

A “QUALIDADE” EDUCACIONAL É REVELADA ATRAVÉS DOS RESULTADOS DO PISA?

Rodrigo da Silva Pereira
Universidade de Brasília – Brasil
pereirarod@gmail.com

RESUMO

Este artigo é fruto de primeiras análises desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa da tese de doutorado que se propõe a analisar em que medida os resultados do PISA são instrumentos de consolidação das políticas de intervenção dos organismos internacionais e indutores do conceito de qualidade na educação básica do País. Trazemos uma compreensão histórico-social do papel dos organismos acerca da sua atuação, dando destaque para o caso brasileiro e em particular para as políticas de avaliação da escola pública. Buscamos desvelar as simetrias entre os projetos do Banco Mundial e da OCDE, assim como suas metodologias de intervenção e das formas de consentimentos dos países em relação às políticas educacionais.

Palavras-chave: PISA, qualidade, avaliação.

1. INTRODUÇÃO

Os últimos anos têm sido marcados por grandes debates em torno do processo de mundialização do capital, globalização da economia, transnacionalização do processo produtivo e de intervenções multilaterais em Estados-nação.

A hegemonia do capital financeiro em caráter global tem “imposto” às nações determinações e lógicas que vão além das fronteiras locais impondo um processo de padronização político-cultural que vêm interferindo nas dinâmicas nacionais e reconfigurando políticas e serviços sociais sob a égide de um pensamento transnacional que tem como base a reestruturação do capital produtivo à nova ordem econômica mundial no seio do capital.

Na realidade, “do século XVIII ao XXI, tudo, mas tudo mesmo mudou; mudou dentro de uma permanência; permaneceu, em formações cada vez mais avançadas, o modo de produção capitalista”. (SANFELICE, 2008, p.66)

As formações cada vez mais avançadas do modo de produção capitalista intervêm diretamente na concepção de organização dos Estados-nação e nas políticas que deles são derivadas. E nesse sentido, é necessário avaliar o conjunto de políticas, públicas e sociais, que emanam a partir deste cenário.

Notadamente a educação foi assumindo novas concepções e políticas, não sem contradições e contestações, que emanaram do processo de crise e reestruturação do capital e hoje, é uma das áreas sociais que mais apresenta interfaces com este processo.

Sob a égide do neoliberalismo, concretizaram-se políticas que associam a privatização de serviços públicos essenciais e uma forte e ampla regulação dos mesmos. Com isso, estrutura-se no âmbito dos estados uma política de “Estado fraco” para os direitos e “Estado forte” para regulação dos serviços (TEODORO e JEZINE, 2012).

No campo educacional o “Estado fraco” retém o financiamento e incentiva mecanismos de busca de apoio privado para escola pública, ao passo que incrementa com recursos públicos as instituições privadas através de mecanismos de cooperação e

assistenciais; Já o “Estado forte” amplia os mecanismos de controle e regulação focados nos currículos nacionais, nos *standards* nacionais, nos testes/exames nacionais.

O Brasil insere-se na história da chamada cooperação internacional de suas políticas educacionais a partir da década de 1950, com os conhecidos “Acordos MEC-Usaid”. Com destaque, um desses acordos originou a proposta de reforma universitária de 1968.

Os anos noventa também são marcados por uma série de “acordos internacionais” embalados por uma concepção que vê a educação como um campo fértil de investimentos, trazendo para o centro dos debates educacionais a educação como um serviço e não mais como um direito.

Avaliar este processo histórico nos impõe compreender, no mínimo, três variáveis relevantes:

A **primeira** diz respeito à definição de uma agenda internacional para a educação, materializada em diversos eventos, como: a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jontien, Tailândia (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993); e as reuniões do Projeto Principal de Educação na América Latina e do Caribe, que contemplam pautas de interesses comuns discutidos por Ministros de Educação da região, a exemplo da Conferência de Kingston, Jamaica (1996)... a **segunda** variável se traduz em propostas firmadas no contexto da retomada de uma visão que articula a educação ao desenvolvimento, em moldes semelhantes à teoria do capital humano... a **terceira** diz respeito à presença de organizações internacionais no país voltadas para o desenvolvimento de projetos na área de educação, a exemplo do Unicef e do Banco Mundial (VIEIRA, p. 61, 2009)

O conjunto dessas três variáveis desvela a conformação de um processo onde a formulação das políticas educacionais se dá em âmbito internacional, estabelecendo metas e propostas comuns, principalmente, aos países em desenvolvimento.

