

GT05 - Estado e Política Educacional – Trabalho 1081

A POLÍTICA DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: RELAÇÕES EDUCACIONAIS ENTRE BRASIL E OCDE

Rodrigo da Silva Pereira – UnB

Agência Financiadora: Capes/FAP-DF

Resumo

Este trabalho tem como objeto a política de verificação/avaliação da OCDE, materializada por meio do Pisa, para educação básica pública brasileira, entre 2000 e 2015. Analisamos as orientações e proposições que emanam das relações entre Brasil e OCDE para a política da educação básica pública, por meio dos resultados obtidos no Pisa, e a concepção e formas de atuação da OCDE na política para educação básica pública. A análise de documentos foi realizada sob a perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético. Os resultados apontam que a OCDE desenvolveu métodos refinados de revisão das políticas educacionais dos países membros e parceiros e, a partir dos resultados do Pisa, pressiona as nações à implementarem programas e políticas sob sua tutela. Desde os anos 2000, ampliaram-se as relações político-educacionais entre o Brasil e a OCDE por meio de acordos e participações de especialistas e intelectuais em variados espaços de discussão e formulação de políticas. Há um consentimento ativo do governo brasileiro relacionado à algumas proposições da OCDE, por outro lado, existe resistências, nacionais e internacionais, aos intentos da política de competências e habilidades.

Palavras-chave: Competências e habilidades; OCDE; Pisa; Educação básica; Brasil

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte dos estudos da tese que teve como **objeto** a política de verificação/avaliação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), materializada por meio do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa¹), para educação básica pública brasileira, entre 2000 e 2015. Propôs como **objetivos:** 1) analisar as orientações e proposições que emanam das relações entre Brasil e OCDE para a política da educação básica pública, por meio dos resultados obtidos no Pisa; e 2) analisar a concepção e as formas de atuação da OCDE na política para educação básica pública e os movimentos históricos que culminaram em políticas e programas educacionais para seus países-membros e parceiros.

¹ Em inglês: Programme for International Student Assessment

O **problema** de investigação acadêmica perquiriu as relações político-educacionais entre o Brasil e aquela organização, e seu projeto de educação. Parte-se da compreensão que as concepções em torno das funções político-sociais da educação são acompanhadas de visões políticas e ideológicas e revelam interesses distintos das finalidades públicas educacionais. De um lado, estão os intentos dos grupos econômicos e empresarias do setor de ensino, de outro, estão as demandas por uma formação humana crítico-emancipadora, representadas por movimentos sociais e associações de pesquisa. Neste sentido, indaga-se: Porque o Brasil participa do Pisa? Ao participar do Pisa como os governos incorporam, nas políticas para a educação básica, parte das concepções da OCDE? Como a Organização atua e materializa seus intentos nas políticas para educação básica pública brasileira?

Para analisar essa problemática assumiu-se a **perspectiva teórico-metodológica** do marxismo (MARX, 1983) . Nesta teoria social encontramos as ferramentas que nos auxiliariam na busca das múltiplas determinações que condicionam o objeto de pesquisa, afim de percorrer o caminho que leva da aparência à essência. Em termos metodológicos, no processo de análise, buscou-se a apreensão de que o fenômeno estudado é fruto de um processo histórico, social, complexo e contraditório, e que esses elementos não são encontrados apenas na aparência fenomênica (KOSIK, 1976). No caso em tela, a política de verificação/avaliação da OCDE, por meio do Pisa, e os resultados extraídos dos testes de aprendizagem dos estudantes, são apenas a aparência de um fenômeno. Desse modo, analisamos como esse organismo internacional, a partir do uso dos resultados do programa, desencadeia sua estratégia político-educacional, afim de difundir sua concepção, com o intuito de construir legitimidade no interior dos governos nacionais e obter hegemonia de seus princípios e propostas.

