação básica pública que encontram simetria com as proposições internacionais. A implementação da Prova Brasil e as mudanças no SAEB, em 2005, ensejaram reformulações em direção à aferição pragmática da eficácia e eficiência do desempenho dos sistemas educacionais.

Outro elemento que corrobora com análise em tela, encontra sustentação no processo de compatibilização entre os resultados do SAEB e do Pisa, segundo o Ministério da Educação (MEC): “A partir dessa compatibilização, por exemplo, é possível realizar uma comparação entre o desempenho dos alunos brasileiros e estrangeiros, e *estabelecer metas de performance no SAEB condizentes com níveis de referência do PISA*.” (BRASIL, 2019, grifo nosso).

Em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e promulgado o Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007a) que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação. Intencionalmente, esse plano recebeu o mesmo nome

de um dos aparelhos de privados de hegemonia, a organização não governamental Todos Pela Educação, hoje Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), constituída por representantes do empresariado brasileiro, materializando a estratégia de governança corporativa da política educacional.

Em que aspectos do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) de 2007 se encontra simetria com proposições da OCDE e de outros organismos internacionais? Para responder a essa questão analisamos a atenção que o documento dá ao processo de responsabilização da comunidade acadêmica na obtenção dos resultados prescritos e não dialogados. O MEC sintetizou os fundamentos da seguinte forma:

Se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a *responsabilização*, sobretudo da classe política, e a *mobilização* da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. Com efeito, a sociedade somente se *mobilizará* em defesa da educação se a incorporar como valor social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. Desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado. (BRASIL, 2007b, p. 11, grifo nosso).

Embora ressalte que a responsabilização seja “sobretudo da classe política”, na prática, o Governo Federal, no esteio do PDE, lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, a partir da construção de escores educacionais e sua divulgação, responsabiliza escolas, gestores, docentes e estudantes, pelo suposto fracasso escolar, que é construído pela própria lógica gerencialista do Estado e, além disso, induz e reforça essa lógica nos sistemas estaduais e municipais de ensino, instâncias dotadas de autonomia relativa e que dispõem de mecanismos mais diretos e rígidos de controle e regulação que afetam diretamente as instituições e professores a partir de políticas de bonificação salarial como acontece nos estados de São Paulo e Pernambuco.

Nesse sentido, concordo com Sousa e Lopes (2010, p.58) quando afirmam que: “ao estabelecer a premiação ou o incentivo financeiro como mecanismo de gestão do sistema de ensino, fortalece-se a perspectiva da competição, minorando as possibilidades de cooperação e de construção de identidade de rede entre as escolas.”

Assim, os fundamentos externados pelo MEC vão encontrar simetria com as proposições da OCDE:

As medidas de responsabilização destinadas a estudantes, professores e escolas podem complementar-se mutuamente para melhorar os resultados

dos alunos. Os exames de conclusão externos e a utilização de avaliações para a tomada de decisões sobre a aprovação e a reprovação de alunos incentivam a aumentar o desempenho, enquanto o uso de avaliações para alunos em grupo reduz o desempenho. Testes padronizados regulares são benéficos somente onde padrões claros e objetivos são definidos por meio de exames de conclusão externos. O desempenho dos alunos aumenta também quando os professores são responsabilizados, porque seus diretores e inspetores externos monitoram suas aulas. Da mesma forma, os alunos têm melhor desempenho se suas escolas são responsabilizadas, porque são usadas avaliações para compará-las com o desempenho local ou nacional. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2007b, p. 58, tradução nossa).

Não obstante, tal simetria ainda reverbera quando da justificativa governamental sobre o objetivo da Prova Brasil, elemento central que compõe o Ideb:

[...] a avaliação do aluno individualmente considerado tem como objetivo a *verificação da aquisição de competências e habilidades* que preparam uma subjetividade, na relação dialógica com outra, para se apropriar criticamente de conhecimentos cada vez mais complexos (BRASIL, 2007b, p. 19, grifo nosso).

Na justificativa que sustentou o lançamento do IDEB, o Governo Federal afirmou que o objetivo consistia em “alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano em que o Brasil completará 200 anos de sua independência, meta que pode ser considerada ousada.” (BRASIL, 2007b, p. 22). Essa política se fará presente também no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

A meta 7 do Plano trata da qualidade da educação, alça o IDEB a uma política de Estado e prescreve as seguintes metas a serem alcançadas, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Metas a serem alcançadas no IDEB – 2015-2021

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5	5,5

Fonte: Brasil (2014).

O mesmo PNE (BRASIL, 2014), na estratégia 7.11 da meta 7, apresenta o objetivo almejado no Pisa: “melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, tomado

como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

Quadro 2 - Projeções resultados do Pisa

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em Matemática, Leitura e Ciências	438	455	473

Fonte: Brasil (2014).

É possível constatar um movimento político de consentimento ativo do Governo Federal que vem sendo ampliado e aprofundado por sucessivas administrações de distintas colorações partidárias, aprofundando o processo de submissão da educação pública aos interesses diretos do capital. Ademais, cria narrativas para construir falsos consensos e constranger as opiniões contrárias que resistem à implementação do modelo de várias formas.

