

**SHIRLEY BARROS FELIPPE**

**PROVA PARANÁ E GOVERNANÇA TRANSNACIONAL**

Foz do Iguaçu  
2023

**SHIRLEY BARROS FELIPPE**

**PROVA PARANÁ E GOVERNANÇA TRANSNACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao curso de Geografia, grau Licenciatura, do Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território – (ILATIT), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), como requisito à obtenção da graduação em Geografia Licenciatura.

Orientador: **Profº. Drº. Marcelo Augusto Rocha.**

Foz do Iguaçu  
2023

Dedico este trabalho a todas as pessoas que realizam seu trabalho com amor e carinho e o executam sem olhar a quem. Foi por conta de pessoas assim que consegui realizar tudo o que realizei até hoje. Vocês foram minhas asas.

A aqueles que acham que fazem um favor ao mundo por cumprirem obrigações para o qual são remunerados, cumprindo-as na maioria das vezes mal e porcamente, só informo: vocês foram somente as pedras no meu caminho. Passar por vocês só fortaleceu minha musculatura ética e moral.

*Todos esses que aí estão  
Atravancando meu caminho,  
Eles passarão...  
Eu passarinho!  
Mario Quintana.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Marcelo Augusto Rocha, não somente por ser um excelente professor, mas por ser uma excelente pessoa. Ele foi meu orientador de IC, foi o supervisor de estágio enquanto eu fazia meus estágios e por fim ainda orientou este TCC. Mas o grande mérito dele não está somente em ter me acompanhado durante a minha jornada de formação, o mérito dele está me aguentar durante todo esse tempo. Nesse período ele foi obrigado lidar com minhas decepções, minhas angústias e minhas revoltas em relação ao curso. A cada coisa errada com a qual eu me deparava no curso, que prejudicava a mim e meus companheiros de formação e me revoltava eu dirigia minha fala de recriminação e reprovação aos professores e ao colegiado do curso ao qual ele fazia parte. Mesmo as críticas não sendo feitas diretamente a ele, ele entrava no bolo por ser um dos meus professores e parte do colegiado do curso. Quando do episódio do estágio realizado remotamente e enfim pude entrar em sala de aula, em meio a um calendário universitário que não pensou em e não beneficiou nenhum pouco nós estudantes, eu lutei pelo meu direito de estar o máximo possível dentro da sala da aula e foi mais uma avalanche de brigas e reclamações que ele suportou firme e forte. Nos raros momentos de tranquilidade eu dizia a mim mesma que eu não devia brigar com ele porque senão ele acabaria me abandonando e não havia mais ninguém que eu quisesse me acompanhando na elaboração do TCC. Cara você não me abandonou. Muito obrigada.

Agradeço também ao Fabiano Mateus de Almeida que não só me apoiou financeiramente como também me apoiou nos momentos de decepção, angústia e revolta nos momentos em que situações da vida me desestabilizaram, que minha saúde foi abalada, e na perda de familiares (que não foram poucos) nesse período em que me encontro a 1.100 km de distância de todos. Apesar de estarmos separados você esteve presente sempre que te procurei precisando de apoio. Obrigada por acreditar e investir em mim e por estar presente nos momentos mais delicados que passei tão longe.

Agradeço a todas as pessoas que conheci aqui e que me agraciaram com sua amizade, amor e carinho.

Agradeço a Deus por ter sobrevivido a esses anos tão intensos e de aprendizado profundo.

*É como vamos vencer. Não é enfrentando o que odiamos... é salvando o que amamos.* Rose - Stars Wars: Os últimos Jedi.

afinal

*Uma das coisas importantes da não violência é que não busca destruir a pessoa, mas transformá-la.* Martin Luther King

porque

*Um homem que não defende nada cairá por qualquer coisa.* Malcolm X

e

*É muito melhor arriscar coisas grandiosas, alcançar triunfos e glórias, mesmo expondo-se a derrota, do que formar fila com os pobres de espírito que nem gozam muito e nem sofrem muito, porque vivem nessa penumbra cinzenta de quem não conhece vitória nem derrota.* Theodore Roosevelt

FELIPPE, Shirley Barros Felipe. **Prova Paraná e Governança Transnacional**. 2023. 71 p. Trabalho de Conclusão de Curso Geografia Licenciatura – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2023.

## RESUMO

Uma das políticas educacionais que mais impactaram os sistemas de ensino pelo mundo foram as avaliações de larga escala. Elas criaram uma definição de qualidade única para todos os povos, transformando-se em eixo estruturador de uma política de ensino onde a aprendizagem passa a ser desempenho. Este trabalho desvenda a origem desta política, a forma como foi concebida a definição de qualidade e como tal definição redirecionou o processo de ensino aprendizagem no Paraná e no mundo. Para realizar essa proposta de pesquisa discutiu-se teoricamente sobre o contexto das políticas neoliberais para a educação recomendadas por órgãos econômicos supranacionais; entendeu-se o processo avaliativo de larga escala no Paraná, destacadamente a Prova Paraná e evidenciou-se a correlação entre a Prova Paraná e a governança transnacional operada por órgãos econômicos como a OCDE. Para o desenvolvimento desses objetivos o método materialismo-histórico-dialético foi utilizado para delinear os caminhos metodológicos na interpretação da realidade da educação básica paranaense. A Prova Paraná é uma ferramenta de governança transnacional e não poderia ser de outra maneira dado que ela é fruto das políticas neoliberais recomendadas pela OCDE que é um órgão econômico supranacional que, ao definir o que é qualidade (uma complexa relação entre equidade, literacia e responsabilidade ou *equity, literacy and accountability*) atende as políticas neoliberais, ou seja: os documentos e as propostas políticas que se reverberaram em políticas públicas educacionais reverberaram o discurso da OCDE, principalmente no que tange a equity ou equidade que objetiva reduzir as pessoas a trabalhadores capazes de manter o sistema capitalista funcionando, porém acríticos o suficiente para não questionar o sistema socioeconômico imposto pelos países ditos 'desenvolvidos' e pela elite nacional.

**Palavras-chave:** Qualidade, Avaliação em larga escala, Governança Transnacional, Organismos Internacionais, Prova Paraná.

## **Lista de Quadros**

<b>Quadro 1: Questionários aplicados junto à avaliação do PISA desde 2000.....</b>	<b>37</b>
--	-----------

## **Lista de Gráficos**

<b>Gráfico 1: Percepção dos professores sobre avaliação externa e seus objetivos.....</b>	<b>62</b>
---	-----------

<b>Gráfico 2: Percepção dos professores sobre o impacto da Prova Paraná na rotina escolar. ....</b>	<b>63</b>
---	-----------

<b>Gráfico 3: Opinião dos professores sobre a Prova Paraná.....</b>	<b>64</b>
---	-----------

## **Conteúdo**

<b>Introdução .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Governança Transnacional.....</b>	<b>13</b>
1.2 Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e .....	16
seu papel nas políticas públicas .....	16
<i>1.2.1 A Estrutura e Operação da OCDE.....</i>	<i>20</i>
1.2.2 Aprendizado de Políticas como Ferramenta de Governança.....	24
<b>2. Governança Transnacional e Educação Pública.....</b>	<b>27</b>
2.2 O Programa de Avaliação Internacional de Estudantes/Pisa e Governança.....	30
<i>2.2.1 O PISA e a Governança Transnacional em Âmbito Nacional .....</i>	<i>39</i>
2.3 A Ideia de Qualidade da Educação na Governança Transnacional .....	48
<b>3. Avaliação Externa no Paraná: a Prova Paraná, contexto e a questão da qualidade no ensino público .....</b>	<b>54</b>
3.2 Impactos das Provas de Larga Escala Paranaense na Educação Estadual.....	59
3.3 Seria a Prova Paraná um Instrumento de Governança Transnacional? .....	65
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>67</b>
<b>Referências .....</b>	<b>71</b>

## INTRODUÇÃO

Na América Latina (exceto Cuba) as políticas educacionais, em particular as curriculares, produzidas nos últimos trinta anos tem como pano de fundo um processo de ajuste neoliberal, tendo como marco os acordos firmados em 1989 e que ficaram conhecidos como Consenso de Washington (GIROTTI, 2017). Nesse contexto de difusão da lógica neoliberal chama-se atenção para a Organização Econômica para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, entendidos como representantes legítimos do capital transnacional. E essa influência das agências internacionais, principalmente do Banco Mundial, por meio de recomendações pautadas em uma lógica economicista-instrumental, acabou por atribuir certo “[...] caráter homogêneo e homogeneizador - tanto na compreensão das realidades nacionais quanto em suas propostas, padronizando a política educacional na região” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006, p. 675).

Em meio ao forte avanço dessas políticas neoliberais na Educação, o Brasil tem desenvolvido a atual política curricular brasileira, imposta de forma orquestrada desde 2016 de maneira mais sistemática, e ainda em prática no ano de 2023, ou seja, os documentos curriculares em curso no Brasil nos últimos anos, refletem os desejos e ideias de frações de classes que compõem a sociedade para a qual o currículo escolar tem sido pensado e produzido.

No bojo do pacote neoliberal de políticas curriculares, chama-se atenção para a de um currículo nacional denominado Base Nacional Comum Curricular/BNCC, imposto em 2017, por parte do governo federal, na época Michel Temer do PMDB. E para as avaliações externas que assumiram a partir de então um papel preponderante na avaliação da qualidade do ensino público brasileiro, ancoradas na BNCC e atendendo as cobranças dos órgãos internacionais. Publicada a BNCC, alinhou-se o currículo a matriz de referência, favorecendo a padronização não apenas do currículo, mas de mecanismos de controle sobre a qualidade da educação do ensino público brasileiro.

Esta pesquisa é o fruto da indignação e da incompreensão do fato de organizações econômicas transnacionais serem responsáveis por gerir algo tão sensível e relevante para as nações soberanas, como a educação e mesmo assim, essas organizações terem se tornado referência em políticas públicas educacionais. O que leva a questionamentos como: por que, justamente organizações voltadas à economia, como

no caso da OCDE, desenvolvem ferramentas para avaliar a qualidade da educação, no caso o PISA? Qual é o objetivo por trás dessa ação? A indignação a respeito dessa temática já existia, mesmo antes de meu ingresso na graduação, mas foi no transcurso de minha formação que aprofundei o entendimento sobre a sua importância. Assentada em informações organizadas e conhecimento científico, minhas indagações foram tomando forma e adquirindo consistência suficiente para se tornarem objetos de pesquisa. Sobretudo com o advento da pandemia da covid19 e o distanciamento social, utilizado de forma consciente, pelos gestores, para aprofundar as transformações educacionais neoliberais.

A partir da formação adquirida na Geografia, que me fornece uma lente holística de investigação, esse trabalho permeia a relação entre a Prova Paraná e a OCDE e como ambas estão relacionadas a esse fenômeno que se instalou no planeta e que está diretamente vinculado ao meu grau de formação, a licenciatura e ao ensino público no Estado do Paraná, que, por sua vez, tem adotado políticas neoliberais nos últimos anos no Ensino Básico, dentre elas, as avaliações de larga escala, desde 1994. Assim, tem-se como pergunta principal: Qual a origem desta política de avaliação em larga escala e de seus critérios e indicadores? Como foi definido o que é a qualidade no ensino básico e como apurá-la e redirecionar o processo de ensino aprendizagem no sentido de atingir tal padrão de qualidade? Por que ela foi implantada no Paraná?

O recorte espacial e temporal dessa pesquisa é o estado do Paraná e as políticas públicas neoliberais implementadas desde 2012/1994, quando o governo passou a negligenciar a formação continuada de professores ao não ofertar mais cursos e orientações acerca da diretriz curricular e estadual/DCE pautadas na Pedagogia Histórico Crítica. Assim, professores que ingressaram no quadro efetivo bem como temporário passaram a atuar sem ter o conhecimento da fundamentação pedagógica implícita nas DCEs do estado. Em paralelo a isso, foi priorizada a avaliação em larga escala (Prova Paraná), com cobranças de resultados. Ou seja, com o decorrer dos anos, toda a política curricular construída com a participação de professores da rede estadual de 2003 a 2008 e que seguiu em curso até 2011 foi esvaziada.

Essa situação somada ao contexto nacional da implementação da BNCC a partir de 2017, criou as condições necessárias para o discurso da necessidade de novas

diretrizes curriculares estaduais, produzidas pela equipe do então governador<sup>1</sup> eleito em 2019 e imposta para a rede estadual em 2020, no início do ano letivo.

Frente a essa conjuntura, objetiva-se compreender a política curricular em curso no estado do Paraná desde 2020, destacando as avaliações externas estaduais criadas e implementadas para mensurar a qualidade do ensino básico. Especificamente, objetivou-se; a) Discutir teoricamente sobre o contexto de políticas neoliberais para educação recomendadas por órgãos econômicos supranacionais e pautadas em uma lógica economicista-instrumental; b) Entender como tem ocorrido as avaliações externas no Paraná, com destaque para a Prova Paraná; c) Destacar a correlação entre a Prova Paraná e a governança transnacional operada por órgãos econômicos como OCDE.

Para tanto, os caminhos metodológicos da pesquisa foram delineados tendo por inspiração o método materialismo-histórico-dialético para a interpretação da realidade na educação básica paranaense, por ser o mesmo capaz de abranger a totalidade e apresentar a realidade como síntese de múltiplas determinações, partindo da materialidade do real, do mundo empírico realmente existente, isso porque os “[...] os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais” (GIL, 2012, p. 14). A opção por esse método está imbricada diretamente com o posicionamento da pesquisadora frente ao objeto de estudo, no caso, a atual política curricular paranaense e o peso dado às avaliações externas.

Essa pesquisa pode ser caracterizada como documental de abordagem qualitativa, ao passo que a pesquisadora direcionou seu olhar para um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, conforme discutido por Minayo (2001).

Os procedimentos operacionais de pesquisa foram estabelecidos a partir de levantamentos em fontes secundárias como: produções acadêmicas do campo da Educação e da Geografia que versavam sobre a temática, em documentos oficiais publicizados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná e na pesquisa realizada anteriormente pela autora, na iniciação científica no decorrer do curso de graduação em Geografia na Unila.

---

<sup>1</sup> Carlos Roberto Massa Junior, vulgo Ratinho Jr,

O resultado da pesquisa foi estruturado neste trabalho de forma a fornecer os subsídios necessários para a exposição do vínculo entre a OCDE, a Prova Paraná e do objetivo da OCDE com o PISA. O primeiro capítulo contemplou a discussão sobre a governança transnacional e como a mesma tem sido exercida pelas organizações econômicas internacionais, com destaque para a criação e o papel mediativo da OCDE como organização que exerce uma governança inquisitiva e, por fim, apresenta uma das ferramentas utilizadas pela governança: a aprendizagem de políticas.

O segundo capítulo abarcou a relação entre a governança e a educação, apresentando o PISA e como o mesmo tem influenciado em âmbito nacional e na concepção do que é qualidade da educação para a governança transnacional.

Por fim, o terceiro e último capítulo tratou de apresentar a Prova Paraná com seu histórico, seu funcionamento, seus impactos na educação paranaense e sua correlação com a OCDE através do PISA e, principalmente, como esse tipo de avaliação externa tem contribuído nos últimos anos, para implementar os objetivos da OCDE e limitar a autonomia docente.

## 1. GOVERNANÇA TRANSNACIONAL

Aspectos diretamente correlacionados a governança transnacional de políticas da educação, têm sido observados no Brasil e, em particular, no Estado do Paraná com maior intensidade a partir de 2020. Nesse sentido, objetivou-se nesse capítulo discutir teoricamente sobre o contexto de políticas neoliberais para educação recomendadas por órgãos econômicos supranacionais e pautadas em uma lógica economicista-instrumental, como caminho para entender a realidade vivenciada no ensino público do Paraná.

### 1.1 ASPECTOS GERAIS DA GOVERNANÇA TRANSNACIONAL

Para entender de que maneira a Prova Paraná se relaciona com governança transnacional é de suma importância discutir o que essa expressão significa e para isso algumas definições são muito importantes.

Segundo Borges (2019, p. 17), os termos “[...] Multilateralismo: espaços políticos onde se exerce a coordenação política, um instrumento de governança; (...) Governança global: redistribuição de autoridade não fundamentada somente em Estado-nação”. O autor aponta o multilateralismo como uma necessidade devido à interdependência mundial, explicando como ele se transformou após a Segunda Guerra Mundial e se tornou primordial na prevenção de conflitos ao buscar consenso para problemas comuns.

Mahon e McBride (2009, p. 7) apontam, embasados em Finnemore, que as tensões culturais profundas na cultural ocidental globalizada não permitem uma lógica de adequação e citam o argumento de Arne Ruckert que afirma que,

[...] o poder hegemônico não pode ser imposto a forças sociais subordinadas, mas deve ser assegurado em um processo de negociação no qual o consentimento é gerado por meio de incentivos materiais e compromissos sociais, nunca completo e, como tal, está sempre aberto a múltiplas contestações.

Borges (2019) afirma que o multilateralismo perdeu sua gênese estadocêntrica e se tornou um fenômeno que envolve múltiplos atores na coordenação dos esforços políticos. Mahon e McBride (2009, p. 05) trazem um argumento de Robert Cox no mesmo sentido: “[...] o antigo sistema estatal está se resolvendo em um complexo de

entidades político-econômicas: microrregiões, estados tradicionais e macrorregiões com instituições de maior ou menor escopo funcional e autoridade formal” e resumem “as redes transnacionais, sejam estruturas supranacionais como a União Europeia ou muito mais limitado como o Tratado de Livre Comércio da América do Norte, definem uma nova territorialidade porosa e variável, de alcance (macro)regional”.

Borges (2019) exemplifica como Organizações Internacionais – OIs (meros instrumentos do multilateralismo) se transformaram em atores decisivos, principalmente depois da globalização na década de 1980. O autor aponta a expansão, por exemplo, de organizações como a Organização da ONU para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização Econômica para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) e o Banco Mundial (BM) sobre temas educacionais.

Mahon e MacBride (2009) apontam como essas OIs desempenham um papel mediativo importante que é complementado por redes quase formais (G8, agências internacionais de classificação de títulos, cartéis internacionais, comunidades epistêmicas ou especialistas baseados no conhecimento, atores privados, etc.)

Para a teoria crítica, fundamentada em autores como Antonio Gramsci e Robert Cox, a evolução do sistema capitalista, as relações de poder entre estados somados ao avanço das forças sociais e de poder na sociedade e sua lógica se refletem no multilateralismo, de modo que este está sempre em construção e transformação pelos diversos períodos históricos, espelhando as transformações ocorridas na ordem mundial (BORGES, 2019).

Nesse processo complexo os interesses são construídos pela interação dos ganhos dos atores estatais e não estatais. Essas políticas públicas globais devem ser implementadas nas políticas públicas das esferas nacionais, daí a importância da incorporação de agentes não estatais no processo de construção; dessa forma a disseminação dos valores construídos junto com esses atores (valores esses intrínsecos aos seus interesses) é empacotada e distribuída como um valor de toda a sociedade, facilitando sua disseminação. Desse modo uma política nacional deve ser avaliada segundo o contexto internacional e segundo os atores não estatais nacionais (BORGES, 2019).