Segundo a teoria do Banco Mundial (p.38, 2002), “a educação gera capital humano e social. Os investimentos em educação podem transmitir mensagens culturais

e construir coesão social, mas podem também elevar a capacidade de geração de renda dos indivíduos e a produtividade da economia”.

Nota-se na concepção do Banco, que a educação está totalmente vinculada a uma noção de oferta de serviços que devem abastecer a economia e sua produção, transmitindo mensagens e construindo um certo consenso social acerca de seus objetivos. Objetivos esses que foram desvelados na pesquisa de Silva (2002), quando afirma que:

essas instituições (internacionais) promovem e institucionalizam a pobreza, geram situações estruturais de sua perpetuação nos Estados subdesenvolvidos e devedores e, simultaneamente, criam a ideologia de desenvolvimento, enquanto estratégia de controle. Mais grave: a criação de uma rede de segurança social uma recriação do binômio segurança e desenvolvimento para o controle sobre possíveis rebeliões das massas urbanas que ponham em risco o capital. Essa rede de segurança social deve ser, prioritariamente, **difundida pela educação básica pública e pelos meios de comunicação social** de modo que assegure a estabilidade social, estimule o consumo em massa de produtos importados, encapsule a pobreza e proteja o capital financeiro e o mercado. (p. 203, grifos nossos)

Os acordos internacionais com os organismos multilaterais pressupõem contrapartidas dos estados-nação onde um dos principais objetivos encontra-se no consentimento dos governantes em relação a agenda dos organismos. E também não se pode deixar de registrar que, “ao financiamento a projetos nacionais correspondem pesadas contrapartidas em termos de ajustes macroestruturais pelos quais o país e sua população têm pago um preço excessivamente alto” (Vieira, 2001, p.86).

Segundo Teodoro (2012, p. 21),

o novo projeto de desenvolvimento gerado pela globalização hegemônica trouxe, para primeiro plano, uma estratégia de liberalização dos mercados mundiais, levando o axioma das vantagens competitivas a torna-se o centro desse projeto e, desse modo, à recuperação da teoria neoclássica do capital humano.

Dessa forma, a internacionalização das políticas educacionais, faz parte do desaguadouro de um processo de reorganização dos estados nacionais para se tornarem

mais competitivos, com o intuito de atraírem recursos oriundos dos organismos internacionais.

Para este artigo optamos por destacar um dos organismos multilaterais que tem estabelecido relações íntimas com as políticas educacionais dos estados-nação, particularmente, a partir do final dos anos noventa e da década passada. Trata-se da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

A OCDE é um organismo criado a partir da Organização para Cooperação Econômica Européia (1947) sob a égide do Plano Marshall, do Governo dos EUA, para auxiliar economicamente os países europeus que foram atingidos pela 2ª Guerra Mundial.

Sua ação tem se concentrado em contribuir/intervir, sob as políticas dos estados membros¹ e colaboradores, como o caso do Brasil, com pesquisas, análises e cenários socioeconômicos, apontando receitas e caminhos para o processo de desenvolvimento dos países em diversas áreas, como a economia e educação. Esse processo tem como objetivo “abrir novos nichos de exploração do capital no mundo e, no caso específico, na América Latina e no Brasil, por meio da desregulamentação da legislação nacional para adaptá-la a uma regulamentação internacional a partir das demandas do mercado” (Souza, 2009, p.33).