Essa política também implica em consequências para os princípios e práticas de gestão democrática, isso porque a nova gestão pública de cariz gerencialista que sustenta o IDEB apresenta valores como mérito, eficácia, desempenho, competitividade e competências técnicas, na perspectiva do ideário neoliberal e dos interesses de mercado. As políticas de verificação/avaliação externa em larga escala, sob esse modelo de gestão, que estão sendo desenvolvidas no Brasil carregam a ideologia e a política de competências e habilidades da OCDE, com um discurso aparente de melhoria da educação para todos, mas que, na essência, buscam imiscuir nos trabalhadores e estudantes o “sucesso” e por isso a adesão à política de competências no contexto dos processos de produção e reprodução ampliada do capital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto buscamos apresentar a direção para a qual caminha a utilização dos resultados do Pisa. Compreendemos que, em um primeiro momento, foi necessário que a OCDE difundisse a lógica de competências e habilidades com um caráter redentor da educação pública dos países. Construída a ideia da importância de tais categorias, a Organização apresenta o instrumento político para aferi-las, o Pisa. Após um ciclo de sua implementação, o mesmo discurso irá sustentar ações políticas obstinadas em adaptar os sistemas educacionais àquela mesma lógica, agora, com “evidências cabais” das necessidades materializadas em reformas educacionais.

Nesse movimento, a política de competências e habilidades difundida pela OCDE assume dimensões que incluem a narrativa ideológica sobre as necessidades de

aderência aos parâmetros que atendam às demandas de mercado. Estimula-se um tipo de gestão meritocrática e de formação básica e instrumental, passando por alterações em ordenamentos jurídicos que possibilitem maior inserção dos representantes dos interesses privados-mercantis na formulação e implementação da política, conformando a educação pública como um nicho de negócios rentáveis para o capital.

No contexto brasileiro, em que pese o país manter relações econômicas com a OCDE desde os anos de 1970, é a partir dos anos 2000, com a adesão ao Pisa, que se inaugura um sistema de troca de interesses mais constantes, marcado por administrações de diferentes colorações partidárias. Inicia-se com Fernando Henrique Cardoso (PSDB), amplia-se e aprofunda-se com Lula e Dilma, do PT, intenta-se uma relação mais orgânica no Governo de Michel Temer a partir do pedido, em 2016, de adesão como membro pleno da Organização que tende a se consolidar no Governo Bolsonaro, após a declaração de “apoio” dos Estados Unidos ao pleito do Brasil. Não por acaso, na carta enviada por Michel Temer à OCDE o ponto de destaque e que justifica o pedido de adesão refere-se ao compromisso do país em relações às medidas que adotou após sua participação no programa e na execução do acordo de cooperação estabelecido entre as esferas em 2015.

Tais compromissos estão materializados no aprofundamento da avaliação externa como mecanismo de controle da educação básica pública subordinada aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, sobretudo, sua reformulação e criação da Avaliação Nacional de Alfabetização e da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – Prova Brasil, da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, da adoção do Pisa como instrumento externo de referência, alçando-o como política de Estado no interior do Plano Nacional de Educação.

Após esses elementos, consideramos que o processo de aprofundamento das relações econômicas, políticas e educacionais entre o Brasil e a OCDE vem redefinindo os pressupostos da gestão democrática e intensificando as avaliações externas como mecanismo de controle e incentivo a um tipo de qualidade educacional que atenda aos interesses do capital.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; DAMASO, A.; GALZERANO, L. S. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. *Revista e-Curriculum*, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 434-460, ago. 2013. ISSN 1809-3876. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/16616>. Acesso em: 19 out. 2019.

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 19, n. 2, jul. 2014, p. 487-507.

BALL, S.; YODELL, D. Privatización encubierta emnla educación pública. *In: Internacional de la Educación*. Bruselas, 2007.

BANCO MUNDIAL. *Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*. Washington, 2011.

BRASIL. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados. Brasília, 2007a.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O Plano de Desenvolvimento da Educação* - razões, princípios e programas. Brasil, Governo Federal, 2007b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Pisa 2000: Relatório Nacional*. Brasília, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB*. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/metodologias/Nota_Tecnica_n3_compatibilizacao_PISA_SAEb.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

CUNHA, M. I. da. Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 559-572, 2011.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

"SE BRASIL formasse médicos como professores, pacientes morreriam", diz Mercadante. *Folha de S. Paulo*, 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1712167-se-pais-formasse-medicos-como-professores-pacientes-morreriam-diz-mercadante.shtml>. Acesso em: 24/05/2016.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, p. 235-274. jan./abr., 2011.

HARVEY, D. *O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

KUENZER, A. Z. Inclusão excludente e Exclusão incluyente. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3ª ed. Campinas: HISTEDBR, 2005.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

NEVES, L. M. W. (org.). *Direita para o social e esquerda para o capital - intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Education at a glance: Indicators - 2006 edition*. Disponível em: [WWW.oecd.org/bookshop](http://www.oecd.org/bookshop). Acesso em: 10 out. 2016.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Comprendre l'impact social de l'éducation*. 2007a. Disponível em: http://www.oecd.org/document/44/0,3343,fr_2649_35845581_39439340_1_1_1_100.html. Acesso em: 10 out. 2016.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências*. Publicações da OCDE, 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Pisa em Foco. Política e Educação*. v. 1, n. 58. Disponível em: www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus.htm. Acesso em: 10 out. 2016.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Política Educacional. School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement International Evidence from PISA 2003. OECD Education Working Paper*, n. 13, 2007b.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*. OECD Publishing, Paris, 2015.

PEREIRA, R. da S.; SILVA, M. A. da. Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 523-544, jun. 2018. ISSN 1676- 2584.

PEREIRA, R. da S. Governança Corporativa na Política Educacional. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, pp. 123-146, jan./mar. 2019.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

SAVIANI, D. O ensino de resultados. [Entrevista cedida à] *Folha de S. Paulo*, 26 abr. 2007.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista da ADUSP*. São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan. 2010.

Endereços para correspondência: Faculdade de Educação, Sala 18, Universidade Federal da Bahia, Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, Campus Canela, 40110 100, Salvador, Bahia, Brasil; rodrigossilvapereira@ufba.br

Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019 | e20900 | E-ISSN 2177-6059