O conceito de governança global foi proposto nas teorias das Relações Internacionais em meio à década de 1980 e sua revolução tecnológica, propiciada pelos progressos comunicacionais e de transporte que intensificaram o deslocamento de bens, serviços, informações e pessoas, afrontando a noção de territorialidade ao globalizar os

efeitos dos acontecimentos locais (BORGES, 2019). Para definir globalização o Borges (2019) traz a definição de Mundy *et al* (2016, p. 4 *apud* BORGES, 2019, p. 22):

“[...] a desterritorialização de relacionamento sociais, políticos e econômicos e a rápida integração das sociedades entre unidades anteriormente delimitadas, chamadas Estados-nações”, resumindo em suas próprias palavras “uma série de processos que transformam a organização espacial de relações sociais”. Assim, para o autor, a governança global é um produto da globalização e da modificação do conceito de multilateralismo.

Com o intuito revelar a face mais significativa da globalização o Borges (2019) embasado em Pessoni (2017) explica que a globalização é decorrente da reestruturação do capitalismo mundial e do fortalecimento de sua abordagem econômica neoliberal de restrição do Estado nos setores essenciais e o livre-mercado, em fins do século XX. Ao acelerar o processo de integração econômica e a desregulamentação do capital a globalização mostra seu aspecto mais peculiar, o aspecto econômico.

Rosenau e Otto (2000 *apud* BORGES, 2019, p. 25) no livro “Governança sem Governo” discorrem sobre a permanente tensão entre o global e o local devido à reordenação constante das relações de autoridade disseminadas em numerosos níveis. Novas forças como multinacionais, organizações não-governamentais, organizações governamentais, conglomerados de mídia, entre outros, ao tentar pautar a agenda política (nacional ou internacional) desafiam os Estados em sua autoridade e resolutividade. Ele destaca ainda o argumento dos autores por ele citado:

[...] governança não é o mesmo que governo. Os dois conceitos referem-se a um comportamento visando a um objetivo, a atividades orientadas para metas, a sistemas de ordenação; no entanto, governo sugere atividades sustentadas por uma autoridade formal, pelo poder de polícia que garante a implementação das políticas devidamente instituídas, enquanto a governança refere-se a atividades apoiadas em objetivos comuns que podem ou não derivar de responsabilidades legais e formalmente prescritas e não dependem, necessariamente, do poder de polícia para que sejam aceitas. Em outras palavras, governança é um fenômeno mais amplo do que governo (ROSENAU; OTTO, 2000 *apud* BORGES, 2019, p. 25).

Borges (2019, p. 25) resume afirmando que esta é “o resultado da pulverização da autoridade que será exercida em múltiplos níveis, com estruturas de governança tanto regionais e mundiais quanto subnacionais e locais”. A título de exemplo têm-se as ‘cidades globais’ que adquiriram visibilidade internacional como centro de microrregiões importantes, ou governos subnacionais (governos estaduais no caso do Brasil) demonstrando como as fronteiras nacionais, ainda que muito importantes, estão cada vez mais permeáveis (MAHON; MCBRIDE, 2009).

Uma governança sem governo, uma série de mecanismos de regulação que opera na ausência de uma autoridade política abrangente. Tais regulamentações produzidas na ausência de uma hierarquia formal podem ser tanto clássicas (leis ou diretivas formais respaldadas por penalidades por violação) como inquisitivas (vigilância ou monitoramento das ações dos estados: não há a obrigatoriedade da adesão a política, mas há a obrigatoriedade de se 'abrir' para o exame e julgamento de suas próprias políticas) e mediativas (análises de especialistas sobre as melhores ações ou soluções). Geralmente é através desses fóruns “meditativos” que emergem as regulações clássicas e os padrões ou referências utilizadas nas regulações inquisitivas. (MAHON; MCBRIDE, 2009)

Borges (2019) aponta uma disputa sobre a definição do que são políticas públicas e conclui que elas são atuações governamentais que envolvem questões que influenciam a vida de seus cidadãos; é a tradução dos propósitos governamentais em programa e ações que resultarão nas mudanças almejadas no mundo real. Essa dificuldade de definição do que é política pública se complica ainda mais num cenário de governança global, mas o conceito é semelhante ao desenvolvido em nível estatal: na governança global as Organizações Internacionais e demais atores elaboram conceitos e programas que resultarão nas mudanças almejadas no mundo real, só que não estão restritas as fronteiras e são implementadas com a colaboração dos governos, isso quando os mesmos não ajudam na elaboração.

Em meio a essa governança transnacional, destaca-se o organismo internacional multilateral mais eficaz na criação de mecanismos de regulação que acabam por influenciar as políticas públicas nacionais a partir de instrumentos de ação.

## 1.2 ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE E SEU PAPEL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A preocupação em prevenir conflitos dá-se muito em conta da interdependência mundial e dos problemas compartilhados pelos Estados. Muito embora se busque o consenso, o poder hegemônico procura fazer valer-se. Os países hegemônicos não podem criar uma legislação global, pois infligiriam à soberania dos outros Estados dessa forma foram criados espaços nos quais, esses Estados poderiam se reunir para debater os problemas comuns e chegar a um consenso, os organismos internacionais

multilaterais. Entre esses organismos, o mais eficaz em produzir regulações inquisitivas e mediativas é a OCDE.

Mahon e McBride (2009) na introdução do livro ‘The OECD and Transnational Governance’ questionam sobre qual seria a necessidade de estudar a OCDE já que esta não tem poder de impor o cumprimento de suas decisões assim como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, e tampouco tem a mesma quantidade de membros de outras organizações internacionais como a Organização Mundial do Comércio. Esses autores descreveram a OCDE como um “clube de ricos” já que em seu quadro de membros estão somente trinta estados capitalistas avançados, destacando entre eles Estados Unidos e Japão; e a qualificam como uma think tank internacional ou mesmo um “aparelho de estado compartilhado”.

Assim, depois de feito todos esses apartes, os autores informam que ela, além de ter um papel significativo na construção da ordem mundial pós-guerra ao impulsionar as bases de unificação da economia da Europa Ocidental, ajudou a conceber o bloco do Atlântico Norte, OTAN. Ao final dessa ordem mundial pós-guerra a organização mudou sua perspectiva geopolítica incorporando ex-membros do bloco soviético e a Coréia do Sul. A OCDE também estendeu suas atividades em direção as principais economias asiáticas e latino-americanas pretendendo se tornar o centro da globalização.

Os estados membros originais da OCDE não eram iguais em riqueza e poder. Como os Estados Unidos contribuem com a maior parcela do orçamento da organização e, embora os secretários gerais venham de diversos países, o cargo de vice-secretário-geral é normalmente ocupado por um americano. Os autores apontam que a organização sempre operou o exercício de ‘americanização’ e traz o argumento dos pesquisadores Djelic e Sahlin-Andersson (2006, 397 *apud* MAHON; MCBRIDE, 2009, p. 14):

[...] o emergente sistema de governança transnacional representa um processo de americanização em duplo sentido. Em primeiro lugar, eles identificam o “papel e lugar únicos e muitas vezes poderosos dos atores e projetos americanos no processo regulatório, tanto nas origens quanto em momentos críticos...”.

É especialmente na relação com o Sul global que a organização de destaca como um clube de países ricos. Principalmente por oferecer aos membros um espaço seguro para explorar os interesses comuns do Norte em relação ao Sul. (MAHON; MCBRIDE, 2009)

O European Recovery Program (ERP), mais conhecido como Plano Marshall, exigiu esforços multilaterais para sua administração na reconstrução da Europa após a 2ª Guerra Mundial num contexto de concorrência entre dois projetos econômicos antagônicos. Com isso, em 1948, foi criada a Organização Europeia para a Cooperação Econômica (OECE). A OECE foi uma exigência dos Estados Unidos para deferimento do pacote de empréstimos. Ela seria responsável pela reconstrução e desenvolvimento de soluções para problemas partilhados. Sua origem deriva da Conferência sobre a Cooperação Econômica Europeia que contava com 16 países (Paris, 1947) e estabeleceu o Comitê para a Cooperação Econômica Europeia (CCEE), encarregado de desenhar o programa de recuperação, e que um ano depois foi transformado em uma organização (BORGES, 2019).

Esse órgão foi fundamental na remoção de restrições quantitativas e liberalização do comércio, mas sem invadir as prerrogativas do GATT sobre as tarifas até porque os Estados Unidos não queriam se submeter a acordos dos quais não negociaram e o Canadá queria preservar o papel do GATT. (MAHON; MCBRIDE, 2009). O sucesso da OECE ao promover o crescimento intraeuropeu, a unificação de seus sistemas de pagamento e a diminuição das barreiras e restrições alfandegárias fez com que esse ensaio multilateral fosse muito bem avaliado pelos Estados Unidos e com isso fosse expandido para o resto do mundo, dando origem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento – OCDE, sem a transferência do Código de Liberalização. (BORGES, 2019)

A estratégia por trás da OCDE baseava-se na relevância geopolítica europeia e sua adesão ao modelo econômico neoliberal (inclusive das ex-colônias desses países europeus) de maneira integrada para manter a estabilidade econômica, tornando-se um irradiador do pensamento econômico comprometido com a ampliação da economia de mercado. Assim sendo sua missão era se transformar num lugar de construção de consenso com o objetivo de consolidar o modelo econômico adotado e complementar a estrutura de organizações derivadas de Bretton Woods: o FMI, o Banco Mundial e o GATT - Acordo Geral de Tarifas e Comércio (BORGES, 2019). O papel do FMI e do BM era de diminuir as dificuldades da balança de pagamentos dos países com empréstimos de curto prazo e fomentar o desenvolvimento com empréstimos de longo prazo, o papel da OCDE nessa estrutura era de supervisionar as políticas e os resultados econômicos de olho na adequação (MAHON; MCBRIDE, 2009). Os membros da

OCDE ainda impactados pela 2ª Guerra Mundial consideravam que se a organização estimulasse a cooperação de trabalho entre países industrializados e oportunizasse regimes de comércio e pagamentos amplos poderiam, juntamente com o GATT e o FMI, impedir conflitos comerciais e uma nova guerra. (MAHON; MCBRIDE, 2009)

Embora o seu contexto de criação tenha sido o pós-guerra e a teoria política-econômica em voga, era o keynesianismo, pensamento norteador da OCDE, em meados da década de 1970, a organização foi gradualmente mudando seu paradigma político em direção ao monetarismo ou neoliberalismo. O início da hegemonia neoliberal dentro da OCDE foi marcado pelo “Relatório McCracken” escrito por especialistas contratados que investigam a relação entre emprego e estabilidade de preços. O discurso interno da organização é percebido como dominado por economistas profissionais anglo-americanos. (MAHON; MCBRIDE, 2009)

Mahon e McBride (2009, p. 16) trouxeram a análise de Keohane que apontou

[...] que esse relatório ostensivamente econômico se baseava em explicações políticas e sociológicas da inflação que estavam além da experiência da equipe de economistas. Estes últimos, além disso, não fizeram nenhuma tentativa de especificar a importância desses fenômenos, ou mesmo verificar cuidadosamente sua existência... benefício da informação ou da pesquisa. Assim, para Keohane, o relatório na verdade pouco devia à perícia disciplinar. Segundo ele, as recomendações do Relatório McCracken continham, portanto, “uma grande dose de ideologia, que não é defendida explicitamente nem examinada criticamente.

No Estudo de Empregos e a Estratégia de Emprego da União Europeia/UE é traçada uma comparação entre as abordagens seletivas e teóricas da OCDE com abordagens mais contextuais interdisciplinares de outras organizações e chegou-se a conclusão de que a UE tenta adequar o conhecimento a realidade enquanto a OCDE tenta adequar a realidade ao conhecimento existente. (MAHON; MCBRIDE, 2009)

Depois desse aparte sobre a orientação política da OCDE e o modo como ela operou em seu princípio retoma-se a linha histórica: a realidade da economia mundial globalizada se impôs e então foi criado em 1988 o grupo do Conselho de Países Não Membros com o objetivo de monitorar o diálogo que estava se desenvolvendo com as Economias Asiáticas Dinâmicas. Como espaço de conciliação das políticas seguidas por seus membros em outros fóruns (que possuíam outros países não membros da OCDE) a organização foi pressionada a incluir não membros em seu trabalho (MAHON; MCBRIDE, 2009).

Em 1992 foram elaborados princípios de participação de não membros e eventual adesão, os debates onde foram construídos tais princípios reverberaram debates um tanto imorais sobre a expansão da UE. Além de lidar com questões delicadas a OCDE enfrentou outro problema: não desviar recursos financeiros e humanos para programas e atividades personalizadas para não membros sem prejuízo dos membros ainda que pesasse o objetivo fundamental da organização: ampliar a zona de paz e difundir conhecimento sobre economia liberal para outros países. (MAHON; MCBRIDE, 2009).

Por isso, como explica Borges (2019, p. 79), “a participação progressiva do país em mais órgãos, projetos e programas proporciona uma maior abertura para que sejam adotados os instrumentos e recomendações da organização” e aponta que “a adesão envolve ônus como uma adequação das políticas públicas àquelas recomendadas pela organização, as quais podem não se adequar às necessidades da população brasileira.”.

O Brasil é o país não membro mais envolvido em grupos de trabalho, conselhos e comitês da OCDE. A adesão à organização é, na alegação do Ministério da Fazenda em 2018, garantir um selo de confiabilidade às práticas de livre-mercado, o que favorece investimentos internacionais ao aumentar a confiança dos investidores, aprimorar o diálogo com países economicamente mais desenvolvidos e polir a imagem do país no exterior. Com o pedido de adesão do Brasil a OCDE em 2017 a organização entendeu que o país sinalizou sua disposição em consolidar sua agenda de reformas e aproximar suas políticas públicas daquilo que ela considera como ‘boas práticas’. (BORGES, 2019)

A OCDE por ser um espaço de consenso deve ter uma estrutura adequada, pois é a partir dessa estrutura que os debates ocorrem e bem como as políticas conciliadas a sua configuração horizontal, de modo a criar a participação e a colaboração dos seus membros de forma não tutelada.

### 1.2.1 A Estrutura e Operação da OCDE

Como em um espaço de consenso, o ideal é que não haja hierarquia, todos os membros têm igual relevância dentro do grupo e por isso sua estrutura deve ser o mais

horizontal possível. A configuração da OCDE pode ser resumida a três setores relevantes: o conselho que rege a organização e onde se encontram os representantes dos países membros, o secretariado que é responsável pelo levantamento e análise de dados e os comitês onde ocorrem as discussões sobre as recomendações, as políticas e o monitoramento da implantação destas. Esta estrutura principal é mais horizontal do que hierárquica, funciona de maneira mais colaborativa (figura 1).

Figura 1 Em destaque a estrutura de governança da OCDE



Fonte: OCDE, 2019 *apud* BORGES, 2019, p. 44

O Conselho Geral é formado pelos ministros de relações exteriores e finanças dos países-membros. Anualmente os chefes de Estado também participam. (BORGES, 2019, p. 41)

O secretariado possui 12 departamentos para tratar dos assuntos de Cooperação para o Desenvolvimento; Comércio e Agricultura; Direção da Ciência, Tecnologia e Indústria; Economia; Educação e Habilidades; Empreendedorismo, Pequenas e Médias Empresas e Desenvolvimento Local; Estatística; Financeiro e Assuntos Empresariais; Governança Pública e Desenvolvimento Territorial; Meio Ambiente; Política e Administração Tributária; Serviços de Emprego, Trabalho e Assuntos Sociais. (BORGES, 2019)

Já os departamentos por sua vez são divididos em comitês setoriais e permanentes que congregam governos e especialistas de diferentes áreas que discutem temas específicos para coordenar políticas, padronizar posições e monitorar os países, contam também com a participação de outras OIs como Banco Mundial, União

Europeia, Fundo Monetário Internacional (FMI) e UNESCO e, dependendo do interesse de algum comitê, ONGs. Países não-membro eventualmente participam de alguns espaços e reuniões conforme seleção e convite. (BORGES, 2019)

A OCDE possuía em 2019 por volta de 2.500 funcionários distribuídos entre o escritório central em Paris e os outros escritórios localizados na Alemanha, Estados Unidos, Japão e México (BORGES, 2019).

O conselho geral indica o nome do secretário geral que o presidirá durante um mandato de 4 anos e será o elo entre as representações dos estados-membros, as delegações nacionais e o Secretariado da organização e ainda coordenará as reuniões (bimestrais e anuais) com o apoio de um ou dois secretários adjuntos. O Secretariado produz propostas de políticas públicas e os departamentos (dirigidos por escolhidos do Secretariado sob fiscalização dos países-membros) centralizam e coordenam os comitês e sua atuação e produzem os relatórios de suas áreas para as reuniões anuais do Conselho Geral. Os comitês realizam pesquisas, coletam dados e produzem estatísticas. (BORGES, 2019)

Existem aproximadamente 250 comitês setoriais, grupos de trabalhos e grupos de peritos e é neles que os países-membros propõem regulamentações e onde são debatidas as necessidades e interesses da OCDE. Por ser o espaço onde as fronteiras são rompidas e onde ocorrem as disputas, controles e delimitação das propostas dos países-membros o Secretariado participa neles ativamente. É a partir do resultado dos trabalhos ali executados que se decide o que será transformado em aconselhamento político e boas práticas ou instrumentos legais a serem apresentados ao Conselho. Cada comitê é um espaço estratégico de elaboração política atravessado por disputas e interesses, onde se constrói projetos para estabelecer normatizações internacionais, onde se desenvolvem estratégias de difusão político-ideológica, e de onde saem integrantes que atuam nos processos de revisão por pares, que nada mais é do que a avaliação da implementação pelos países das recomendações e diretrizes propostas pela OCDE. (BORGES, 2019)

É no artigo 3º da convenção da OCDE que foi engendrado o mecanismo de funcionamento da organização. Lá está assegurada a fonte de informação já que no primeiro item do artigo os membros se comprometem a fornecer as informações necessárias para o cumprimento de suas tarefas, no item 2 se comprometem a consultarem-se continuamente e no item 3 cooperar estreitamente e quando necessário agir coordenadamente. Ao padronizar o desenvolvimento e compartilhamento de informações e coordenar definições e medições a OCDE agrega valor aos dados

nacionais e permite comparações rigorosas entre países ‘semelhantes’ no tempo-espaço. A revisão por pares, ou vigilância, também é parte do processo de compartilhamento e avaliação de informações e do desenvolvimento de um entendimento comum sobre como uma política melhor formulada e implementada melhora o funcionamento do mundo. (MAHON; MCBRIDE, 2009)

Mahon e McBride (2009) ao trazerem o Artigo 1º da convenção, onde se define que o objetivo da OCDE é promover políticas para alcançar o crescimento econômico sustentável, emprego e melhoria crescente do padrão de vida nos países membros já demonstram que a organização não tem responsabilidade regulatória, nenhum instrumento sob seu controle, nem dinheiro para emprestar e nem fonte independente de fundos. Apesar disso Borges (2019) informa que a OCDE utiliza três diferentes instrumentos para influenciar o desenvolvimento de políticas nacionais: disseminação de ideias, estabelecimento de padrões e coordenação de esforços políticos<sup>2</sup>.

O primeiro dispositivo de governança utilizado pela organização é a disseminação discursiva: através de discursos, publicações, recomendações, propostas políticas, entre outros, ela produz e dissemina ideias, destaca assuntos importantes, pauta agendas, apresentam visões e valores, desenvolvem cenários, definem conceitos e princípios norteadores. Além disto, identificam tendências presentes e problemas futuros, objetivando definir como os problemas devem ser vistos e superados e dessa forma operacionalizarem normas e conceitos para torná-los consenso (BORGES, 2019). Ou seja, a construção de um pensamento único.