A OCDE propõe-se a ofertar assessoria técnica aos Governos para o desenvolvimento de políticas domésticas e internacionais acerca da governança corporativa, da economia da informação e dos desafios de uma população que está envelhecendo. Sua base política é de origem social-liberal, mantendo premissas básicas do neoliberalismo como, por exemplo, a redução dos direitos trabalhistas por meio da flexibilização do trabalho, e, ao mesmo tempo, incorporando demandas da sociedade civil, **como ampliação do acesso à educação**, de modo a garantir um

¹ Hoje, 34 países são membros da OCDE: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, República Checa, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Coreia, Luxemburgo, México, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, República Eslovaca, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos. Além desses, outros países atuam como colaboradores como é o caso do Brasil, China e Índia.

discurso hegemônico que visa a coesão social (SOUZA, 2009, p.38, grifos nossos).

A OCDE, em seu documento “Compreender o impacto social da educação”, divulgado em 2007, afirma que a educação é importante para formar capital humano e social, pois é uma força positiva para o desenvolvimento econômico e para o progresso social.

Nota-se que, o Banco Mundial e a OCDE são dotados de concepções e projetos similares que buscam interferir nas políticas dos estados-nação, criando objetivos e metas comuns que migram para o fortalecimento do capital transnacional e têm na educação um dos seus principais pilares.

Na estrutura da OCDE podemos observar o Comitê de Educação, setor responsável por elaborar pesquisas e análises sobre o desenvolvimento da educação nos países membros e colaboradores do organismo.

Segundo Carvalho (2009, p.1016),

a capacidade da OCDE para desenvolver e dar forma às decisões políticas revela-se segundo duas modalidades: através de uma governança pela “coordenação”, fazendo convergir actores diversos em iniciativas comuns, como conferências ou projectos; através da “formação de opinião”, mediante um trabalho de produção de visões e de valores, de modelos e conceitos, que lhe permite iniciar e influenciar os discursos nacionais em matéria educacional.

O Comitê de Educação da OCDE organizou, em 2002, o Simpósio Internacional de Genebra com o objetivo de criação do programa de pesquisa de Definição e Seleção de Competências, que vem produzindo pesquisas nas quais, seus resultados, segundo Maués (2003), têm servido para difundir um pensamento padronizado na área da educação.

Concordando com Maués (2003), percebemos que um dos principais instrumentos da OCDE que corroboram com a tese de que este organismo busca, através de suas iniciativas, padronizar uma determinada concepção de educação, é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos, o PISA.

Além disso, a análise da bibliografia relacionada ao programa (Machado, 2012; Teodoro, 2011, 2012;) nos leva à compreensão de que o PISA é um instrumento contemporâneo que faz parte de uma nova fase da agenda dos organismos internacionais para educação que consiste em um processo de consolidação das políticas internacionais através da utilização dos resultados do teste como indutores do conceito de qualidade para educação dos países que se submetem ao programa. Neste sentido, faz-se necessário desvelar em que medida este programa tem conseguido direcionar as formulações de políticas para educação básica no Brasil.

Aqui, buscaremos alguns apontamentos revelados pela produção bibliográfica em relação ao tema, porém, nossa intenção passa longe de esgotar o debate sobre o assunto, mesmo porque, uma pesquisa mais ampla está em curso no desenvolvimento de minha tese de doutorado que buscará ampliar a visão e o entendimento entre os resultados do PISA e sua influência na formulação dos parâmetros curriculares nacionais da educação básica brasileira.

2. NOTAS SOBRE A AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA

1. Os últimos vinte anos foram significativos para ampliação dos processos de avaliação educacional no Brasil, embalados por uma concepção neoliberal de estado mínimo nas políticas sociais e máximo na regulação e controle da oferta de serviços, o Estado brasileiro dotou-se de instrumentos avaliativos para as políticas sociais, dentre elas a educação;
2. No campo educacional, a avaliação passa a ser um instrumento de regulação e seus resultados, indutores do conceito e promoção de qualidade, ocupando centralidade nas políticas educacionais;
3. Na década de 90, notadamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, optou-se por um sistema nacional de avaliação em detrimento de um Sistema Nacional de Educação, neste processo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais – INEP teve “papel estratégico na formulação de ações que configuraram uma política de avaliação sem precedentes na história da

educação brasileira envolvendo todos os níveis educacionais de nosso país”.
(CORSETTI, 2012, p.122)