Outro dispositivo de governança utilizado pela organização é a coordenação de esforços políticos. A difusão de conhecimento entre os membros sobre sucessos e falhas de políticas nacionais específicas faz parte do processo de vigilância que fundamenta essa coordenação. É através da revisão por pares que a organização oferece ‘soluções’ aos problemas identificados em seus estudos. (BORGES, 2019)

O dispositivo de governança *core* utilizado pela organização é o estabelecimento de padrões (standard-setting): gerar e analisar uma enorme base de dados comparáveis que incluem países membros e não-membros. Ao criar indicadores comparativos torna-se possível classificar os Estados, especialmente seus resultados. Isso cria um ambiente competitivo e pressiona os Estados a adotarem modelos de políticas analisadas como efetivas (BORGES, 2019). Como é possível observar a

---

<sup>2</sup> Dispositivo diplomático militar da biopolítica do Foucault.

OCDE foi fundamental no desenvolvimento dos dispositivos de governança inquisitivo e mediativo. (MAHON; MCBRIDE, 2009)

A produção de conhecimento de um país-membro é iniciada com a elaboração de um questionário produzido pelo Departamento de Economia da Secretaria, que formula questões direcionadas a um conjunto de áreas problemáticas de interesse da OCDE. Para orientar as respostas o questionário apresenta um vocabulário que conceitua os problemas e limita a margem de ação do país, já estabelecendo um quadro mental para o país membro, quadro mental esse definido pelo Secretariado. O processo prossegue com visitas da missão da OCDE que se utiliza de reuniões com os principais ministérios, com o banco central, com os especialistas nacionais e relevantes representantes da sociedade civil para mapear os pensamentos dos principais atores políticos e administrativos e para estabelecer e/ou reforçar vínculos com os atores adeptos da política da OCDE. O passo seguinte é a revisão por pares. (MAHON; MCBRIDE, 2009)

O rascunho do relatório pode conter recomendações pontuais ou estudos de casos e é distribuído quatro semanas antes da reunião com o Departamento de Economia da Secretaria. As discussões são conduzidas por dois pareceristas nomeados e o debate acontece sobre a regra da desrestrrição: não se libera nenhuma publicação enquanto todos concordem, o país sob-revisão e seus críticos. A publicização do relatório representa um compromisso. (MAHON; MCBRIDE, 2009)

Como visto, o resultado do trabalho de toda essa estrutura pode ser transformado em aconselhamento aos países na resolução de problemas, em instrumentos legais que seus membros deverão respeitar e, por fim, divulgar boas práticas detectadas como aprendizado de políticas de sucesso.

### 1.2.2 APRENDIZADO DE POLÍTICAS COMO FERRAMENTA DE GOVERNANÇA

Para que os sistemas políticos e econômicos dos países subordinados se adequem a seus interesses os países hegemônicos apresentam políticas consideradas bem sucedidas como solução para os problemas dos países subalternos. Isso é chamado de “transferência de políticas”. Na governança transnacional, principalmente aplicada em países capitalistas avançados, essa transferência assume a forma de “aprendizado de políticas”. (MAHON; MCBRIDE, 2009)

Mahom e McBride (2009) informam que a transferência de políticas e o aprendizado de políticas passaram a ser reconhecidos como importantes para os estudos sobre políticas. A literatura destaca como as prescrições políticas de organizações internacionais e supranacionais ou de consultores transnacionais suspendem a prática de políticas nacionais. Os Estados-nação seguem sendo pontos cruciais de decisão, mas operam politicamente dentro de um contexto delineado mais e mais por inúmeras redes transnacionais sobrepostas.

Natércio Afonso e Estela Costa (2009) em seu artigo ‘A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das Políticas Educativas do XVII Governo Constitucional Português’ analisaram através da perspectiva da Sociologia Política da Ação Pública<sup>3</sup> a ação do estado português e detectaram o definhamento da regulação política e certa despolitização do processo decisório baseado em dados e números advindos do PISA ao invés de decisões políticas de expressão ideológica. O programa desenvolvido pela OCDE influencia o processo de decisão política de vários países é provido de orientação política.

A história da OCDE é pródiga de exemplos de como a cooperação econômica serve a propósitos políticos e de que o aprendizado de políticas é um caminho melhor do que a obrigação recíproca para chegar às políticas ambicionadas. (MAHON; MCBRIDE, 2009)

Ainda que nem toda a OCDE se engaje no diálogo com representantes civis, como o Comitê de Política Econômica (CPE), os Comitês de Agricultura, Meio Ambiente e de Investimentos são ativamente engajados. Suas “redes de aprendizagem de políticas” incluem representantes da sociedade civil, tendo como exemplo o Comitê Consultivo de Negócios e Indústria (BIAC) e o Comitê Consultivo Sindical (TUAC). Além de consultarem regularmente a Secretaria e os diversos comitês e grupos de trabalho da OCDE essas associações também contam com a possibilidade de debater alguns pontos da agenda da OCDE através do Programa de Trabalho/Gestão, parcialmente financiado pela organização. (MAHON; MCBRIDE, 2009)

A governança transnacional é exercida pela OCDE através da política e voltada para todas as áreas abrangidas pelos seus departamentos, dentre elas está a Educação. No próximo capítulo serão explicados os objetivos por trás da governança educacional e

---

<sup>3</sup> Políticas públicas como ação coletiva envolvendo uma multiplicidade de atores e de interações

as ferramentas utilizadas para moldar as políticas educacionais nacionais dos países membros e dos países participantes do PISA.

## 2. GOVERNANÇA TRANSNACIONAL E EDUCAÇÃO PÚBLICA

Neste capítulo discute-se a ideia de governança transnacional e educação, apresentando os princípios do PISA e como esta avaliação em larga escala tem influenciado direta e indiretamente no contexto escolar em âmbito nacional e no entendimento do significado de qualidade da educação para a governança transnacional.

### 2.1 A IDEIA GOVERNANÇA NA EDUCAÇÃO

Para começar a falar em governança, educação e como ambas interagem nada melhor do que começar com ‘governamentalidade’. Mascia e Silveira (2020), em seu artigo ‘Nova (governa)mentalidade em educação: uma análise discursiva de documentos sobre o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes)’ analisam discurso, sujeito, regimes de verdade, controle biopolítico e governamentalidade a partir de conceitos discutidos por Foucault (1984).

A prática discursiva está sujeita a um conjunto de regras históricas e anônimas determinadas no tempo/espço e direcionada a uma área social, econômica, geográfica ou linguística, ou seja, encontra-se sujeita a regras e a contexto. Por mais que nos acreditemos autônomos todo enunciado está submetido a tais regras, regras diversas que dependem de qual sujeito parte e a qual sujeito se dirige. Dessa forma, analisar um enunciado é investigar o contexto e as regras que produzem certos discursos (FOUCAULT, 1984 *apud* MASCIA, SILVEIRA, 2020)

Mascia e Silveira (2020) pautadas em Foucault (1984), analisam os ‘regimes de verdade’ nos quais estes se revelam como um complexo mecanismo organizado para a produção, a regulamentação, a classificação, a distribuição e o funcionamento dos enunciados. A verdade é produzida na combinação poder/saber, relação esta que também obriga a reprodução dessa verdade cotidianamente por meios coercitivos já que a partir do momento em que não vivemos de acordo com os discursos tomados como verdadeiros somos julgados e condenados. Isto nada mais é do que controle biopolítico.

Conforme Foucault (1984 *apud* MASCIA; SILVEIRA, 2020, p. 486) é impossível separar verdade e poder:

(...) a verdade não existe fora do poder ou sem o poder (...) A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem

distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Como se constrói governamentalidade voltada à educação? Através de regimes de verdade baseados na psicologia e algumas noções científicas em discursos de sujeitos detentores de conhecimentos entendidos relevantes e que lhes atribui uma imagem de profissionais competentes. Essa verdade assim produzida atinge não só as pessoas como a sociedade, e ela é reproduzida tanto individualmente como coletivamente, na concepção de Foucault, práticas de biopoder. E uma das ferramentas de controle biopolítico é a Educação. (MASCIA, SILVEIRA, 2020)

Em seus estudos sobre as relações poder-saber e biopoder Foucault percebeu que o monarca exercia seu governo em âmbito territorial, centrado na soberania, e quando da passagem para os Estados-nação, o governo passou a ser centrado na população, pois no período entre os séculos XVI a XVIII o homem se tornou objeto de conhecimento e de estudo na prática política da governamentalidade. Houve um movimento das ações governamentais do Estado para o social, a família, a escola, etc. (MASCIA, SILVEIRA, 2020)

Nesse sentido, governar acarreta em conhecer a população e gerar mecanismos de forma a regular e dirigir a conduta dos indivíduos em dado contexto social. (MASCIA, SILVEIRA, 2020)

Foucault (2008 *apud* MASCIA; SILVEIRA, 2020, p. 489) afirma que

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

Mascia e Silveira (2020) embasados em Fimyar (2009) explicam que esse neologismo que amalgama as palavras governar e mentalidade destaca a correlação entre a prática (governar) e as mentalidades que as sustentam, ou seja, são os indivíduos que sustentam os governos. Governamentalidade então pode ser traduzida como “o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de

controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas”. É moldar os sujeitos imprescindíveis para a continuação da existência da sociedade.

Qual é o discurso em voga no mundo que direciona todos os esforços das organizações internacionais na construção de regimes de verdades e sistemas de controle na educação?

Segundo a OCDE a produtividade se deslocou do setor industrial para o setor de serviços, promovendo uma reestruturação mundial que exige um trabalhador altamente adaptável à velocidade das transformações do processo de globalização. A<sup>4</sup> partir dessa reestruturação se desenvolveu dentro dos organismos internacionais o conceito de ‘sociedade do conhecimento’ e, na concepção de tais organismos, nessa nova sociedade as contradições e as relações de classes deixam de existir porque o trabalho e o capital não se oporiam mais devido às tecnologias de informação e comunicação e as mudanças no modelo de desenvolvimento econômico. Agora o capital é o humano, o indivíduo e seu conhecimento como elemento de acesso ao trabalho. Outra hipótese da teoria do capital humano é que o crescimento deste levaria a coesão social, porém o individualismo se tornou o valor moral inerente à cultura da competitividade e desenvolvimento no mercado de trabalho com a ascensão do neoliberalismo nos Estados Unidos. Para a Sociedade do Conhecimento o capital humano se torna o mecanismo de desenvolvimento econômico e social de um país. (PEREIRA, 2019)

Expõe-se assim a conexão educação/crescimento econômico que atravessa o sistema de princípios e valores da Sociedade do Conhecimento: indivíduos “com os conhecimentos, as competências, e as qualidades de personalidades adequadas” (OCDE, 2018 *apud* PEREIRA, 2019, p. 1720-21) se inserirão no mercado de trabalho enquanto “aqueles que padecem de uma preparação insuficiente podem enfrentar as cargas de um trabalho vulnerável e inseguro e de uma vida sem perspectivas” (OCDE, 2018 *apud* PEREIRA, 2019, p. 1720-21).

Esse discurso desconsidera a organização econômica e as questões estruturais dos países e torna o indivíduo o único responsável pelo sucesso/fracasso de seu desempenho econômico e/ou social. Esse discurso faz da educação a nova redentora (PEREIRA, 2019). A educação agora é a única responsável por resgatar os países e as pessoas da pobreza socioeconômica, se ela não o faz algo ou alguém está errado.

---

<sup>4</sup> Discussão do Homo Economicus em Foucault.

A ideologia por trás da Sociedade do Conhecimento inverte a origem das desigualdades sociais e deliberadamente ignora as determinações econômicas e os vínculos sociais resultantes do desenvolvimento do capital que as geraram. A reestruturação e internacionalização do capital e a constante transformação e regulação da sociedade de classes desembocaram na manifestação dessa ideologia. (PEREIRA, 2019). Ao focar nas habilidades e competências individuais o desemprego estrutural e a decadência social deixaram de ter sua origem político-econômica e passaram a ser um problema educacional, pois o sistema educacional do país não preparou os indivíduos para o emprego. Ou como bem nos traz Pereira (2019), há uma inversão da realidade ao supor que a escola cria os empregos que o sistema produtivo não consegue criar por causa da crise do capitalismo. Depreende-se dessas observações que habilidades e competências proporcionam empregabilidade, mas não direito ao trabalho. Ou seja, ser mais competitivo num mercado de trabalho limitado.

O que ocorre é que para atender as demandas do processo de reestruturação do capital é preciso adaptar os trabalhadores às habilidades economicamente valorizadas ou qualificá-los para o crescimento econômico. A difusão das bases da Sociedade do Conhecimento e de sua ideologia ocorre pelos organismos internacionais através dos países e dos mercados com o objetivo de transverter a educação em produto negociável e subjugar os seres humanos as imposições da economia. (PEREIRA, 2019, p. 1722). É a governança transnacional da e através da Educação. Mas de que forma, qual é a ferramenta utilizada pela OCDE na governança transnacional? O Programa de Avaliação Internacional de Estudantes e a aprendizagem de políticas.

## 2.2 O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INTERNACIONAL DE ESTUDANTES/PISA E GOVERNANÇA

O Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – PISA é uma avaliação de larga escala desenvolvida pela OCDE. As avaliações de larga escala não são uma ferramenta nova, o desenvolvimento e a evolução dos métodos avaliativos vão criando os conceitos hoje aplicados no programa.

Inspirado em Francis Galton, Karl Pearson, Charles Darwin, Hermann Ebbinghaus, Thorndike realizou os primeiros estudos considerados relevantes em matéria de avaliação. Em seus estudos o habito humano era muito valorizado e se tornou o principal instrumento para o aprendizado. Segundo o Thorndike era a

vigilância na criação de hábitos que geravam o intelecto e a vontade disciplinados, jamais a liberdade e vontade própria fariam o ser humano aprender. Ele enfatizava que a observação e mensuração dos fatos garantiria o conhecimento da natureza. O primeiro teste em grande escala, o ‘National Intelligence Test’, ocorreu em 1923 com sua ajuda. Ralph W. Tyler transfere o foco dos testes padronizados de Thorndike e Skinner para a aprendizagem comportamental e utilizou o termo avaliação ao invés de testes de desempenho. Seu trabalho mais conhecido foi a ‘avaliação por objetivos’, nele usava testes, inventários, questionários, fichas de registros, entre outras coisas a fim de verificar o comportamento dos estudantes. Após a disseminação do termo *evaluation* e seu significado ter sido ampliado, Tyler passou a utilizar o termo *assessment*. Benjamim S. Bloom liderou um projeto que culminou com o destaque de três domínios de aprendizagem, cognitivo, afetivo e psicomotor, porém suas análises sobre o domínio cognitivo ganharam destaque nas políticas educacionais mundiais; mais tarde esse domínio seria dividido em conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Na década de 1970 o conceito de avaliação foi ampliado enfatizando os processos de julgamento e tomadas de decisão, por Daniel L. Stufflebeam e Egon G. Cuba. As propostas formuladas por Stufflebeam já relacionava tomada de decisão e avaliação formativa, *accountability* (responsabilidade) e avaliação somativa (LIBANORI, 2015).

Em 1966 Stufflebeam criou o modelo de avaliação CIPP (Contexto, Insumo, Produto e Processo) e esse,

[...] Modelo de Avaliação CIPP foi originalmente desenvolvido como um meio de fornecer sistematicamente informações avaliativas oportunas para uso na tomada de decisões. O uso do Modelo CIPP, portanto, visa facilitar a melhoria educacional por meio de uma abordagem proativa da avaliação (STUFFLEBEAM, 1971 *apud* LIBANORI, 2015, p. 78)

As avaliações com objetivos voltados ao *accountability* (responsabilidade) foram inspiradas no modelo CIPP, tal como o SAEB. (LIBANORI, 2015).

Michel Scriven queria determinar o valor do que estava sendo avaliado, de forma contínua e objetiva, para a tomada de decisão, então, ao final da década de 1980, ele relacionou métodos das ciências sociais à avaliação. A avaliação recaindo sobre o juízo de valor se tornava independente dos objetivos, supondo um avaliador parcial e sem conhecimento dos objetivos a julgar procedimentos de forma objetiva e lógica. A

partir desse momento a avaliação ganhou destaque mundial tanto nos sistemas de ensino como na administração pública, tomada como instrumento capaz de introduzir mudanças nos setores sociais. (LIBANORI, 2015)

O avanço da avaliação de larga escala formou o pano de fundo para a construção de um instrumento que viria responder questões geopolíticas, como o lançamento do primeiro satélite, o Sputnik, em 1957 pela União Soviética. Tal feito da União Soviética ameaçou as tentativas dos Estados Unidos em controlar a geopolítica e seus interesses. A esse evento o governo estadunidense decidiu responder com a construção de um grupo científico e técnico extremamente qualificado e por consequência começaram a questionar seu próprio sistema educativo que já vinha sofrendo reformas desde 1950. O pioneirismo da URSS no espaço fez com que o governo dos EUA resolvesse garantir que o seu sistema educativo formasse mais cientistas e engenheiros e para isso os educadores norteamericanos sentiram a necessidade realizar estudos de observação e comparação dos sistemas nacionais de ensino (MORGAN, 2013). Simultaneamente, no Instituto de Educação da Unesco, segundo o autor supracitado, especialistas em sociologia e psicologia educacional, entre outros, discutiam sobre os problemas dos sistemas educacionais e das avaliações, trocando informações em nível transnacional e transcultural. Ao longo dessas reuniões vários membros ponderaram sobre a realização de um estudo dos resultados obtidos pelos e entre os sistemas educacionais através de uma medida de produtividade da aprendizagem infantil. O objetivo de tal estudo era verificar, através da comparação, relações importantes que não seriam detectáveis no estudo de um único sistema educacional. Procuravam-se evidências empíricas ao invés de descobertas qualitativas/quantitativas. Esse grupo de pessoas fundou a IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Havia um crescente interesse, por contas das reformas educacionais neoliberais, nas responsabilidades e nos indicadores educacionais internacionais alcançados por vários estados, porém a IEA não tinha estrutura organizacional forte e nem equipamento suficiente para lidar com os requisitos de relatórios de indicadores educacionais internacionais de desempenho educacional. Por mais que a IEA tenha se profissionalizado ela continuava sendo uma instituição sem poder político e recursos financeiros para manter sua liderança em avaliação internacional de estudantes, mesmo com a disposição de colaboração da UNESCO. Em contrapartida a OCDE ambicionava ter mais controle sobre a propriedade e confiabilidade dos dados gerados pela IEA.

Ocorre que a IEA foi considerada inconveniente para tal avaliação, pois sua coleta foi considerada muito fragmentada e inapta aos sistemas educacionais nacionais. Tudo isso levou a criação de outra avaliação internacional, o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – PISA. (MORGAN, 2013)

Sob a batuta da OCDE um novo grupo, formado inicialmente por membros originais da IEA, iniciaram o estudo que deu origem ao PISA, transformando dessa forma a OCDE num fórum de desenvolvimento de um novo método de estudo de desempenho educacional. A eles se adicionaram pesquisadores educacionais, psicometristas e gerenciadores de currículo em busca de áreas de pesquisa e procedimentos de medição, que adotaram uma abordagem de alfabetização quantitativa do conhecimento. A pressão política exercida no Depto. de Educação estadunidense fez com que este decidisse que a OCDE seria o local indicado para a criação de um sistema de indicadores educacionais internacionais e passou a financiar a infraestrutura necessária para isso. (MORGAN, 2013)

Supervisionado por uma secretaria da OCDE em Paris o projeto PISA tem seus parâmetros definidos por um comitê formado por delegados e observadores dos países participantes, comitê esse denominado PISA Governing Board (PGB) ou Conselho de Administração do PISA. O PGB se reúne semestralmente para ditar os rumos do projeto de forma colaborativa. A implementação internacional é realizada por um contratado, contrato esse realizado por ciclo de avaliação (TURNER; ADAMS, 2007). O contratado tem a responsabilidade por todos os aspectos da avaliação, incluindo:

- ✓ desenvolver padrões de qualidade em relação a todos os aspectos do projeto;
- ✓ desenvolver procedimentos para garantir que esses padrões de qualidade sejam devidamente cumpridos por todos os participantes e mecanismos para monitorar a qualidade da implementação do Projeto;
- ✓ manter comunicações abertas e eficazes entre todos os participantes do projeto;
- ✓ trabalhar em estreita colaboração com o pessoal do Centro Nacional para reunir informações nacionais sobre assuntos relacionados ao desenvolvimento e implementação de projetos;
- ✓ desenvolver os quadros de avaliação;
- ✓ desenvolver todos os instrumentos de avaliação e pesquisa;
- ✓ desenvolver e implementar planos de amostragem;

- ✓ desenvolver procedimentos operacionais para administração de testes e toda a documentação relacionada;
- ✓ formação do pessoal-chave do centro nacional nos requisitos para a implementação do estudo;
- ✓ desenvolver todos os procedimentos de captura de dados;
- ✓ captura e processamento de dados das avaliações;
- ✓ analisar os resultados e preparar material para auxiliar a OCDE na produção dos relatórios necessários;
- ✓ e, auxiliando a Secretaria na revisão dos procedimentos e planejamento de melhorias para futuros ciclos de pesquisa. (TURNER; ADAMS, 2007, p. 239-240)

A primeira tarefa do contratado é organizar uma grande equipe com experiências em diversas áreas, geralmente encontrada nas organizações parceiras do consórcio: grupos de especialistas reconhecidos internacionalmente que dominam áreas de avaliação cognitiva, especialistas em tradução, especialistas técnicos em amostragem, análise estatística e desenvolvimento de questionários, e, se necessário, outros tipos de especialistas. (TURNER; ADAMS, 2007)

Os Subject Matter Expert Groups, apresentados como “especialistas mundiais” integradores nos diferentes domínios da avaliação da literacia, são responsáveis pela elaboração do enquadramento teórico de cada inquérito PISA. (CARVALHO, 2009, p. 56-57)

Tais grupos de especialistas são formados conforme um conjunto de regras que estabelecem os procedimentos previamente acordados. Essas regras estabelecem os procedimentos de envolvimento de todos os países membros via PGB, o Consórcio e a Secretaria da OCDE, que desempenha o papel de âncora e árbitro. O delineamento dos critérios para a composição/escolha dos especialistas também obedece aos critérios explícitos. Os grupos formados são relacionados às três áreas avaliadas no teste: alfabetização (*literacy*) em leitura, matemática e ciências, podendo ser compostos por outras áreas de competências. Já foram formados os seguintes grupos: o Mathematics Expert Group (MEG), o Reading Expert Group (REG) e o Science Expert Group (SEG) – inicialmente denominados Mathematics Functional Expert Group, Reading Functional Expert Group e Science Functional Expert Group, o Problem Solving Expert

Group (PSEG), o único criado em 2003, Grupo Consultivo Técnico do PISA. (CARVALHO, 2009)

A partir de 2006 entrou em funcionamento o Questionnaire Expert Group, de natureza mista (reunindo conhecimentos substantivos e metodológicos) que reúne grupos de peritos da matéria e o Grupo Técnico Assessor para elaborar os questionários sobre o envolvimento e atitudes dos estudantes. Provenientes dos países participantes com o objetivo de garantir a autenticidade e validade educacional das ferramentas e a capacidade de avaliação dos materiais utilizados, a função desses especialistas é fazer o elo entre os objetivos políticos e a expertise técnica. (CARVALHO, 2009)

Há uma preocupação em garantir a adequação da avaliação à cultura dos diversos participantes, para isso são utilizadas grande variedade de materiais que representam experiências e contextos culturais diferentes. Depois de processado e refinado tais materiais para garantir o equilíbrio dos diferentes interesses, estes são testados empiricamente para averiguar sua funcionalidade nos países. Para isso os seguintes mecanismos são utilizados:

- ✓ Os materiais de teste (questionário e itens de teste) são procurados na maior variedade possível de fontes, incluindo a busca de envios nacionais de todos os países participantes. São usados procedimentos de desenvolvimento de testes supervisionados por especialistas internacionais no campo relevante e conduzidos por especialistas em desenvolvimento de testes de vários países e contextos culturais.
- ✓ Várias oportunidades são fornecidas para todos os países participantes revisarem e comentarem sobre o material em desenvolvimento; e o material também é revisado por painéis de especialistas internacionais em cada área de desenvolvimento.
- ✓ Laboratório cognitivo e outras atividades-piloto são realizadas com material em desenvolvimento com alunos reais em diversos países.
- ✓ Um teste de campo formal em larga escala é realizado com estudantes em todos os países participantes para testar o funcionamento do material em desenvolvimento.
- ✓ Os resultados da análise estatística dos dados do ensaio de campo são usados para avaliar empiricamente o material conforme implementado em todos os países e para detectar instâncias de itens de teste que se comportam de maneira diferente em diferentes países.

- ✓ Todo o material é revisado com base nas informações recebidas de cada um desses diferentes mecanismos e apenas o material que comprovadamente funciona é selecionado para uso na avaliação principal do PISA.
- ✓ A decisão sobre qual material será finalmente selecionado é revisada pelos MPNs e endossada pelo PGB. (TURNER; ADAMS, 2007, p. 244)

Simultaneamente são preparadas as versões originais de todo o material em inglês e francês, versões a partir das quais os centros nacionais preparam suas versões do material de teste a partir de uma dupla tradução independente sob um rígido processo de controle. As duas traduções são reconciliadas posteriormente e a versão final é submetida a especialistas internacionais independentes. (TURNER; ADAMS, 2007)

Nacionalmente cria-se um centro com uma pequena equipe que trabalha no desenvolvimento, implementação e relatórios de projetos nacionais. Para este centro é nomeado National Project Manager (NPM), ou Gerente Nacional de Processo, para coordenar as atividades e apoiar o representante nacional membro do PGB no estabelecimento de uma perspectiva nacional relativas questões políticas, de implementação de projetos, análise e relatórios de resultados particularmente relevantes ao país (TURNER; ADAMS, 2007).

Outra estrutura criada nacionalmente são os fóruns abertos que funcionam como espaço de consulta onde são apropriadamente oportunizadas participações de especialistas autóctones de alto nível (CARVALHO, 2009, p. 56-57). O tamanho da amostra do público alvo de cada país é de 35 estudantes por escola de um mínimo de 150 instituições, ou seja, a amostra conta com no mínimo 5250 estudantes por país. Se o país não tiver esse total de escolas todas as escolas participarão da avaliação com uma amostragem mínima de 4500 estudantes. (TURNER; ADAMS, 2007)

Padrões são aplicados para garantir i) cobertura adequada da população elegível (envolvendo regras estritas sobre quais escolas e alunos podem ser legitimamente excluídos), ii) exatidão e precisão adequadas nas estimativas derivadas da amostra (envolvendo regras estritas sobre o tamanho amostral necessário ) e iii) taxas de resposta adequadas para escolas e alunos (envolvendo regras rígidas sobre taxas de resposta, incluindo procedimentos para o uso de escolas substitutas quando necessário para alcançar taxas de resposta aceitáveis da escola e regras de decisão sobre inclusão ou exclusão de dados do aluno, dependendo das taxas de resposta do aluno ). (TURNER; ADAMS, 2007, p. 243)

A avaliação do PISA é acompanhada de questionários, com interesses diversificados, que foram sendo ampliados e atualizados conforme a concepção de

educação que a OCDE entende e exige no PISA a cada aplicação do projeto. (LIBANORI, 2015)

**Quadro 1: Questionários aplicados junto à avaliação do PISA desde 2000.**

2000	2003	2006	2009	2012	2015
<i>Student questionnaire</i>	<i>Student questionnaire</i>	<i>Student questionnaire</i>	<i>Student questionnaire</i>	<i>Student questionnaire</i>	<i>Student questionnaire</i>
<i>School questionnaire</i>	<i>School questionnaire</i>	<i>School questionnaire</i>	<i>School questionnaire</i>	<i>School questionnaire</i>	<i>School questionnaire</i>
<i>Computer familiarity questionnaire</i>	<i>Information Communication Technology questionnaire</i>	<i>Information Communication Technology questionnaire</i>	<i>Information Communication Technology questionnaire</i>	<i>Information Communication Technology questionnaire</i>	<i>Information Communication Technology questionnaire</i>
<i>Cross_Curricular Competencies Technology questionnaire</i>	<i>Educational Career questionnaire</i>	<i>Parent questionnaire</i>	<i>Parent questionnaire</i>	<i>Parent questionnaire</i>	<i>Parent questionnaire</i>
			<i>Educational Career questionnaire</i>	<i>Educational Career questionnaire</i>	<i>Educational Career questionnaire</i>
			<i>Reading for school questionnaire</i>		<i>Science Teacher questionnaire</i>

Fonte: LIBANORI (2015, p. 18)

Tais questionários são respondidos pelos estudantes, sendo que no *Parent questionnaire* o estudante tem a participação dos pais. O *Student questionnaire* busca informações pessoais próprias, como também no âmbito escolar como no familiar e sobre posses de objetos (celulares, computadores, livros). O *Information Communication Technology questionnaire* busca informações sobre conhecimentos em informática, posse de bens eletrônicos (computadores, celulares, notebooks, etc.), acesso e duração do acesso à internet e conteúdo visto na internet dentro e fora da escola, etc. O *Parent questionnaire* (opcional para os países/economias participantes) busca informações sobre a formação e trabalho dos pais, idade, renda anual, gastos com educação, opinião sobre os professores da escola, participação na escola e na vida escolas dos filhos, etc. O *School questionnaire* é o único respondido pelos responsáveis das escolas participantes e busca informações sobre financiamento privado ou público, características da comunidade escolar, da infraestrutura da escola, do corpo discente e docente, currículo e avaliações, etc. (LIBANORI, 2015)

Os estudantes são submetidos a duas horas de teste sendo que a primeira meia hora é destinada ao questionário de coleta de dados pessoais. O resto do tempo é dedicado aos testes cognitivos que avaliam leitura, ciências e matemática. A ênfase da avaliação encontra-se na aplicação do conhecimento adquirido na escola em uma

variedade de contextos da vida ‘real’ (partem do pressuposto que todos vivem a mesma realidade). O intuito é averiguar como os estudantes utilizam os conhecimentos e habilidades adquiridas enquanto resolvem a avaliação. A avaliação apresenta questões de múltipla escolha, resposta curta e estendida. (TURNER; ADAMS, 2007)

Os objetivos declarados no PISA são:

- ✓ Avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações da vida real. O PISA enfatiza a eficácia externa no processo de escolarização e se propõe a examinar o desempenho alcançado pelos alunos nos três domínios avaliados (Leitura, Matemática e Ciências), abordando-os em situações que estão além do contexto escolar.
- ✓ **Relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas.** O Pisa está comprometido com a avaliação das áreas de Leitura, Matemática e Ciência. Visa avaliar, a cada três anos, **se os jovens estão sendo preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo**, procurando fornecer indicadores internacionais em condições de **serem utilizados por responsáveis pela administração de sistemas educacionais na orientação de políticas públicas.** (BRASIL, 2001, p. 19 *apud* LIBANORI, 2015, p. 47)

Segundo os idealizadores do PISA, essa avaliação considera como qualidade educacional a reunião e estímulo de “capacidades em leitura, matemática e alfabetização científica”, reunindo “competências gerais e transversais, tais como resolução de problemas, e enfatizando habilidades funcionais que os alunos tenham adquirido à medida que estão próximos ao final da escolaridade obrigatória”. (LIBANORI, 2015, p. 47)

As questões da avaliação são construídas de maneira a atender os objetivos a partir da definição de qualidade dada. As respostas são analisadas através da TRI – Teoria de Resposta ao Item, que valoriza a questão (o item) e não o número de acertos ou erros de cada participante. Apesar de a teoria parecer interessante cientificamente e bastante eficiente, o tratamento que ela dá a avaliação da pontuação dos estudantes é estatístico. Esse tratamento estatístico é feito através de softwares específicos, o que impossibilita a publicação do cálculo de notas de cada estudante. (LIBANORI, 2015)

Trabalha-se apenas com a probabilidade dos acertos com base no desempenho crescente na avaliação, o que denota um caráter de degraus ou conhecimento prévios e superiores exigidos dos alunos. (LIBANORI, 2015, p. 53)

No Brasil, atualmente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) utilizam o TRI. (LIBANORI, 2015)

O PISA mede o objeto denominado *literacy* ou alfabetização, a alfabetização associada a um conjunto de habilidades necessárias a era da informação, elemento essencial do ‘capital humano’ tanto para o desempenho pessoal como socioeconômico. Os itens testam competências e não currículo. Seus indicadores permitem a compreensão de quanto os sistemas educacionais preparam os estudantes para o aprendizado ao longo da vida e os tornam cidadãos ativos. Para os estados-membros interessava avaliar o potencial competitivo de sua própria força de trabalho numa economia global baseada no conhecimento (MORGAN, 2013).

Com as análises e dados obtidos com o PISA os estado-nações se informam, idealizam e legitimam suas reformas educativas. As informações servem de fonte primária ou suplementar a falta de dados e informações nacionais, servem de base de construção de programa de ações, proposições e narrativas sobre educação e sua reforma. Resumindo, o PISA é entendido como um recurso natural e inevitável para a ação política educacional (CARVALHO, 2016). Ele relaciona capacidade técnica, comunicação e poder, formando o que Foucault identifica como um bloco de poder já que elas “se sobrepõem, se sustentam e se utilizam como meios para um fim” (FOUCAULT, 1983 *apud* MORGAN, 2013, p.33), dessa forma o programa direciona as pessoas e as escolas e a maneira como elas se relacionam com a economia global. (MORGAN, 2013)

Analisar o PISA é esquadrihar os fenômenos de multirregulação e administração por instrumentos assentada no papel do conhecimento na decisão política e não do conhecimento como construtor da política. (AFONSO; COSTA, 2009)

O PISA tem sua concepção e desenvolvimento a partir de um organismo multilateral, mas é nos Estados que ele se desenvolve. Na sequência é abordado como o programa é aplicado em âmbito nacional, suas ferramentas e consequências.

### 2.2.1 O PISA e a Governança Transnacional em Âmbito Nacional

O Programa foi lançado oficialmente em 1997 e avalia, a cada 3 anos, o desempenho em leitura, matemática e ciências de mais de um milhão des estudantes de 15 anos, de mais de 60 países (inclusive os 34 membros da OCDE), sendo que a primeira

edição ocorreu em 2000. O conceito de literacia no qual o programa se baseia consiste em fazer com que os estudantes apliquem na prova conhecimentos e capacidades nas áreas consideradas determinantes pela OCDE, em analisar e interpretar problemas que simulam situações diversas da vida real. (COSTA; AFONSO, 2009)

O PISA é considerado uma ferramenta de regulação baseada em conhecimento, em sua sigla em inglês, uma KRT. O Projeto *Knowledge and Policy (KnowAndPol)* realizou análises documentadas e estudos dos resultados de políticas educacionais e de saúde nos países europeus da OCDE. O projeto *KnowAndPol* trabalha com a mudança que o conhecimento sofreu no desempenho da política. Para os pesquisadores portugueses do *KnowAndPol* (LIBANORI, 2015, p. 22):

Governos precisam de novas formas de conhecimento e novas formas de legitimação (conhecimento como estratégia política). Nesta medida, uma KRT [*knowledge-based regulation tool*] procura “difundir um tipo particular de conhecimento, de modo a moldar o comportamento dos actores, num dado domínio político”. (FREEMAN et al., 2007, *apud* AFONSO e COSTA, 2009)

Num estudo sobre a implementação do PISA na Hungria percebeu-se que se desenvolveu certos conjuntos de valores e responsabilizações, houve (re)definições de problemas educacionais sob a perspectiva econômica no discurso de fortalecimento de laços entre a escolaridade e as exigências do mercado de trabalho e competitividade econômica; o discurso do PISA foi transformado em narrativa com o objetivo de neutralizar várias vozes e construir um discurso político unívoco na política educacional nacional. Simultaneamente em nível supranacional as vozes críticas são convidadas a contribuir na construção do PISA e na disseminação dos resultados em seus países, absorvendo todas as vozes. O PISA é utilizado pelos países para se fazerem presentes no cenário mundial e como apoio ou justificativa para modificar as políticas educacionais. (LIBANORI, 2015)

Dentre os princípios do PISA está a compreensão de que o crescimento econômico de um país depende do desenvolvimento de seu sistema educacional, principalmente os países industrializados que necessitam de mão de obra qualificada. Esse elo criado com a economia fez com que os países participantes considerassem sua classificação como capacidade de desenvolvimento, o que acirrou a concorrência entre eles.

Assim o PISA se transformou em uma plataforma transnacional de indicadores educacionais homogêneos que permite a comparação entre o desempenho educacional e o desempenho econômico desses países, de competição dos sistemas de educação e de comunicação. Ao quantificar a educação dos países o PISA gera um indicador educacional e conseqüentemente um ranking que pontua os países segundo a qualidade da educação de cada um segundo os critérios da OCDE.

A partir desse ranqueamento as melhores práticas tornam-se recomendações para melhorar os sistemas de educação. Em virtude disso muitos países adotam as práticas disseminadas pela OCDE, fazendo do PISA um componente vital na introdução das recentes reformas do ensino e no direcionamento das políticas educacionais de diversos países rumo as suas recomendações, por isso é considerado um agente de governança transnacional. (LIBANORI, 2015)

A partir dos relatórios finais de cada aplicação do PISA e dos outros questionários a OCDE produz publicações referentes a políticas educacionais e organização curricular e escolar sobre as características dos alunos em determinados países, regiões, continentes, etc. O “PISA em foco” (*PISA in Focus*) são textos curtos mensais que abordam pontos relevantes sobre qualidade, equidade da educação e *accountability* na educação dos países, entre outros conceitos considerados pelos idealizadores como importantes para a educação moderna.