4. Este não foi apenas um processo dentro dos limites nacionais, sobretudo acompanhou um processo internacional com base na política do *accountability* que está relacionada ao conceito de prestação de contas e a responsabilização dos atores que constituem as políticas educacionais, mas precisamente àqueles que fazem a educação no cotidiano, notadamente os professores e estudantes.
5. O processo de delegar a responsabilidade da qualidade educacional com base nos professores e no rendimento estudantil acaba por desresponsabilizar o estado com a educação, principalmente, no seu financiamento, manutenção e desenvolvimento;
6. O uso dos resultados acaba orientando o direcionamento de recursos para as escolas melhor avaliadas, criando grandes abismos entre as instituições e gerando e perpetuando injustiças;
7. Nas avaliações de larga escala, o que se escolhe para avaliar, induz a formatação do currículo para buscar alcançar êxito nos testes, ou seja, os indicadores acabam por escolher a forma e a política a ser implementada (TEODORO, 2012).
8. Neste sentido, a avaliação perde sua característica essencial de servir como guia que permitiria compreender os acontecimentos e os processos educacionais, com intuito de fornecer subsídios à comunidade escolar na busca de melhorias para educação e a escola.

3. OS RESULTADOS DO PISA COMO INDUTORES DO CONCEITO DE QUALIDADE

O PISA vem sendo aplicado desde 2000. É um estudo comparativo internacional que busca informações sobre os rendimentos dos estudantes da educação básica. Tem sido aplicado num intervalo de três anos e seus resultados têm por finalidades gerar indicadores sobre inúmeros aspectos dos sistemas de educação dos países participantes. Da análise desses resultados são gerados relatórios e

recomendações para os países com o intuito de contribuir para a melhora da qualidade da educação.

O Programa avalia uma amostra dos alunos de 15 anos dos países participantes. A escolha pelos 15 anos se deu porque nessa idade os alunos deveriam estar no final do ensino fundamental ou no início do ensino médio, o que nem sempre acontece em função das distorções idade-série presente em diversos países, inclusive no Brasil.

Segundo Machado (2010, p. 41), “a escolha dos estudantes de 15 anos para o teste não é nada gratuita, tendo em vista que a intenção do programa é avaliar competências consideradas básicas para o mundo do trabalho que não correspondem necessariamente ao currículo específico de cada país”.

Seu caráter comparativo e internacional têm gerado implicações – notadamente na gestão dos sistemas e no conceito de qualidade - nas políticas educacionais dos países participantes e seus resultados têm servido para avaliações isoladas e parciais dos sistemas de ensino, apenas com base no rendimento estudantil.

Para Schleicher² (2006), o propósito do PISA vai muito além da simples supervisão do estado atual da aprendizagem dos alunos e dos sistemas educativos nacionais. Para o autor, a informação adquirida através do PISA deveria permitir que os responsáveis políticos observassem que fatores estão associados ao êxito educativo, e não limitarem-se a estabelecer comparações de forma isolada.

Os objetivos do PISA estruturam-se em quatro campos temáticos que oferecem aos governos resultados para orientarem suas políticas.

- 1) A qualidade dos resultados do processo de aprendizagem;
- 2) Igualdade dos resultados de aprendizagem e equidade nas oportunidades educativas;
- 3) Eficácia e eficiência dos processos educativos; e
- 4) O impacto dos resultados da aprendizagem no bem-estar social e econômico.

² Andreas Schleicher é Chefe da Divisão de Indicadores do Comitê de Educação da OCDE.