O “Visão geral da educação” (*Educacion at a Glance - EAG*) fornece os indicadores para o “Indicadores Educacionais em Foco” (*Educational Indicators in Focus*) que aborda aspectos específicos destes acompanhados de dados estatísticos, de enfoques socioeconômicos e de outras informações que podem despertar o interesse de educadores e autoridades educacionais. Tal extensão de publicações mensais, bimestrais, semestrais, anuais e triênis sobre educação, demonstra a participação da OCDE em assuntos educacionais em âmbito mundial. (LIBANORI, 2015)

Neste modelo de transferência de aprendizagem, elites políticas e econômicas ou comunidades epistêmicas desenvolveriam percepções e soluções para problemas nacionais similares, com base em discursos científicos partilhados. Segundo esses autores, trata-se de um processo de ‘emulação política’ com base em situações de elevada incerteza nas quais dirigentes políticos procuram soluções e experiência que possam ser reproduzidas. O interesse dos sistemas de ensino por essas soluções reside no fato de terem sido exitosas e, portanto, seriam bem recebidas pelos especialistas e populações nacionais. Isto aponta para um importante aspecto da interação entre os países receptores das políticas e OCDE: o grande trunfo apresentado pela Organização é a legitimidade que pode ser atribuída a essas políticas, que não constituiriam, assim uma intervenção, mas um ‘aprendizado’ a partir de

políticas ‘bem sucedidas’ ou ‘legítimas’ realizadas em Estados ou em organizações internacionais com reputação positiva. (LIBANORI, 2015, p. 61-62)

O PISA é um instrumento de avaliação comparada desenvolvido para reduzir a complexidade da realidade e apoiar a tomada de decisões dos governantes; um mecanismo de regulação supranacional que mede a relação entre conhecimento e política (AFONSO; COSTA, 2009). Enquanto instrumento o PISA é “um recipiente vazio, que poderia ser usado, simultaneamente, a favor e contra as mesmas medidas” (BAJOMI Et Al., 2009, p. 53 *In* COSTA, AFONSO, 2009, p. 1044) já que possui a plasticidade de moldar-se a diversos contextos políticos e ser de fácil apropriação pelos atores nos debates públicos. O programa pretende moldar decisões políticas a partir de resultados e números (AFONSO; COSTA, 2009).

(...) os inquéritos PISA servem, antes de mais, numa lógica de retórica e legitimação, para defender posições políticas pré-existentes. Estas investigações inscrevem-se num espaço público, no seio do qual pré-existem interesses, posicionamentos, tomadas de posição. Os inquéritos PISA alimentam e consolidam, mais do que transformam, essas relações de poder e sentido. O que mostra até que ponto os estudos PISA proporcionam oportunidade para discutir sobre políticas educativas e são utilizados, por vezes, como pretexto para tal. (Cattonar et al., 2009, p. 81)

Não há a apropriação ou aprofundamento do conhecimento propiciado pelo programa, verifica-se que jornalistas e formadores de opinião preocupam-se mais com a classificação do que com o conteúdo do relatório e dessa forma uma parte imensa de informação é descartada, e o que não é descartado é utilizado de forma superficial em defesa de discursos pré-existentes (COSTA, AFONSO, 2009). Como aponta Lingard (2016), apesar do conjunto de evidências que o PISA fornece para a construção de políticas tais evidências nem sempre resultam em aprendizado ou transferência de políticas. Na maioria das vezes servem somente como justificativa para reformas domésticas. Lingard faz essa observação sem perder de vista que a OCDE superestima as políticas e subestima as desigualdades estruturais no desempenho dos países no PISA.

Contudo se é certo que a sofisticada tecnicidade do PISA contribui para esbater<sup>5</sup> a dimensão política propriamente dita, há que observar os valores e

---

<sup>5</sup> Atenuar

as visões sobre a educação que o mesmo encerra e questionar a(s) dinâmicas política(s) que oculta. Em suma, por detrás do comportamento, aparentemente neutro e factual, do instrumento, estabelecem-se efeitos colaterais. Para lá de alguma secundarização da regulação política, perspectiva-se a repolitização do instrumento, como resultado da inter-relação entre a agenda dos políticos e os valores, visões e sentidos que o instrumento acarreta. (AFONSO; COSTA, 2009, p. 61)

Lingard pesquisou sobre os motivos que levam os estados a participar das ILSAs (Avaliações Internacionais em Larga Escala), como o PISA, o TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) e o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) conduzidos pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), além de avaliações conduzidas sob jurisdição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e de algumas avaliações regionais realizadas entre países (2016). A diferença básica entre o PISA e as outras ILSAs é que o PISA não incide nas grades curriculares e pedagogias nacionais, ele só mensura a capacidade de sujeitos de 15 anos em aplicar seus conhecimentos de matemática, leitura e ciências (LINGARD, 2016). Se o PISA não avalia realmente o que se ensina e nem o método utilizado para ensinar, por que essa adesão enorme ao PISA? Lingard (2016) destaca metas políticas, aspirações de carreira política, ambição de diversos burocratas governamentais e lobbys internacionais.

Os lobistas mais influentes são os organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Elas atuam por meio de mecanismos burocráticos diversos tais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), a Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (UNESCO, 2000), entre outras, onde ‘consensos’ são gerados, orientações políticas e técnicas são produzidas e documentos são assinados pelos países-membros, se comprometendo com o que ali foi ‘acordado’. Os objetivos buscados pelas OIs são a internacionalização dos sistemas e instituições educacionais ancorados em numa agenda globalmente organizada para a educação. (LIBÂNEO, 2016)

Tal internacionalização se dá pela reprodução nas políticas educacionais nacionais de diretrizes, programas, projetos de lei, etc., gerados através dessas

ferramentas de governança transnacional. Lingard durante seu trabalho demonstrou por meio de três casos como o ranking do PISA e a evolução nacional nesse ranking são utilizados pelos atores nacionais da educação para justificar a reforma do sistema de ensino do país. Tais atores utilizam uma justificativa externa numa reforma estruturada em ideologia e imperativos políticos internos e atravessados por interesses externos assumidos ao subscrever acordos e convenções ao invés de um aprendizado político com os sistemas nacionais de melhor desempenho. (LINGARD, 2016; LIBÂNEO, 2016 e AFONSO; COSTA, 2009)

E o que prescrevem esses acordos, convenções e documentos gerados por essas OIs? A função da escola, entre outras coisas. Libâneo (2016) explica que o fato de as práticas educativas estarem vinculadas a interesses de grupos e relações de poder nacionais e internacionais produzem dilemas sobre os objetivos e as formas de funcionamentos da escola. Há ainda os embates teóricos nas ciências humanas e na educação sobre os mesmos temas (objetivos e formas de funcionamentos) além da gestão e condução do processo de ensino-aprendizagem. O autor aponta que tal dissenso se dá pela existência “de significados muito difusos de ‘qualidade de ensino’ nos meios institucional e acadêmico, incluindo diferentes posições no campo progressista”.

Afonso e Costa (2009) afirmam que ao legitimar a decisão política o PISA constrói sentido e difunde normas e valores específicos fomentando uma visão específica da educação e ainda deixa muito espaço àqueles que estão sendo regulados para alterar as regras selecionando delas só o que interessa ou traduzindo-as de acordo com suas próprias expectativas e mostrando sua conformidade a estas.

Libâneo (2016) traz ainda que estudos recentes verificaram que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a transformação da escola em ambiente de acolhimento e proteção social como uma ferramenta de políticas de alívio da pobreza. O mesmo ocorre em documentos produzidos por outras OIs: a essa concepção de escola soma-se a implementação de um currículo instrumental ou de resultados imediatos com vistas a redução da exclusão social. Desenha-se dessa forma uma escola destinada aos pobres que se diferenciará da escola destinada aos ricos no projeto pedagógico, no currículo, na organização, na gestão, na assistência pedagógica, na dinâmica em sala de aula, na avaliação do sistema, na avaliação escolar porque o objetivo e função dela são diferentes da escola dos ricos. Esse mesmo objetivo e essa mesma função também orientaram as políticas e diretrizes educacionais nacionais. (LIBÂNEO, 2016)

A orientação sociológica/intercultural, de cunho sociocrítico, defende um currículo de experiências educativas, isto é, a formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas (por exemplo, práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade com base em experiências cotidianas e na aceitação da diversidade social e cultural). (LIBÂNEO, 2016)

Libâneo (2016, p. 41) traz a ideia de Young (2007, p. 1288-1294) sobre escolas: elas têm como propósito específico possibilitar a aprendizagem de noções, informações, ideias, fundamentos, bases, alicerces e princípios. Quando se desfigura a escola e seus propósitos, como fazem tais políticas, promove-se a desvalorização do conhecimento escolar. Negar tais propósitos é negar aos estudantes já desfavorecidos por suas condições sociais o conhecimento poderoso de mudança da própria vida.

Uma lida no artigo ‘O modelo de letramento do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)’ de Tamara Cardoso André e Enaide Severo de Araújo é o bastante para verificar o que afirma Libâneo. Nele as autoras avaliaram o modelo de letramento da prova de leitura do PISA em 2009 em três documentos: caderno e questões da prova, o caderno que discrimina as competências avaliadas para leitura e o manual da avaliação. Elas levaram em consideração o método de avaliação e construção das notas<sup>6</sup>.

Conforme o Draft Reading Literacy Framework (manual do PISA) as avaliações de leitura são definidas baseadas em pesquisas sobre a importância de habilidades de leitura para uma cidadania ativa e o letramento é baseado na natureza interativa da leitura, os modelos de compreensão do discurso e as teorias de performance na resolução de tarefas que envolvam leitura. E, a partir de 2009, a metacognição: competência ativada quando o leitor monitora e ajusta a própria leitura a determinada atividade ou objetivo particular. O letramento em leitura é fundamental para textos impressos e dinâmicos já que as constantes transformações do mundo e a internet afetam a quantidade e o tipo de material escrito. (ANDRÉ; ARAÚJO, 2017)

Conforme o manual, a alfabetização escolar possibilita a instituição da leitura, que impacta a cognição e seu processo e muda a forma de pensar, permitindo uma atuação maior em diversas áreas da vida adulta. O pensamento crítico no letramento em leitura é importante para que o indivíduo avalie e integre as informações, para que

---

<sup>6</sup> As notas recebidas pelos países puderam os resultados dos estudantes nos testes, os dados demográficos do país e a resposta dos alunos e das escolas ao questionário sócio-econômico. A prova em si se utiliza da Teoria da Resposta ao Ítem (TRI), que é um modelo matemático que estima a capacidade de um indivíduo em determinada área ou disciplina levando em consideração o grau de dificuldade da questão.

possam acessar, entender e refletir sobre todo tipo de informação de modo a desenvolver seus próprios conhecimentos e potenciais e tornar-se um cidadão ativo. A tecnologia da informação e comunicação permeia todas as áreas de trabalho além de afetar a vida pessoal, cívica e social dos indivíduos. Consequentemente é um conjunto de habilidades importantes não só para o indivíduo como para a economia. Porém somente a leitura de textos escritos foi avaliada na prova, nada de imagens gráficas, fotos ou filmes. (ANDRÉ; ARAÚJO, 2017)

Tal conceituação está firmemente baseada em diversos teóricos, porém outros modelos de letramento e leitura que possuem concepções mais amplas não estão referenciados no PISA. Exemplarmente há os dois modelos letramento de Street (ANDRÉ; ARAÚJO, 2017)

- ✓ Autônomo: a leitura é considerada uma tecnologia neutra que, através da escolarização ou transmissão externa, o indivíduo adquire e passa a dominar o código escrito.
- ✓ Ideológico: a leitura é desenvolvida por meio das interações na sociedade letrada. Dominar o código não é garantia de leitura e compreensão, ler é mais do que codificar e é uma capacidade em permanente desenvolvimento. Mais do que entender o sentido expresso no texto é necessário realizar leituras críticas e relacionar o que foi lido com o contexto.

Entende-se no letramento autônomo que o domínio da leitura e da escrita por si só possibilita ao indivíduo acessar níveis mais elevados de cognição. Porém, é possível utilizar técnicas de leitura que proporcione aos governantes o controle social e permite a qualificação das pessoas para determinados postos de trabalho. (ANDRÉ; ARAÚJO, 2017)

Há pessoas que não dominam o código e interagem com a sociedade dominada pela escrita e que realizam leituras de mundo e contexto. Exatamente o que o letramento ideológico anuncia, a cognição se desenvolve continuamente nas interações. Dessa forma o desenvolvimento cognitivo não está subordinado ao domínio do código e este não garante o desenvolvimento cognitivo. Em outras palavras, a capacidade de aprender não é diretamente atravessada pela escrita e a leitura, pois não há dependência entre cognição e letramento. Nesse modelo a finalidade vai além da participação cidadã, este

modelo objetiva uma leitura crítica e capacidade de transformação social do mundo. (ANDRÉ; ARAÚJO, 2017)

Apesar de generalista é possível perceber nas matrizes de referência do PISA que a leitura do mundo depende do domínio do código, uma competência que só quem domina o código pode ter. Baseado nisso a prova avalia a compreensão leitora como técnica a ser adquirida e aplicada pelo aluno na resolução de atividades de leitura: capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver com textos escritos, tendo como objetivo o alcance de metas, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos e a participação na sociedade. Assim, de acordo com a matriz de referência a prova tem por característica avaliar a situação ou contexto (finalidade do texto<sup>7</sup>), a forma do texto (meio, ambiente, formato e tipo) e os aspectos<sup>8</sup> cognitivos (estratégia mental, propósito ou aproximação utilizados para interagir com o texto) implicados na leitura e interpretação do mesmo. Observou-se que a avaliação, na maioria das questões, verifica se o leitor encontra informações literais e entende o que o autor quis dizer, não se encontrou questões que exigisse relação do texto apresentado com conhecimentos prévios, outros textos ou conhecimentos mais elaborados. (ANDRÉ; ARAÚJO, 2017).

A partir da análise da avaliação conclui-se que o letramento utilizado no PISA é autônomo, é uma prova de larga escala que avalia a leitura como ato de decodificação e termina por determinar que o bom leitor é o que executa uma leitura literal. Ao levar o indivíduo a buscar a verdade na literalidade em vez de na história ou na relação entre texto e contexto o PISA reforça uma prática de leitura de interpretação simplista (consciência transitiva) e conseqüentemente a adesão das escolas a práticas pedagógicas que formem indivíduos acríticos, que ignoram os contextos históricos e ideológicos presentes no cotidiano, nos conteúdos literários e científicos e nos discursos políticos e midiáticos; em contrapartida ótimos consumidores (ANDRÉ; ARAÚJO, 2017).

A reflexão que Tamara e Enaide realizaram sobre o letramento do Pisa para leitura corrobora perfeitamente a análise de Libâneo sobre as orientações presentes nos documentos do Banco Mundial e das outras OIs: implementar um currículo instrumental ou de resultados imediatos e reduzir a exclusão social pela inclusão do indivíduo no mercado de trabalho. A redução da exclusão e desigualdade social através de uma

---

<sup>7</sup> Segundo OCDE (2012), no programa PISA, não deve ser necessária outra leitura para compreender o texto utilizado na avaliação.

<sup>8</sup> Eles podem ser interdependentes ou inter-relacionados e passíveis de distinção em três: localizar e recuperar informações, integrar e interpretar, refletir e analisar.

postura crítica e ativa por parte do indivíduo no intuito de mudar o contexto socioeconômico no qual está inserido está fora da função da escola.

Como visto anteriormente o PISA é uma avaliação comparada que ranqueia os Estados, quando mais próximo ao topo do ranking melhor é a qualidade da educação desse Estado. Mas o que é entendido por qualidade da educação no PISA? Esse é o tema que será abordado na sequência.

### 2.3 A IDEIA DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA GOVERNANÇA TRANSNACIONAL

A palavra qualidade em si não traz uma única definição, o conceito varia conforme o referencial teórico utilizado. Na governança transnacional a qualidade é definida pela ferramenta utilizada para esse fim, nesse caso, o PISA. Mas antes de entender qualidade no PISA é interessante ver algumas definições de qualidade da educação.

Cassol *et al.* (2012) afirmam que a qualidade tem diferentes definições a depender do ponto de vista pelo qual é avaliado. Eles informam que para a UNICEF a qualidade na educação está baseada em cinco temas básicos: docentes saudáveis, bem nutridos e aptos a ensinar e aprender, apoiados por suas famílias e comunidades; ambiente de ensino saudável, protetor, com fontes de informação e instalações que contemplem a igualdade de ensino e de acesso para os gêneros; conteúdo adequado para o currículo e para a aquisição de competências básicas, especialmente em leitura, matemática e competências para a vida, com conhecimentos que contemplem gênero, saúde, nutrição, prevenção do HIV/AIDS e paz; processos de ensino voltados para a criança, em salas de aula, escolas e conteúdos que facilitem o aprendizado e reduzam as diferenças; resultados que privilegiem o conhecimento, habilidades e atitudes relacionadas às metas de educação e participação positiva na sociedade. Trazem também a consideração de educadores e pedagogos para os quais a qualidade está na construção e apreensão do conhecimento. Pela ótica do ensino profissionalizante a qualidade está no preparo para o trabalho e empregabilidade. Pela ótica das instituições privadas de ensino a qualidade está relacionada à competitividade e sobrevivência no mercado. Pela ótica governamental a qualidade abrange a formação docente, a pesquisa, a extensão, os índices de aproveitamento de estudos, o regime de trabalho dos docentes,

etc. Pela ótica do mercado de trabalho a qualidade visa à competência profissional, habilidades e atitudes que levem ao aumento da produtividade.

Porém, num processo de gestão e controle é necessária uma definição única de qualidade. Para entender como foi construída essa definição de qualidade utilizada pelo PISA será utilizado o artigo ‘Melhores políticas para melhores vidas: um estudo crítico das concepções que embasam o *Programme For International Student Assessment* (PISA) no período 1997-2012’ de Guilherme Andolfatto Libanori foi fundamental.

Libanori (2015) aponta que a discussão mundial a respeito da educação deixou de ser sobre quantidade e passou a ser sobre qualidade durante a década de 1980 e, nesse momento, a qualidade foi entendida como equivalente à pontuação obtida numa prova padronizada. A avaliação que antes fazia parte do processo de ensino-aprendizagem virou o eixo estruturador de uma nova política em que a aprendizagem passa a ser desempenho (performance). Desta maneira as políticas educacionais voltaram-se para a gestão, desbancando a centralidade da educação. (LIBANORI, 2015).

A OCDE traz em seu discurso que as políticas educacionais devem ser eficientes e eficazes. Definida a partir do critério econômico da administração educacional o conceito de eficiência passa a abranger a produtividade e a racionalidade como elementos básicos. (LIBANORI, 2015)

A eficácia (do latim *efficax*, eficaz, que tem o poder de produzir o efeito desejado) é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados proposto. No caso da educação, a eficácia da administração preocupa-se essencialmente com a consecução dos objetivos intrinsecamente educacionais, estando dessa forma estreitamente vinculada aos aspectos pedagógicos das escolas, universidades e sistema de ensino. (SANDER, 1995 *apud* LIBANORI, 2015, p. 71)

Foi assim que a avaliação assumiu um papel importante na gestão educacional: a eficácia é averiguada a partir do diagnóstico do alcance ou não dos objetivos educacionais. A política educacional moderna tornou-se a política da avaliação: estados avaliadores, organizações avaliadoras, avaliadores de avaliadores, etc. (LIBANORI, 2015)

Embora seja um estudo de avaliação comparada o PISA é considerado uma avaliação internacional que adquiriu relevância política e educacional que, devido sua origem e desenvolvimento, explicita o estabelecimento de um padrão internacional de

conhecimentos e habilidades desejadas pela esfera econômica. O discurso constante sobre a necessidade de aumentar a eficiência dos sistemas educacionais dos países participantes do PISA é mais do que a adoção na esfera educacional de uma racionalização instrumental, é a disseminação dessa concepção através de sua introdução na própria formação e ação cotidiana das escolas. (LIBANORI, 2015)

A OCDE ao apontar a necessidade de as políticas educacionais serem eficientes e eficazes fez com que as políticas se voltassem para a gestão. Nesse sentido o PISA se provou a ferramenta perfeita para a OCDE “determinar uma política global de distribuição racional de recursos à educação de forma a maximizar os resultados por meio de políticas compensatórias” (LIBANORI, 2015, p. 97) tendo como pano de fundo a inclusão e a justiça. A organização homogeneizou os processos educacionais ao determinar as competências (*skills*) para o mercado de trabalho e para vida produtiva a serem desenvolvidos nas escolas, explicitando seu entendimento de justiça social (*fairness*). Essa justiça social foi entendida e confundida com a concepção de equidade (*equity*). (LIBANORI, 2015)

A equidade na educação tem duas dimensões. A primeira é a equidade, que basicamente significa garantir que as circunstâncias pessoais e sociais – por exemplo, gênero, status socioeconômico ou origem étnica – não sejam um obstáculo para alcançar o potencial educacional. A segunda é a inclusão, ou seja, garantir um padrão básico mínimo de educação para todos – por exemplo, que todos sejam capazes de ler, escrever e fazer aritmética simples. As duas dimensões estão estreitamente interligadas: combater o insucesso escolar ajuda a ultrapassar os efeitos da privação social que muitas vezes provoca o insucesso escolar. Equidade e justiça são questões para os países da OCDE (OCDE, 2008, p. 2 *apud* LIBANORI, 2015, p. 100)

A desigualdade de renda é um problema complexo que demanda soluções políticas multifacetadas. No entanto, as políticas educacionais – particularmente as focadas em equidade – podem estar entre as alavancas mais poderosas de que os países dispõem para reduzi-la no futuro. Pesquisas da OCDE mostram que uma distribuição mais equitativa de oportunidades educacionais resulta em uma distribuição mais equitativa de renda proveniente do trabalho nos países. (OCDE, 2012a, p. 3 – Educational Indicators in Focus nº 4 – tradução INEP *apud* LIBANORI, 2015, p. 106).

Esses países [que têm desempenho elevado no PISA] também tem algo mais em comum: sistemas educacionais com forte ênfase na equidade. Do ponto de vista político, eles se esforçam para prover uma educação de qualidade para todos os alunos e para minizar as variações de desempenho das escolas por meio de uma distribuição de recursos e de oportunidades equitativas (OCDE, 2012ª, p. 5 – Educational Indicators in Focus nº 4 – tradução INEP *apud* LIBANORI, 2015, p. 111).

Essa articulação de concepções (justiça social e equidade) transformou a equidade na resposta racional para as injustiças já que permite a compensação das

desigualdades através de um caráter compensatório. Promove-se a igualdade por meio de destinação pontual de recursos para garantir o mesmo resultado a todos ao invés de promover a igualdade na distribuição dos recursos públicos a toda a população. (LIBANORI, 2015)

O cerne da qualidade educacional na perspectiva da OCDE consiste em reforço de investimento na educação para promover políticas de equidade para desenvolver habilidades (*skills*) através da alfabetização ou literácias (*literacy*) por meio de políticas educacionais eficientes (gestão eficaz) para aumentar a probabilidade de inserção do estudante no mercado de trabalho ou diminuir seu impacto na economia em caso de não inserção no mercado (*accountability*). Afinal é isso que o PISA avalia, é isso que se encontra nos documentos do PISA. (LIBANORI, 2015)

Tal concepção de qualidade que relaciona diretamente e de maneira incontestável educação de qualidade, crescimento econômico e governança global não envolveu, muito pelo contrário tomou distância, teorias como o construtivismo, ação comunicativa, gestão escolar democrática, educação para Direitos Humanos entre outros temas. (LIBANORI, 2015)

A concepção de qualidade do PISA compreende (LIBANORI, 2015, p. 149):

- (i) A centralidade do caráter cognitivo de áreas-chave (literácias) do conhecimento tido como moderno e global,
- (ii) Adequação da política educacional e tudo que ela abarca (financiamento, formação continuada por toda a vida, avaliações internas e externas, etc.) a um sistema de *accountability* baseado na divulgação e comparação de resultados de performance dos alunos e até dos profissionais da educação que visa à desresponsabilização do estado e responsabilização dos agentes da educação, e
- (iii) À busca por mais equidade na educação, entendida por ajustes no financiamento educacional com vistas à alocação em áreas ou segmentos estratégicos que permitam base comum de conhecimento na infância, o que traria mais igualdade e oportunidades no futuro e maior rentabilidade econômica aos Estados cujas políticas adotam a equidade como prioridade.

Portanto, percebemos a partir de nossas análises que a concepção de qualidade utilizada e difundida pela OCDE e por meio do PISA discutida refere-se: às habilidades e competências (*skills*) elencadas pela organização como indispensáveis, exigidas no mercado moderno, dinâmico e flexível; o aprimoramento de um sistema de *accountability* que auxilie na obtenção de melhores resultados educacionais e flexibilize os sistemas educacionais para

tornarem-se mais eficientes; e à busca por maior equidade nos sistemas educacionais, entendida como alocação local, igualdade de oportunidades na fase escolar com vista ao retorno econômico dos futuros cidadãos. Assim essa qualidade não se refere, a princípio, a qualidade de vida das pessoas, mas ao acréscimo que fariam à qualidade do mercado de trabalho e sistemas econômicos, e, conseqüentemente, à economia em âmbito nacional e mundial. Mais do que isso, ampliar a qualidade educacional se refere, fortemente, ao aumento do controle sobre as escolas e os sistemas de ensino. (LIBANORI, 2015, p. 141-42)

O PISA não se sujeita a nenhuma teoria sobre educação, ignora as teorias existentes e tudo o que elas poderiam abarcar na solução dos problemas educacionais dos diversos sistemas de ensino pelo mundo. É como se nada existisse até o momento em que, há algumas décadas, a OCDE através do PISA passou a atuar na área relacionando economia e educação. Explicita-se assim um projeto hegemônico que minimiza e despolitiza os processos sociais quando define o que é qualidade na educação. (LIBANORI, 2015)

Além de não se sujeitar a nenhuma teoria da educação o PISA não leva em conta nenhum processo de desenvolvimento do indivíduo. No artigo ‘Análise dos marcos cronológicos do ECA para a adolescência a luz da Psicologia: o poder familiar e a maioria penal’ Felipe (2021) faz uma análise dos marcos cronológicos do ECA a luz do desenvolvimento humano e psicólogo utilizando Piaget (que aborda o desenvolvimento a partir do organismo), Freud (estuda o impacto do emocional no desenvolvimento) e o Behaviorismo (que estuda o impacto do ambiente no comportamento humano). Nesse artigo a autora começa apontando que a puberdade atinge seu ápice nas meninas aos 12 anos e nos meninos aos 14, assim, aos 15, esse processo está começando a arrefecer e só terminará aos 18 anos. A fase pubertária ocorre concomitantemente à adolescência e segundo Piaget é entre 12 e 16 anos que o indivíduo desenvolve o operatório formal, em outras palavras, começa a desenvolver a compreensão de uma realidade superior não limitada ao existente, momento em que os esquemas cognitivos passam a operar baseados em realidades imaginadas como possíveis, desenvolvendo o raciocínio abstrato e elaborando hipóteses. Segundo Piaget a crise da adolescência é a expressão da impotência do adolescente diante de uma perspectiva de futuro do qual ele é privado dos meios para realizar. É também nesse período, conforme explica Piaget, que se desenvolve a sociabilidade e autonomia.

Ainda que a Teoria da Personalidade e a Teoria do Desenvolvimento Psicossexual de Freud não tenha nenhuma vinculação com faixas etárias, portanto sem demarcações cronológicas genéricas, Freud entendia que as alterações biológicas da

puberdade multiplicam as pulsões e aumenta a pressão para conscientização dos desejos reprimidos pelo Superego. Essa pressão traduz-se conscientemente em sintomas neuróticos, aversão às autoridades, entre outras formas. (FELIPPE, 2021)

Já o Behaviorismo radical ou comportamentalismo explica os comportamentos a partir do comportamento operante (determinando por um acontecimento interno [psíquico ou orgânico] e/ou externo [ambiente social] provoca determinado comportamento) e sua devida consequência; da mesma forma acontece com o comportamento moral. O comportamento é produto da interação do indivíduo com o meio ambiente. Em seu desenvolvimento o Behaviorismo apresentou duas vertentes, a Teoria da Aprendizagem Social e a Análise de Comportamento. Na aprendizagem social o indivíduo adquire novos comportamentos pela análise da relação da moralidade com fatores pessoais e fatores ambientais de seu contexto social; na Análise de Comportamento a moral é um produto cultural do ambiente e não virtudes pessoais, consciência dos semelhantes e seus direitos. (FELIPPE, 2021)

Nenhum dos aspectos acima mencionados são levados em conta no momento de avaliar as habilidades e competências de um indivíduo que se encontra em meio ao seu desenvolvimento biopsicossocial em aplicar o conhecimento adquirido na escola em uma variedade de contextos da vida ‘real’, como se a realidade imaginada pela OCDE fosse igual para todo mundo.

Esclarecido o que é governança transnacional; qual o organismo internacional mais proeminente da governança, como ele se estrutura e opera; o porquê da governança transnacional da educação, qual ferramenta é usada e de que modo à definição de qualidade desta dita os rumos da educação; há a necessidade de conhecer o objeto de estudo desta análise: a Prova Paraná.

### 3. AVALIAÇÃO EXTERNA NO PARANÁ: A PROVA PARANÁ, CONTEXTO E A QUESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO PÚBLICO

A Prova Paraná é uma avaliação de larga escala implementada no estado do Paraná para medir a qualidade da educação proporcionada pelo seu sistema de ensino. Tendo como foco essa avaliação externa na escala estadual, objetivou-se nesse capítulo apresentar os aspectos gerais da prova e seus impactos na educação básica.

#### 3.1 ASPECTOS GERAIS SOBRE A PROVA PARANÁ

O contexto histórico da Prova Paraná tem como marco a década de 1990, quando o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, sistema nacional brasileiro de avaliação, começou a ser implementado com parte dos recursos financiados pelo Banco Mundial (SOUZA; OLIVEIRA, 2010).

Na América Latina e mais especificamente no Brasil, em fins de 1980 e princípio de 1990, em plena crítica ao Estado providência e defesa das ideias neoliberais, em meio à reforma do Estado rumo a um Estado Mínimo a avaliação em educação desponta. (SILVA JR., 2016)

No Paraná, nesta mesma década esse movimento reverbera e em 1992, no governo Requião, começam as tratativas junto ao Banco Mundial para obtenção de recursos para a área educacional; no documento de negociação “Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná” é possível detectar a linguagem conceitual própria do neoliberalismo (SILVA JR., 2016). A consolidação do SAEB estimulou as avaliações de larga escala em âmbito estadual e os processos avaliativos se intensificaram a partir de 1995, com o estímulo e a influência das agências internacionais diretamente no delineamento das propostas de avaliação. Nesse momento que temos a primeira avaliação do Estado do Paraná que é a AVA (SOUZA; OLIVEIRA, 2010)

Conforme análise de Souza e Oliveira (2003, p. 877 *apud* SILVA JR., 2016) as avaliações introduzem e naturalizam práticas empresariais por avaliarem somente os resultados/produtividade, estabelecem metas e criam *rankings* e prêmios promovendo competição entre escolas e sistemas de ensino, o quê, na percepção de Silva Jr. (2016)

foi o motivo pelo qual o governo Requião (2003/2010), que se apresentava crítico ao neoliberalismo, realizasse algumas ações progressivas.

Porém, em 2005, para a Prova Brasil, é criada a Matriz de Referência para as avaliações, na sequência o IDEB e em 2007 foi lançado o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” e união, estados e municípios aderiram voluntariamente ao plano por meio do decreto 6.094/2007. Neste plano foram definidos os índices e as metas do IDEB que todos os entes federados deveriam atingir. (APP SINDICATO, 2019)

Respondendo a esses estímulos se cria um novo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), tendo como parâmetro o modelo do SAEB de 2007. O motivo que levou ao desenvolvimento dessa avaliação era que os resultados das avaliações realizadas pelo governo federal demoravam a chegar à mão de professores e pedagogos além do fato de outros estados já possuírem seus próprios sistemas avaliativos. Um benefício apontado para a construção do sistema era que seria possível identificar boas práticas e disseminá-las entre as escolas. Assim, o sistema que já estava previsto no Plano de Metas do 2º semestre de 2011 do Paraná, foi implementado em 2012 com as primeiras provas ocorrendo em novembro do mesmo ano. O sistema teve somente três ciclos de avaliação, o primeiro de 2012, o segundo em março e o terceiro em novembro de 2013. (SILVA JR., 2016)

Silva Jr. (2016) fez uma análise das orientações pedagógicas nos anos 2011/2012, do governo Beto Richa, no intuito de detectar algum tipo de reorientação das políticas educacionais em consonância as políticas nacionais e internacionais. Enquanto candidato ele apresentava em suas metas de governo para a educação do estado do Paraná:

O objetivo central do trabalho do Governo é a Educação com Qualidade para toda a população paranaense, assumida como um Bem Público e um Direito Humano Fundamental, assegurando a **equidade** no acesso à escola e ao **conhecimento de qualidade**, a ser promovido com resultados efetivos de aprendizagem (Metas de governo, 2010, p. 113 *apud* SILVA JR., 2016, p. 114-115) (grifo próprio)

O Plano apresenta 18 propostas de práticas pedagógicas e dentre elas 5 são relacionadas a avaliações de larga escala:

Implementação do Sistema Estadual de Avaliação. O Paraná é um dos poucos estados brasileiros que não utiliza a ferramenta da avaliação da aprendizagem dos estudantes para oferecer aos professores informações capazes de melhorar a prática pedagógica no ambiente da sala de aula. Diferente do IDEB, que produz um indicador como referência, a avaliação da aprendizagem é uma extraordinária ferramenta que tem proporcionado avanços na tarefa de ensino-aprendizagem e garantido elevação nas proficiências dos estudantes;

Construção de matriz e referências de avaliação, inicialmente em língua portuguesa e matemática, a partir do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica – SAEB, do Ministério da Educação - MEC;

Estabelecimento de parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e o Ministério da Educação – MEC e com as universidades federais e estaduais do Paraná, para formação de equipes técnicas para assumir a tarefa de construção, aplicação, produção e interpretação de resultados;

Traçar estratégias de qualidade para a Rede Estadual de Educação, antecipando o atingimento das metas projetadas pelo índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB;

Implantação de sistemas de informação para auxiliar professores na prática pedagógica do cotidiano da escola, universidades e/ou criados pelos próprios professores da Rede Estadual; (Metas de governo, 2010, p. 116-117,113 *apud* SILVA JR., 2016, p. 119)

Durante a semana pedagógica que aconteceu em fevereiro de 2011, com Beto Richa então governador, foi apresentado um texto da superintendente da Educação Meroujy Giacomassi Cavet. Deste documento Silva Jr. destaca (2016, p. 123):

Apesar de Cavet utilizar expressões como ‘pensar criticamente’, ‘interferir na sociedade’, ‘indivíduos críticos, autônomos, dentro de uma perspectiva de gestão democrática’, na sequência a autora fala em ‘viver a igualdade’ e ‘preservar a cidadania’. Ora, se há a necessidade de formar o indivíduo criticamente para a transformação da sociedade é porque a sociedade em que vivemos não é igualitária, portanto, nessa perspectiva, na sociedade atual, não há como viver a dita igualdade.

Além disso, Cavet fala em preservar a cidadania. Cidadania é um termo liberal que concebe todos os cidadãos iguais perante a lei, sem levar em consideração as condições históricas, sociais e econômicas. Portanto, preservar a cidadania na sociedade atual é preservar a desigualdade.

Na sequência do texto a superintendente reafirma as propostas assumidas no Plano de Metas demonstrando sua consonância com este e finaliza abordando o IDEB e a nota do Paraná na Prova Brasil de 2009 destacando a importância que estes têm. O evento segue e em palestra o professor José Francisco Soares afirma que é direito e dever do estado verificar se o direito a aprendizagem está sendo atendido porque uma

criança não tem condições de averiguar isto, durante sua fala ele trata das políticas de avaliação de larga escala e diz se identificar com elas. (SILVA JR., 2016)

Na Semana Pedagógica do 2º semestre de 2011 o conteúdo deu grande atenção a Prova Brasil e ao IDEB e já se menciona um sistema estadual de avaliação próprio, além de mencionar a preparação para as provas nacionais que aconteceram em 2011. Um texto da superintendente da educação é lido e neste Cavet destaca a importância da avaliação não só da aprendizagem como também das instituições (consoante ao IDEB que pontua as escolas considerando apenas a Prova Brasil) e volta a destacar as avaliações de larga escala. No decorrer do evento houve uma palestra da diretora do Deptº de Políticas e Programas Educacionais a profª Fernanda Simões que em sua fala afirma que a avaliação externa ocupa papel central na definição de políticas públicas ao mesmo tempo em que produz informações importantes para o planejamento pedagógico. (SILVA JR., 2016)

Silva Jr. (2016) também avaliou a Semana Pedagógica do 1º semestre de 2012, fez vários apontamentos e análises, mas destaca um ponto para finalizar a avaliação do evento:

Por fim, encontramos essa concepção de educação na fala da professora Mariza, quando a mesma define expectativa de aprendizagem como “o ponto de chegada [...], o que o cidadão brasileiro precisa saber para se inserir de forma autônoma, crítica e **produtiva** e possa ser uma pessoa feliz na sociedade, no mundo que a gente vive” (grifo meu). Por essas afirmações, mas principalmente assistindo todo o debate, é possível perceber que não se faz críticas ao modelo socioeconômico em que estamos inseridos, muito menos fala-se em transformação, muito pelo contrário, as falas vão no sentido de inserir o indivíduo de forma ‘autônoma’, ‘crítica’ e ‘produtiva’ para que possa ter uma vida feliz na sociedade atual. Por isso a defesa do básico, a ênfase na leitura e na resolução de problemas matemáticos, pois para ser ter uma educação verdadeiramente transformadora e emancipadora faz-se necessário o domínio dos conhecimentos científicos, sócio e historicamente produzidos pela humanidade, para se compreender a realidade em sua totalidade, a partir de suas múltiplas determinações. (SILVA JR., 2016, p. 164-165)

Desde 2011 veio se construindo no Paraná um contexto propício, além da pressão nacional e internacional, para a implantação de uma avaliação de larga escala própria que levou ao lançamento da Prova Paraná, em fevereiro de 2019.

A Secretaria de Educação – SEED apresentou a prova como um instrumento de avaliação que objetivava identificar as habilidades já apreendidas e as dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem (SEED PARANÁ, 2021).