Schleicher (2006) destaca características essenciais na elaboração do programa:

- sua orientação política; o desenho do Programa está determinado pela necessidade dos governos extraírem lições políticas;
- o inovador conceito de alfabetização/letramento, que se centra na capacidade dos alunos de aplicar seus conhecimentos e destrezas em áreas temáticas essenciais;
- sua relevância para uma aprendizagem que durará toda a vida; por isso o PISA não se limita a avaliar as competências curriculares e transversais dos alunos, mas também lhes pede informações sobre sua própria motivação para aprender, o que pensam sobre eles mesmos e suas estratégias para aprendizagem;
- sua regularidade, que permite aos países acompanhar seu progresso;
- a amplitude de sua cobertura geográfica e de sua natureza colaboradora.

As avaliações do PISA abrangem os domínios de Leitura, Matemática, Ciências, Leitura Eletrônica e Resolução dos problemas numa apreciação ampla dos conhecimentos, habilidades e competências inseridos em diversos contextos sociais. Os instrumentos utilizados para coleta de dados são Caderno de Teste; Questionários; e prova eletrônica, que visam obter dados do desempenho acadêmico, socioeconômicos e culturais dos estudantes e das escolas que participam do Programa. Os instrumentos de aplicação são comuns aos países participantes e definidos pelo Consórcio Internacional que administra o PISA (INEP, 2012b).

Os testes realizam-se a cada três anos e em cada ciclo é priorizado um determinado domínio. No primeiro ano de realização do programa, 2000, a ênfase foi em leitura. Nos anos subsequentes a ênfase foi em Matemática (2003); Ciências (2006); Leitura (2009) e Matemática (2012).

O Brasil participa desde a primeira edição do PISA em 2000. Vale destacar que nos anos anteriores o país já seria considerado um terreno fértil de cooperação

internacional, com vários acordos com os organismos multilaterais. A adesão ao PISA, portanto, é mais uma forma de consentimento do governo brasileiro em seguir no rumo da agenda global que vem sendo estruturada para educação em nível mundial que consiste em adotar o modelo gerencial das empresas na gestão da escola pública por intermédio de critérios de eficiência e eficácia administrativas.

A instituição responsável pela implementação do PISA no Brasil é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Segundo o INEP (2012a), o País participa do PISA por duas principais razões: para buscar um retorno sobre a educação nacional que não seja apenas baseado nas avaliações nacionais realizadas pelos governos central e local, e apropriar-se de metodologias e tecnologia em avaliação educacional que auxiliem no desenvolvimento das avaliações nacionais, as quais vêm demonstrando grande aperfeiçoamento na última década.

Ao comemorar os resultados do PISA de 2009, o INEP sinaliza sua concepção acerca do instrumento de avaliação e de suas interferências no currículo da educação básica do País,

[...] pode-se pensar que isso (os bons resultados) esteja relacionado tanto a uma organização do currículo quanto a um maior interesse dos estudantes por avaliações padronizadas...os resultados indicam novos estudos, como uma análise curricular comparada do currículo nacional com os referenciais do PISA (INEP, 2012a, pp. 57-58).

A afirmação do INEP nos leva a questionar quais seriam os objetivos dos novos estudos do currículo nacional em relação aos referenciais do PISA? Infere-se que o referido estudo pode levar à uma padronização do currículo da educação básica aos parâmetros apresentados nos testes do programa.

No Projeto de Lei N.º 8.035/2010 que trata do Plano Nacional de Educação, documento destinado a orientar as políticas públicas na área da educação brasileira durante um período de dez anos, uma das metas é,

Melhorar o desempenho dos (as) alunos (as) da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido [...] (BRASIL, 2012, p.20).

Com a referida meta expressa no projeto do Plano Nacional de Educação, e o apontado no documento do INEP, reforça-se a ideia de que o Brasil busca nas diretrizes e parâmetros encontrados nos testes do PISA conteúdos para adequar o currículo da educação básica aos condicionantes do programa internacional, buscando a melhoria dos seus resultados no processo avaliativo.