A Prova Paraná: Avaliação Diagnóstica, em seu lançamento seria aplicada sempre no início do semestre em todas as escolas na busca de informações sobre os conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes. Tais informações auxiliariam professores e pedagogos no planejamento dos processos de ensino e aprendizagem. A primeira avaliação ocorreu em março envolvendo tanto a rede estadual como a de todos os 399 municípios. Seria aplicada em estudantes dos 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, 1º e 3º anos do Ensino Médio, Fase II e Ensino Médio do EJA e 4º ano da Formação de Professores, totalizando 4500 escolas e 600.000 estudantes. A prova seria bimestral e na primeira etapa avaliariam conhecimentos de matemática e português a partir de uma escala de proficiência. (APP SINDICATO, 2019)

Por fim foram realizadas três edições em 2019. Em 2020 houve uma ampliação do conteúdo avaliado e também as disciplinas Ciências, História, Geografia, Língua Inglesa sendo que ciências foi avaliada tanto na área humana como da natureza. Houve também a ampliação para os estudantes no 8º do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. (SEED PARANÁ, 2021)

A pesquisa ‘Geografia escolar e as avaliações externas na educação pública paranaense’ realizada em 2020 e 2021 (ROCHA, FELIPPE, VEIGA, 2021) averiguou que a matriz de referência da Prova Paraná tem por base o CREP - Currículo da Rede Estadual Paranaense e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Destaque para o fato de que a BNCC (MEC, 2018) foi homologada em 14 de dezembro de 2018, com um guia de implantação que orientava a reelaboração ou criação de um novo currículo para estados e municípios e que este deveria ser realizado colaborativamente entre eles. O guia sugeria um cronograma para a reestruturação/elaboração curricular com diversas ações a serem executadas durante um ano. O prazo para a implantação total da BNCC nos sistemas de ensino era o ano de 2022. O CREP (SEED PARANÁ, 2019) por sua vez foi apresentado em 2019 e, como o próprio documento explica, deveria servir de subsídio às escolas para a revisão dos currículos e aos professores na elaboração dos planejamentos. Ou seja, a BNCC através do CREP estava em processo de implantação no estado do Paraná e a Prova Paraná de 2020 já os tomava por base.

Na última edição (2019), outras disciplinas além de Português e Matemática haviam sido incluídas, entre elas Geografia. O resultado das provas é analisado através da TCT - Teoria Clássica dos Testes e da TRI - Teoria de Resposta ao Item. A matriz de referência é elaborada para uma análise TRI, mas a SEED faz a análise pela TCT. Por

ser uma prova trimestral aplicada a todas as séries a Prova Paraná não utiliza todos os descritores utilizados no SAEB já que esta avalia somente as chamadas séries de saída (5º e 9º ano do fundamental e 3º ano do médio). A Prova Paraná + é realizada e analisada conforme o SAEB. (ROCHA, FELIPPE, VEIGA, 2021)

O processo de elaboração é de responsabilidade de um grupo da SEED/PR, responsável por todas as avaliações de larga escala estadual (Paraná, Paraná + e Fluência), juntamente com o CAEd Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (edição 2019). A aprovação final para a impressão e produção do caderno de questões só ocorre quando todas as necessidades contratadas e todos os envolvidos encontram-se satisfeitos. (ROCHA, FELIPPE, VEIGA, 2021)

A matriz de referência é elaborada pelos técnicos da SEED que em seguida reúnem-se com os técnicos disciplinares de cada componente curricular do estado e com os técnicos do CAEd para discuti-la. Após o concerto entre todos a matriz de referência é elaborada juntamente com os descritores e habilidades, e por fim os itens passam por uma validação, isso demonstra a verticalidade de processo. A partir da análise dos resultados os técnicos de avaliação dos núcleos regionais (que são formados pela coordenação) e os coordenadores pedagógicos regionais propõem um desenvolver pedagógico para as escolas. Os resultados também são utilizados na identificação de problemas de participação das escolas nas avaliações. A partir desse diagnóstico os técnicos pesquisam e divulgam as boas práticas das escolas com bom desempenho participativo. (ROCHA, FELIPPE, VEIGA, 2021)

Após a apreensão do discurso que permeia a concepção e criação da Prova Paraná e como ela funciona, por fim será apresentada de que forma a Prova Paraná e o SAEP impactaram a educação e o os professores do sistema estadual de ensino paranaense.

### 3.2 IMPACTOS DAS PROVAS DE LARGA ESCALA PARANAENSE NA EDUCAÇÃO ESTADUAL

A Prova Paraná é uma ferramenta recente, implantada no período de pandemia do SARSCOV2 e, portanto, há poucos dados para se fazer uma inferência bem fundamentada como desejado; a prova denominada SAEP aplicada à época da criação

do sistema de avaliação paranaense teve um curto período de vida, ainda assim as suas avaliações impactaram o ensino-aprendizagem dos estudantes paranaenses.

À medida que a Prova Brasil só avalia as disciplinas de Português e Matemática os sistemas municipais e estaduais de ensino dão mais importância a estas em relação às outras que compõem o currículo. Em âmbito nacional as aulas estão se tornando cursinhos preparatórios para o IDEB, o que tem causado estreitamento ou afunilamento curricular. No Paraná aconteceu a mesma coisa, pois, a partir da criação do SAEP houve a redução da carga horária de História, Geografia, Artes e Educação Física, na Matriz Curricular do Ensino Fundamental, para ampliação do número de aulas de Língua Portuguesa e Matemática. (SILVA JR., 2016, p. 16)

Conforme a instrução nº 011/2009 da SUED/SEED Paraná estabelecia:

### 3. NO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 Nos anos finais, que compreende de 5ª a 8ª série, a Base Nacional Comum das Matrizes de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, em todas as séries, e da disciplina de Ensino Religioso nas 5ª e 6ª séries.

3.2 As disciplinas da Base Nacional Comum terão carga horária mínima de 02 (duas) horas-aula e máxima de 04 (quatro) horas-aula semanais, com exceção do Ensino Religioso (PARANÁ, 2009, p. 1-2 *apud* SILVA JR., 2016, p. 174)

E para o Ensino Médio a mesma estabelece o seguinte:

4.2.6 A distribuição do número aulas para cada disciplina na Matriz Curricular deverá obedecer o princípio da equidade, uma vez que não há fundamento legal ou científico que sustentem o privilégio de uma disciplina sobre a outra, o que se deduz da leitura das Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2009, p. 3 *apud* SILVA JR., 2016, p 174)

Sendo que o item 4.2.6 também valia para a Matriz Curricular do Ensino Fundamental, reforçando ainda a prescrição citando as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCEs. Portanto, as escolas poderiam elaborar suas matrizes curriculares desde que contemplassem as disciplinas obrigatórias e o número mínimo e máximo de aulas, dentro dos limites estabelecidos pela legislação. (SILVA JR., 2016)

Em 2013, em decorrência da avaliação de larga escala a Matriz Curricular das séries finais do ensino fundamental foi modificada. Isso ocorreu sem debate com

profissionais ou suas entidades representativas, a SEED anunciou no final de 2012 e a alteração passou a valer já para 2013. (SILVA JR., 2016)

Com a publicação da Instrução nº 020/2012 da SUED/SEED as escolas perderam sua autonomia na elaboração da Matriz Curricular para as séries finais do Ensino Fundamental, pois a normativa padroniza a matriz em toda a rede de ensino estadual, estabeleceu-se também que, Língua Portuguesa e Matemática passariam a ter 5 horas/aula semanais em todas as séries enquanto todas as outras disciplinas teriam 2 ou 3 horas/aula distribuídas de acordo com o ano. A disciplina mais afetada acabou sendo a de Educação Física, pois foi a que sofreu maior redução de carga horária.

Além do afunilamento curricular houve também a propagação do discurso por traz da prova. Em sua pesquisa Rocha, Felipe e Veiga objetivaram identificar “as percepções de professores que atuaram em sala de aula nos anos de 2020 e 2021” (2021, p.1), a respeito dessas avaliações e seus impactos na geografia escolar. Na visão dos técnicos envolvidos a Prova Paraná é diagnóstica e visa fornecer um reforço pedagógico e melhoria das práticas de ensino-aprendizagem. Tal visão é reforçada pelo fato do Paraná ter tido a maior evolução do IDEB, passando de 7º lugar com pontuação de 4,7 para 3º lugar com pontuação 5,1 atingindo a meta do INEP que serviu de justificativa para sua fala. (ROCHA, FELIPPE, VEIGA, 2021)

Sobre a pesquisa junto a professores:

Em relação a amostra, 13 sujeitos aceitaram responder o questionário da pesquisa. Em termos de formação acadêmica, todos cursaram Licenciatura Plena em Geografia. Apenas 1 não possuía curso de pós-graduação e entre os demais constatou-se 6 com especialização, 4 com mestrado e 2 com doutorado.

Em junho de 2021, momento no qual foi aplicado o questionário, 2 entrevistados não estavam lecionando, 2 professores não estavam atuando no ensino de Geografia e os demais (9) lecionavam Geografia somente ou em conjunto com outras disciplinas. Apenas um entrevistado atuava em uma instituição não formal e com regime de trabalho diferenciado, estando todos os demais sob o regime de quadro próprio do magistério ou atuando por meio de aprovação em processo seletivo simplificado. Importa destacar que, a maioria dos respondentes atua em escola pública e que a maioria das turmas desses professores participou de mais de uma avaliação externa, a maior parte participou da Prova Paraná (turmas de 11 professores), da Prova Brasil (turmas de 9 professores) e do SAEB (turmas de 9 professores) e algumas turmas, participaram ainda da Olimpíada de Geografia (turmas de 4 professores).

Além do questionário, outra técnica utilizada foi a entrevista do tipo semiestruturada (GIL, 2012) com um representante da Secretaria estadual de educação do Paraná, via *google meet*. (ROCHA, FELIPPE, VEIGA, 2021, p. 6)

No questionário por eles elaborado 3 questões (ROCHA, FELIPPE, VEIGA, 2021, p. 8-10) destinavam-se ao objetivo da pesquisa:

- ✓ Qual o objetivo oficial das avaliações externas? Pra você esse objetivo tem sido alcançado?
- ✓ Levando em consideração a realidade de sua escola, de que forma as avaliações externas impactam nas aulas e na rotina escolar?
- ✓ Você concorda com os modelos de avaliações externas adotados atualmente no Estado do Paraná? O que poderia melhorar?

Os resultados apresentados na pesquisa foram transformados nos gráficos que seguem:

**Gráfico 1: Percepção dos professores sobre avaliação externa e seus objetivos.**



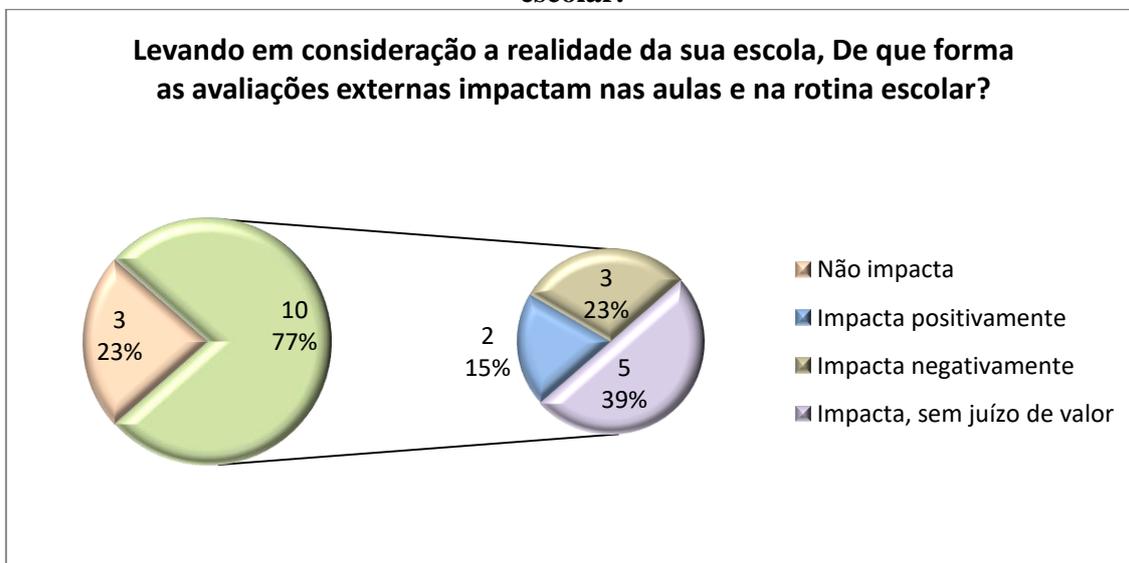
Fonte: ROCHA, FELIPPE, VEIGA, 2021.

Dentre as definições dadas, posto que nem todos definiram os objetivos, a avaliação serve de parâmetro para o aprendizado e melhoria do conhecimento do estudante, oportunidade de reavaliação metodológica pelo professor; compreender o ‘efeito escola’ no desempenho do estudante; quantificar, qualificar e verificar o domínio de competências e habilidades mínimas e identificar defasagens no processo de ensino aprendizagem da rede.

Aqueles que achavam que não, justificaram suas respostas baseados em algumas das afirmações ora elencadas: as avaliações são superficiais, não contemplam a realidade local, os órgãos responsáveis não discutem amplamente o processo avaliativo com os profissionais da educação, não há ações das instituições na melhoria do processo de ensino aprendizagem. Quem afirmou que sim justificou a partir da própria definição dos objetivos da avaliação. Quem afirmou que depende justificou dizendo que “as

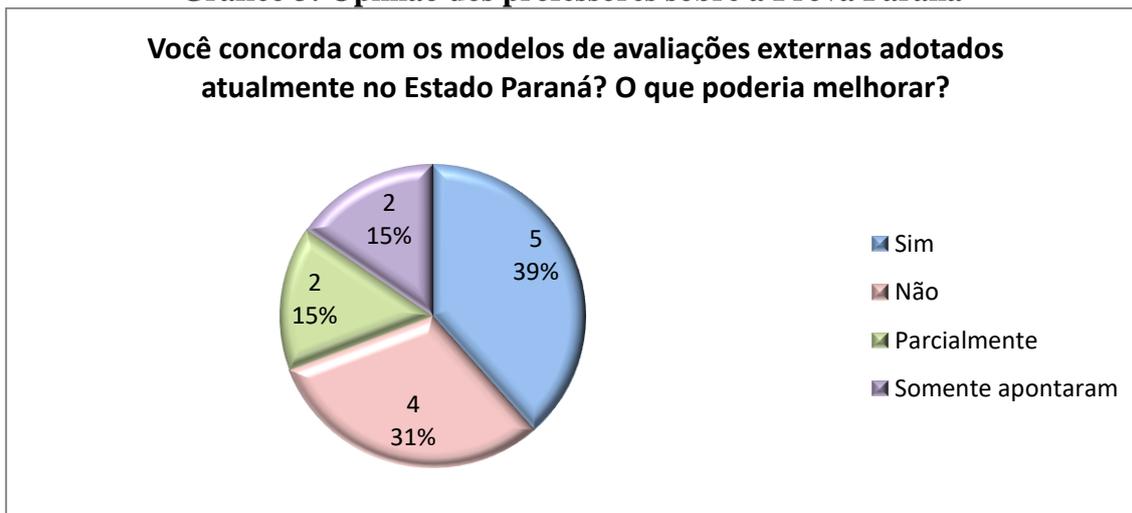
avaliações são pontuais e podem não dar conta de se chegar ao resultado esperado dada às realidades diversas”. (ROCHA, FELIPPE, VEIGA, 2021, p. 9)

**Gráfico 2: Percepção dos professores sobre o impacto da Prova Paraná na rotina escolar.**



Fonte: ROCHA, FELIPPE, VEIGA, 2021.

Na visão daqueles que acreditam que há um impacto tem quem veja estes como positivos: acrescenta se proporcionar mais tecnologias, é importante por fazer repensar a prática pedagógica; outros reconhecem o impacto, mas não fizeram juízo de valor, só detalharam: mudança do planejamento; conscientização e treinamento dos estudantes; organização e escolha dos conteúdos; foco no ensino; os resultados são apresentados, analisados e considerados do PTD e no PPC; recuperação de defasagens. Os impactos negativos apontados foram falta dos estudantes no dia da prova; modificação do objetivo da escola, pois esta vive em função da avaliação; desinteresse e despreparo dos estudantes e baixas notas; interferência na organização e escolha dos conteúdos, atrapalhando o planejamento. (ROCHA, FELIPPE, VEIGA, 2021, p. 10)

**Gráfico 3: Opinião dos professores sobre a Prova Paraná**

Fonte: ROCHA, FELIPPE, VEIGA, 2021.

Os que afirmam concordar apontam que deveria ser ampliado o acesso as tecnologias para os estudantes e ter um tempo para preparação deles para as avaliações externas. Os que afirmam concordar parcialmente apontaram a falta de participação dos professores de todos os níveis na escolha do conteúdo, na forma de aplicação das avaliações e na discussão dos resultados e proposição de soluções para a melhoria na educação.

Os que não se posicionaram apontaram e os que discordaram do atual modelo de avaliação externa, fizeram apontamentos semelhantes: erros grosseiros de elaboração das questões, desalinhamento entre o que é ensinado e o que se cobra nas avaliações (competências e habilidades), desconhecimento da realidade e necessidades das escolas por parte da Secretaria de Educação e a conseqüente falta dos investimentos necessários, prejuízos da autonomia da escola e geração de competição infundada entre as mesmas. Ainda, de acordo com um dos respondentes: “não haveria necessidade de avaliações do governo do Paraná todo trimestre, uma vez que nem mesmo as avaliações externas do governo federal são anuais, e mesmo assim são consideradas parâmetro de qualidade”. (ROCHA, FELIPPE, VEIGA, 2021, p. 11)

Rocha, Felipe e Veiga (2021) creditam a diversidade de visões sobre as avaliações externas a pouco ou nenhum conhecimento teórico dos debates sobre currículo que ocorrem nos últimos anos; ainda assim, com o pouco conhecimento que possuem alguns discordam dessa forma de avaliação tanto pela sua concepção e aplicação nas escolas, como pela falta de participação dos docentes do chão da escola e distanciamento do conteúdo das diferentes realidades escolares. Destacaram como ponto

interessante a inexistência de posicionamento contrário a esse tipo de avaliação ainda que apontassem problemas e sugestões.

Depois dessa visão global da Prova Paraná importa agora refletir, a partir do que foi exposto até o momento, se ela se encaixa nos moldes de um instrumento de governança.

### 3.3 SERIA A PROVA PARANÁ UM INSTRUMENTO DE GOVERNANÇA TRANSNACIONAL?

Para responder a essa pergunta é necessário que se compare as diretrizes da prova Paraná e seus resultados com a ferramenta de governança transnacional previamente apresentada para proporcionar uma reflexão conjunta.

Tal como o PISA que testa a presença no estudante de um conjunto de habilidades a Prova Paraná tem o mesmo intuito busca informações sobre os conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes. Tal e qual o PISA a Prova Paraná é uma avaliação comparada já que compara as escolas paranaenses entre si e objetiva metas políticas (IDEB/PISA) e desvaloriza o conhecimento visto que prioriza o conteúdo das provas de larga escala nacional e, mesmo dentro das disciplinas avaliadas, a ênfase acaba sendo nos aspectos destas que são avaliados na prova e não a disciplina em seu amplo espectro.

Até mesmo a política de boas práticas utilizada pelo PISA a Secretaria de Ensino do Paraná utiliza, promovendo dessa forma uma padronização. Se duas escolas têm problemas de evasão no dia de aplicação da Prova Paraná e uma dessas escolas detecta o problema e resolve, essa prática automaticamente é apontada como solução para a outra escola. Propõe-se uma solução conhecida para uma causa desconhecida.

Verifica-se que nos documentos em busca do financiamento pelo Banco Mundial e nas propostas políticas que se reverteram em políticas públicas educacionais um discurso completamente afinado ao discurso da OCDE, principalmente no que tange a *equity* ou equidade que, como foi exposto ao longo deste trabalho tende a reduzir as pessoas a trabalhadores capazes de manter o sistema capitalista funcionando, porém acríticos o suficiente para não questionar o sistema socioeconômico imposto pelos países ditos ‘desenvolvidos’ e pela elite nacional. Discurso esse que reverbera inclusive entre os profissionais da educação que ou aprovam as políticas nacionais recentes, ou abstêm-se de fazer uma análise crítica, ou criticam um tanto quanto intuitivamente

baseados em seus aprendizados e suas experiências sem se aprofundar na questão das avaliações de larga escala.

Conclui-se finalmente que a Prova Paraná é uma ferramenta de governança internacional e não poderia ser diferente dado que essa construção das políticas educacionais nacionais vem sendo gestada desde 1990 pela OCDE através do PISA (sendo ele mesmo uma ferramenta de governança) que foi delineando passo a passo a construção das políticas que desaguaram na Prova Paraná,

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sistemas educacionais pelo mundo vêm sendo afetados pelas políticas de governança transnacional da OCDE que vem moldando a conformação social do planeta na manutenção do sistema capitalista neoliberal; ainda que pareça sobre o mundo que conhecemos, o extermínio da biodiversidade, as mudanças climáticas, a fome, o envenenamento da água, do solo e do ar que vão prejudicando de toda espécie de vida do planeta. Para sustentar esse sistema predatório sem que os Estados e seus cidadãos o questionem é necessário conformar o pensamento desses cidadãos ao sistema, por isso a área mais importante para essa governança é a educação.

Para continuar vivendo sendo envenenado cotidianamente, sendo espoliado de seus direitos e de seu objetivo de vida é preciso que tais cidadãos entendam que não há outro modo de vida senão o mercado de trabalho e a economia capitalista, que a desigualdade existe porque as pessoas não se capacitaram o suficiente para ingressar no mercado de trabalho e que o sistema é justo o suficiente para garantir igualdade de oportunidade. Oportunidade essa possível através da educação que é o que possibilita a cada indivíduo o conhecimento necessário para disputar uma vaga de trabalho.

Mas os indivíduos que não conseguem se inserir no mercado de trabalho não podem se tornar um peso para o sistema por isso a educação deve, além de preparar as pessoas para a disputa, transformá-las em empreendedoras afinal é culpa delas estarem fora do mercado, por não terem se capacitado o suficiente para superar os outros na disputa. O discurso induz as pessoas a acreditarem que são as responsáveis pela situação na qual se encontram. Isentando as crises que o próprio sistema capitalista gera e ignorando a forma como a tecnologia, a informação e o conhecimento estão distribuídos pelo planeta. Por isso a meritocracia é um discurso tão fundamental na manutenção desse sistema. Por isso a governamentalidade é tão importante. Por isso é que a OCDE criou um projeto de governança mundial da educação, para isso é que a OCDE criou o PISA, para que Provas Paraná sejam implementadas pelo mundo.

Não é a toa que nos objetivos declarados do PISA está avaliar conhecimentos e habilidades dos estudantes em situação de vida real (como se a vida real de qualquer pessoa desse planeta fosse igual à vida de seu próprio vizinho) e relacionar o desempenho destas com as políticas públicas educacionais nacionais. Verificar se os jovens estão preparados para os desafios do mundo contemporâneo como se os únicos

desafios da vida contemporânea fossem dominar as novas tecnologias, a linguagem e a matemática básica para se arrumar um emprego.

Por que, na concepção da OCDE a fome, a violência, a poluição, a doença e a miséria são culpa da própria população que deve erguer as mangas e resolver isso sozinha e voluntariamente, independentemente do sistema econômico e político que joga essa mesma população na fome, na violência, na poluição, na doença e na miséria em nome da economia e do crescimento econômico que, no Brasil, tem a agricultura como seu maior expoente. Indicador esse que menos contribui com impostos para o país e mais envenena o povo e extermina com a biodiversidade brasileira. Setor produtivo esse que prega alimentar o mundo, enquanto no Brasil, segundo a FGV em 2021, 36% da população não tinha dinheiro para comprar comida enquanto um pequeno e seletivo grupo de pessoas enriqueciam.

A visão seletiva de quais são os desafios da vida contemporânea leva a OCDE, através do PISA, a utilizar seus resultados para determinar o grau de habilidades e competências de indivíduos, em pleno desenvolvimento biopsicossocial, para aplicar o conhecimento adquirido na escola, no contexto de uma vida real, imaginada pela OCDE, para construir políticas públicas que orientarão os sistemas de ensino por todo o planeta. Indivíduos esses que são reflexo da sociedade que os cercam e dos valores que ela prega: individualismo, disputa, aparentar ter, aparentar poder, consumir, ser empreendedor, ter dinheiro e viver de renda. A questão é aparentar e ostentar nas redes sociais tal aparência, porque quem tem e realmente pode não abre mão de um milímetro do que têm e do poder que exerce.

Além de habilidades e competências outra palavra que é achada frequentemente nos documentos do PISA e que permeiam os discursos políticos e institucionais como da Superintendente da Educação do governo Beto Richa em 2012 é a palavra cidadania. Como se essa cidadania buscasse a participação da população na definição das políticas públicas. A definição de cidadania, assim como a de qualidade, tem um contexto e no contexto neoliberal tendo a concordar com Reginaldo C. Moraes em ‘Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?’. Nesse contexto político e econômico, a cidadania se exerce através do voto onde a cédula é a moeda: que tem mais dinheiro vota mais. Tal qual já foi visto na história brasileira anteriormente, onde esse tipo de cidadania era expressa em lei e hoje isso se expressa subjetivamente através do poder financeiro.

Vê-se o mercado, através da OCDE por meio do PISA, definindo o que é realidade, o que é qualidade e o que é cidadania, conceitos esses só acessíveis por aqueles que conseguirem superar os outros na disputa no mercado de trabalho. Mas os outros, aqueles que não se inseriram no mercado, não tem direito a vida, uma vida digna e confortável que atenda aos seus anseios mais íntimos? E para além dos outros semelhantes, os outros seres vivos só tem direito a vida se forem objeto de consumo na manutenção do sistema capitalista? Vamos reduzir a fauna e a flora do planeta ao que é comercializável pelo mercado? Toda e qualquer existência só se justifica pelo mercado? Todo mineral, todo o solo e toda a água no planeta devem ser voltados para exploração do mercado? Não viveram e se desenvolveram todos os seres vivos, inclusive a espécie humana, sem a orientação do mercado antes que este fosse inventado? Quem deu aos donos do mercado todo esse direito sobre o planeta e sua vida?

Esse trabalho respondeu questões que me atravessaram durante a pandemia. Questões tipo: Como é que as pessoas consideram mais importante à economia a vida? Como é que as pessoas acham justo sacrificar 5.000 vidas, 10.000, fossem quantas vidas fossem em prol da economia em vez de sacrificar a economia em prol da vida? Como se inverteram os valores? Como é que a ciência, depois de tantas vitórias e controle sobre outras pandemias e doenças passou a condição de vilã e ferramenta de controle da população? Como foi que se relacionou vacina a comunismo? Esses fatos não aconteceram de forma isolada, eles ocorreram por todo o planeta tanto em países ditos ‘desenvolvidos’ como em países ditos ‘não desenvolvidos’. O que aconteceu com a capacidade cognitiva das pessoas? Pois é... Está aí parte da explicação.

É necessário tirar das mãos da OCDE o poder de definir os conceitos que regem a nossa vida, de definir qual o nosso papel no planeta, em prol da nossa saúde física e mental, em prol mesmo do nosso futuro.

Os movimentos de base como costumam ser chamadas, as greves e as manifestações populares, não são ferramentas que façam frente ao poderio da OCDE, do Banco Mundial e de outras OIs. A governança transnacional vem enredando os Estados e seus governos a mais de 30 anos, enlaçando-os em compromissos com os quais não conseguirão escapar. No caso da governança da educação a situação é dramática porque a ferramenta utilizada é construída por especialistas (seja lá no que for que sejam especialistas), o que acaba dando credibilidade ao PISA e seus idealizadores. Por que a construção dos pilares dessa ferramenta foi construída em debates sobre a educação em

grandes movimentos que terminaram em compromissos assumidos como a Declaração de Incheon, Educação para Todos, etc. Por que o PISA coopta todas as vozes contrárias que apontam seus problemas e as converte em favor próprio.

Está na hora dos especialistas dos países começarem a fazer frente aos especialistas do PISA. Especialistas em educação, especialistas em desenvolvimento humano, especialistas em sociologia, especialistas em políticas públicas, especialistas de todas as áreas que possam contribuir na construção de uma ferramenta própria, de definições próprias, de promover os debates necessários, de envolver a população na discussão do que é e para que serve a escola, do que é qualidade da educação e como mensurá-la.

Está na hora de criar um organismo multilateral voltado à educação que assuma a governança da educação do planeta e que tire da mão do mercado a definição de como vai viver cada indivíduo, a definição de valor de cada ser vivo, a definição de como deverão ser usados cada elemento que compõe o planeta, tirar o peso de cada ser vivo e cada elemento do planeta a definição de recurso. Nós não somos recurso, nós só somos. Somos a vida que se manifestou no planeta, somos uma vida que vive de maneira interdependente com todas as outras vidas e com tudo o que compõe o planeta. Somos seres que devem viver em colaboração, não há como viver em disputa se somos interdependentes. Tudo o que está no planeta é necessário para manter a vida do planeta que hoje conhecemos e que possibilita a nossa existência, nada do que existe no planeta é recurso para manter o grupo de parasitas que o está dilapidando e exaurindo todo tipo de vida em prol de um estilo de vida.

Para finalizar bem aos moldes dos debates próprios desses dias, temos que furar a nossa bolha, seja ela a bolha da área da educação, seja ela a bolha de nossa nacionalidade. Enxergo na Unila, por causa de sua própria concepção e composição, a instituição responsável a iniciar o processo de aglutinar profissionais de todas as áreas e todos os países da América Latina e Caribe para formação de uma organização internacional que faça frente a OCDE, ao PISA, e a sua governança transnacional da educação e da vida.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Natércio; COSTA, Estela. A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das Políticas Educativas do XVII Governo Constitucional Português. **Sísifo – Revista de Ciência da Educação**. nº 10 – set/dez 2009. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5667>. Acesso em nov 2022.

ANDRÉ, Tamara Cardoso; ARAÚJO, Enaide Severo de. O modelo de letramento do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 15, n.1, p. 51-70, jan./jun. 2017. Disponível em [https://www.academia.edu/51582609/O\\_Modelo\\_De\\_Letramento\\_Do\\_Programa\\_Internacional\\_De\\_Avalia%C3%A7%C3%A3o\\_De\\_Estudantes\\_Pisa\\_](https://www.academia.edu/51582609/O_Modelo_De_Letramento_Do_Programa_Internacional_De_Avalia%C3%A7%C3%A3o_De_Estudantes_Pisa_). Acesso em out 2022.

APP SINDICATO. Prova Paraná: o que você precisa saber sobre essa avaliação diagnóstica. 13 de março de 2019. **Boletim da APP Sindicato**. <https://appsindicato.org.br/prova-parana-o-que-voce-precisa-saber-sobre-essa-avaliacao-diagnostica/>. Acesso em jun 2020.

ARAÚJO, Maria de Lourdes Haywanon Santos. Avaliação internacional: concepções inerentes ao pisa e seus resultados no Brasil. In XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2013. Recife. **ANAIS [...]** Comunicações ANPAE, 2013. p. 1-12 Disponível em <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MaLourdesAraujo-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em out 2022.

BEVANS-GONZALES, Theresa L.; NAIR, Ajay T. The Strengths and Weaknesses of ISO 9000 in Vocational Education. **Journal of Vocational Education and Training**, Volume 56, Number 2, 2004. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636820400200252>. Acesso em fev 2023.

BORGES, Luan Buriti. **A elaboração de indicadores pela OCDE como mecanismo de governança global em educação** - o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a Base Nacional Comum Curricular brasileira (BNCC). Centro de Ciências Sociais Aplicadas Departamento de Relações Internacionais. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 219. 105 p. Disponível em [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14474/2/Luan\\_Buriti\\_Borges.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14474/2/Luan_Buriti_Borges.pdf) Acesso set 2022.

CARVALHO, Luís Miguel. Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do programa internacional de avaliação de estudantes. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 136, p.669-683, jul.-set., 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/ms5Rh69wtSB5k6m3pxP9hxp/abstract/?lang=pt> Acesso em out 2022.

CARVALHO, Luís Miguel. Production of OECD's "Programme for International Student Assessment" (PISA). **KNOW & POL – Knowledge and Policy in education and health sectors**. European Commission, 2009. 173 f. Disponível em

[https://www.researchgate.net/publication/341639118\\_Production\\_of\\_OECDs\\_Programme\\_for\\_International\\_Student\\_Assessment\\_PISA\\_Orientation\\_3](https://www.researchgate.net/publication/341639118_Production_of_OECDs_Programme_for_International_Student_Assessment_PISA_Orientation_3). Acesso em out 2022.

CASSOL, Adriana Paula; *et AL*. Gestão da qualidade na educação. **E-Tech: Tecnologia para Competitividade Industrial**. Florianópolis, nº especial, Educação, p. 15-33, 2012 Disponível em <https://etech.sc.senai.br/revista-cientifica/article/view/294>. Acesso em out 2022

COSTA, Estela; AFONSO, Natércio. Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do programme for international student assessment (PISA). Dossiê: "Conhecimento e política". **Educação e Sociedade**, n. 30 (109), dez 2009, p. 1037-1055. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/3tFYzdn5DncDzgcjfZkdTj/abstract/?lang=pt>. Acesso em nov 2023.

FELIPPE, Shirley Barros. Análise dos marcos cronológicos do ECA para a adolescência a luz da Psicologia: o poder familiar e a maioridade penal. *In* FELIPPE, Shirley Barros; BUSONI, Uly Herrera; OLIVEIRA, Vinícius Fernandes de.[organizadores] **A geografia como objeto de análise para o atual contexto educacional da América Latina**. [recurso eletrônico]. 2ª Ed. Foz do Iguaçu, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo. Editora Atlas S.A, 2012.

GIROTTI, E. D. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0936129.pdf>. Acessado em: junho de 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62 jan./mar. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPI5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em ago 2022.

LIBANORI, Guilherme Andolfatto. **Melhores políticas para melhores vidas: um estudo crítico das concepções que embasam o Programme For International Student Assessment (PISA) no período 1997-2012**. São Carlos: UFSCar, 2015. 159 f. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2360/6620.pdf?sequence=1>. Acesso em set 2023.

LINGARD, Bob. PISA: Fundamentações para participar e acolhimento político. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 37, nº. 136, p.609-627, jul.-set., 2016 Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/XTxs6gcLXHcPydCs39Q4wdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em nov. 2022.

MAHON, Rianne; MCBRIDE, Stephen. **The OECD and Transnational Governance**. UBC Press, 1 de jul. de 2009 - 336 p.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador; SILVEIRA, Carlos Roberto da. Nova (governa)mentalidade em educação: uma análise discursiva de documentos sobre o PISA (programa internacional de avaliação dos estudantes). **Discurso e Sociedade**. Vol. 14 (3), 2020, p. 482-498.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasil: 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo – de onde vem, para onde vai?**. Editora Senac: São Paulo, 2001. 88 f.

MORGAN, Clara. Construyendo el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de la OCDE (PISA). Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Vol. 17, núm.2, 2013, pp.31-45. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729526003>. Acesso em out 2022.

NAGEL, Alexander; MARTENS, Kerstin; WINDZIO, Michael. **Education Policy in Transformation – Introduction**. Série Transformations of the State. Macmillan Publishers Limited. London, 2010 Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/304639082\\_Introduction-Education\\_Policy\\_in\\_Transformation](https://www.researchgate.net/publication/304639082_Introduction-Education_Policy_in_Transformation). Acesso em nov. 2022.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Proposições da OCDE para América Latina: o PISA como instrumento de padronização da Educação. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. esp. 3, p. 1717-1732, out., 2019. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12756#:~:text=Aponta%20contradi%C3%A7%C3%B5es%20nas%20proposi%C3%A7%C3%B5es%20que,p%C3%BAblicas%20e%20sociais%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em set 2022.

ROCHA, Marcelo Augusto; FELIPPE, Shirley Barros; VEIGA, Leia. Geografia escolar e as avaliações externas na educação pública paranaense *In* XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia: A geografia que fala ao Brasil: ciência geográfica na pandemia ultraliberal. **Anais**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), 2021. Edição Eletrônica. Disponível em [https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV154\\_MD1\\_SA101\\_ID230215112021205306.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA101_ID230215112021205306.pdf). Acesso em out 2022

SEED PARANÁ. CREP – **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Secretaria da Educação do Paraná, 2019. Disponível em [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-05/crep2021\\_educacaofisica\\_seriesiniciais.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep2021_educacaofisica_seriesiniciais.pdf). Acesso em maio 2020.

SEED PARANÁ. **Prova Paraná**. Piá – Paraná Inteligência Artificial. 2021. Disponível em <http://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Objetivos>. Acesso em maio 2022.

SILVA, Paulo Fernando Rigo; GASPAROTTO, Angelita Moutin da Silva. Práticas de gestão da qualidade voltadas ao ensino superior. *In* **III SIMTEC – Simpósio de**

**Tecnologia da FATEC Taquaritinga.** Disponível em [www.fatectq.edu.br/SIMTEC](http://www.fatectq.edu.br/SIMTEC). 12 p. Outubro de 2015.

SILVA JR., S. B. da. **A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do estado do Paraná nos anos 2011/2012 (governo Beto Richa).** 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

TALHA, Mohammad. Total quality management (TQM): an overview. **The Bottom Line**, Vol. 17 pp. 15 – 19, 2004. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1108/08880450410519656>. Acesso em fev 2023.

TURNER, Ross; ADAMS, Raymond J. The programme for international student assessment: an overview. **Journal of Applied Measurement**. 8(3), February 2007, p. 237-248. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/6035434\\_The\\_Programme\\_for\\_International\\_Student\\_Assessment\\_an\\_overview](https://www.researchgate.net/publication/6035434_The_Programme_for_International_Student_Assessment_an_overview). Acesso out 2022.

VALLS, Valéria Martin. O enfoque por processos da NBR ISO 9001 e sua aplicação nos serviços de informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 172-178, maio/ago. 2004 Disponível em <https://www.scielo.br/j/ci/a/JCQRBvs9KGWwBdfJ5QryJ6x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em dez 2022.

VIADIU, Frederic Marimon; FA, Martí Casadesús; SAIZARBITORIA, Iñaki Heras. "ISO 9000 and ISO 14000 standards: an international diffusion model", **International Journal of Operations & Production Management**, 2006, Vol. 26 Iss 2 pp. 141 – 165. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1108/01443570610641648>. Acesso em fev 2023.

WAHID, Roslina Ab.; CORNER, James. Critical success factors and problems in ISO 9000 maintenance. **International Journal of Quality & Reliability Management**. Vol. 26 No. 9, 2009 pp. 881-893. Disponível em <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/02656710910995073/full/html>. Acesso em abr 2023.