Segundo Carvalho (2009, p.1014),

a regularidade das medições e da devolução dos dados gerados – aliada à amplitude da cobertura geográfica (política e cultural) conseguida pelo programa – constitui um dos principais trunfos exibidos pelo PISA, na medida em que permite realçar a sua **capacidade de monitoração dos sistemas educativos**.

A capacidade de monitoração através do programa parece “preocupar” o Brasil, já que em seus documentos e propagandas oficiais, é constante a afirmação da busca de melhores resultados na avaliação do PISA.

Melhores resultados exibem qualidade da educação. Porém, como um conceito polissêmico a qualidade na educação está relacionada a determinada visão de Estado e Sociedade. A qualidade ao ser pautada pela lógica dos organismos internacionais assume linhas objetivas com base no paradigma da relação insumos-processos-resultados, ou seja, a qualidade passa a ser definida através de uma relação que envolve recursos materiais e humanos, e dessa relação se obtém resultados da educação representados no desempenho dos estudantes. (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007).

Dessa forma, o lugar que os resultados do PISA têm ganhado na política educacional brasileira colabora com uma noção de qualidade restrita aos resultados de avaliação de larga escala e desempenho estudantil. Porém, a qualidade como um conceito polissêmico não se constitui com um único critério.

Segundo Gentili (2002, p.172),

Existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas. Um é o que pretende impor os setores hegemônicos: o critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e dualização social. Outro, o que devem conquistar os setores de esquerda: o da qualidade como fator indissoluvelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública.

Neste sentido, cabe-nos desvelar em que medida o conceito de qualidade dos organismos internacionais influenciam e/ou determinam o conceito de qualidade da educação básica brasileira através dos resultados do PISA. Desvelar em que medida este programa e seus resultados apresentam-se como nova forma de intervenção nas políticas públicas da educação básica brasileira, por parte dos organismos internacionais, notadamente da OCDE e qual têm sido a postura do governo brasileiro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da tese de doutorado nos leva a busca de respostas à seguinte pergunta:

Em que medida os resultados do PISA são instrumentos de consolidação das políticas de intervenção dos organismos internacionais e indutores do conceito de qualidade na educação básica do País?

Nos primeiros apontamentos, podemos perceber que há uma busca pela qualidade da escola pública baseada em rankings e comparações nacionais e internacionais que submetem a educação a resultados de testes centrados no rendimento dos estudantes que são divulgados e analisados de forma isolada do contexto sócio-histórico-cultural da escola e da educação.

Tais resultados, analisados desta forma, constituem parâmetros isolados de uma realidade política e estrutural que acabam por interferir na escola sem que a mesma participe do processo enquanto sujeito construtor e executor das políticas educacionais.

Para Dias Sobrinho (2000, p.17), “mercado e governos parecem não necessitarem de avaliações que lancem perguntas e produzam respostas complexas. Basta-lhes que mostrem comparações”.

O método utilizado na implementação da avaliação da educação formulado pelos organismos internacionais, não leva em consideração os processos educacionais baseados na experiência das escolas. Neste sentido, ao dar centralidade a exames como o PISA, inclusive abrindo espaço para ele em sua proposta de plano nacional de educação, a política do governo federal acaba por coadunar-se com as políticas defendidas pelo Banco Mundial e pela OCDE, sob a égide de uma concepção gerencialista do estado e da educação.

No âmbito da sociedade e, principalmente, do mercado, este modelo de avaliação e a cultura do Estado Avaliador ganham legitimidade através da exaltação do modelo privado de gestão em detrimento do público. Essa cultura engendrou-se na sociedade brasileira a partir da propagação da ideia de que o modelo de gerenciamento das empresas privadas é melhor do que o das instituições públicas. Neste sentido, um modelo de avaliação que aponte quais são as melhores e as piores escolas é central para a escolha de onde e como se investir recursos públicos, seja em instituições públicas ou privadas.

Os efeitos práticos desse projeto têm se revelado na influência da OCDE em construir uma agenda global educacional baseada na comparação e na competição dos sistemas educativos, fazendo com que governos e atores políticos e sociais, *“sejam prisioneiros de uma espécie de Jogos Olímpicos de nações, em que se colocam sob a forma de ranking os sistemas educativos em termos de sua eficácia”* (TEODORO, 2012, p. 28).

A questão central deste modelo de comparação é que ele constitui-se enquanto uma poderosa arma para influenciar os sistemas educacionais, notadamente seus conteúdos. Como admite um dos administradores da OCDE:

Os estudos comparados funcionam como alavancas que permitem fazer saltar as resistências, não importa a que nível se situem, seja ao nível da investigação ou ao nível político. A comparação torna-se uma arma no conflito sobre a organização do ensino. Permite, sobretudo implementar estratégias de informação novas sobre os processos educativos e trazer

informações que aguçam e enfraquecem as posições dos adversários (Bottani, 2001, p.75 apud Teodoro, 2012, p.98).

Portanto, os modelos de avaliação, baseados na comparação entre as escolas e os estados-nacionais, buscam não só formalizar um determinado padrão de educação e de qualidade, mas também servir de justificativas para implementação de uma política com base nos critérios de eficiência e eficácia gerenciais do modelo neoliberal de estado e de educação.

É neste sentido, que os primeiros apontamentos da pesquisa de doutoramento, nos levam a compreender que, no campo teórico-conceitual, o PISA é um *novo* instrumento que busca levar à cabo a velha política de intervenção dos organismos internacionais na escola pública brasileira. Caberá, no decorrer da pesquisa, desvelar como acontece a materialização do campo teórico-conceitual desse modelo na gestão e nos parâmetros curriculares da educação básica brasileira.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO MUNDIAL. Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável. Contribuições para o debate – Visão Geral. Brasília, 2002.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão de Educação e Cultura. Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº8035, de 2010 - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Relatório Reformulado. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

(Disponível em:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=1D485367818B908230481CB7B0A5115B.node1?codteor=1012111&filename=Parecer-PL803510-26-06-2012). Acesso em 26/09/2012.

CARVALHO, L. M. Governando a educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação. Educação e Sociedade, vol. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a05.pdf> Acesso em 26/09/2012.

CORSETTI, Berenice. O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. In.: WERLE, Flavia O.C.(org.) Avaliação em larga escala: Questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. O planejamento da pesquisa qualitativa : teorias e abordagens. Trad Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior. Petrópolis: Vozes, 2000.

DOURADO, L.F. (Coord.); OLIVEIRA, J.F. e SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p.

GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.); Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo A.A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In.; GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.); Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

INEP. Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa): resultados nacionais – Pisa 2009 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2012a.

_____. Projeto Básico – PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos 2012. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2012b.

MACHADO, V.R. Práticas escolares de leitura: Relação das concepções de leitura do PISA e as práticas na escola. Tese de Doutorado. UnB, 2010, 341f.

_____. Compreensão leitora no PISA e práticas escolares de leitura. Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília, 2012.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa, n.118, p.89-117, março, 2003.

OCDE. Comprendre l'impact social de l' éducation. 2007. Disponível em: http://www.oecd.org/document/44/0,3343,fr_2649_35845581_39439340_1_1_1_1,00.html . Acesso em: set. 2012.

SANFELICE, J. L. Transformações no Estado-nação e Impactos na educação. In.: LUCENA, C.(org). Capitalismo, Estado e Educação. Campinas, SP. Alínea, 2008.

SCHLEICHER, A. Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. Revista de Educación, extraordinário, 2006, pp. 21-43.

SILVA. M. A. Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP. Autores Associados. São Paulo. Fapesp, 2002.

SOUZA, T.R. (CON)FORMANDO PROFESSORES EFICAZES: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Dissertação de Mestrado. UFF, 2009, 300f.

TEODORO, António. A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livros, 2011.

TEODORO, António; JEZINE, Edineide (orgs.). Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação: indicadores e comparações internacionais. Brasília: Liber Livros, 2012.

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção?. In.: DOURADO, L.F. e PARO, V.H.(orgs). Políticas Públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.