Parte da pesquisa de campo foi desenvolvida em Paris e coletou, na sede da OCDE, documentos originais relacionados à temática, dentre eles, o *Boletim Pisa em Foco* e atas de reuniões de trabalho do Comitê de Política Educacional que atua no âmbito do Departamento de Educação e Habilidades da Organização. Outra parte foi realizada a partir da coleta de documentos disponibilizados na página eletrônica da Organização, como por exemplo, os *Estudos Econômicos* que realiza sobre a conjuntura político-social brasileira. O site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), instituição responsável pela aplicação do Pisa, no contexto nacional, também ofereceu dados que foram utilizados na análise. A análise de documental partiu da perspectiva de que os documentos dos organismos internacionais,

do aparelho do Estado, de organizações nacionais e de outros atores expressam uma determinada visão de mundo, de homem, de história, de presente e de futuro, “não apenas expressam diretrizes para educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Evangelista, 2012, p.52). Passemos à discussão.

FORMAS DE ATUAÇÃO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DA OCDE

A OCDE é signatária da economia de mercado livre, assim, suas proposições são arbitradas pela teoria liberal que representa e difunde, subsidiando fundamentos às proposições apresentadas pela Organização (OCDE, 2011). Nesse sentido, a política de verificação da aprendizagem dos estudantes que realizam os exames do Pisa tem seus assentos, sobretudo, no individualismo, como valor moral radical (MARTINS, 2007).

Desde a fundação de sua antecessora, a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), em 1948, chegando à sua configuração como OCDE, em 1961, a Organização vem expandindo suas formas de atuação e sua influência sobre os países-membros e parceiros. Porém, embora pareça ser uma organização europeia, isso não se confirma. A história atesta que ela é originária de uma ação dos Estados Unidos da América – o Plano Marshall –, que até hoje (2016) controla e arbitra as ações deste organismo, sobretudo pelo peso político-financeiro que exerce, sendo responsável por cerca de um quinto do orçamento anual da Organização, que conta com 35 países-membros.

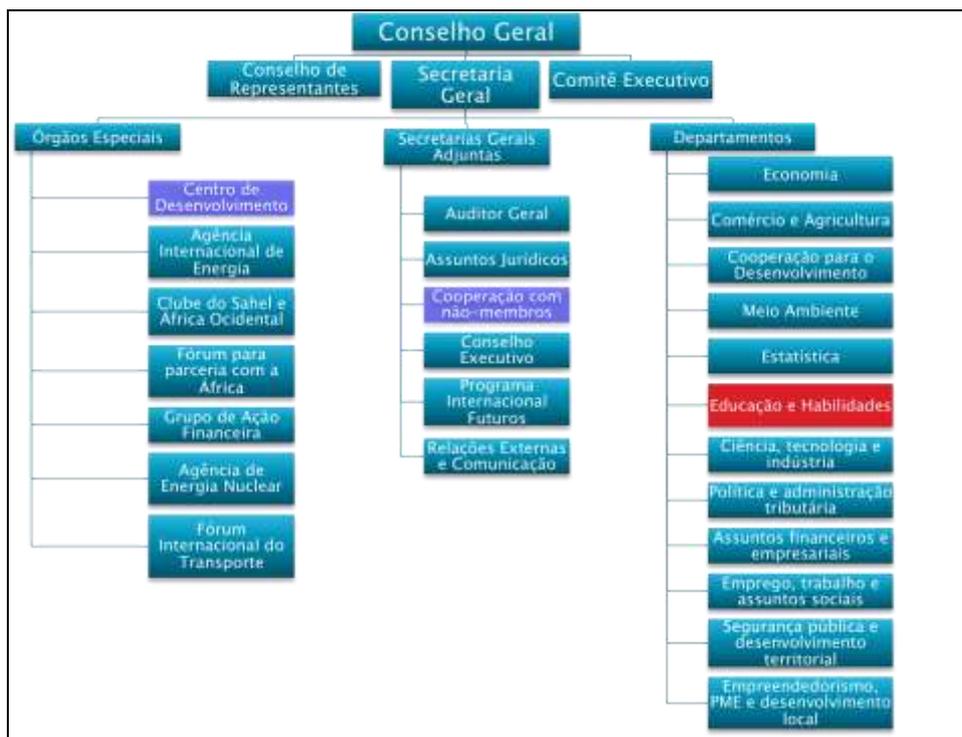
A expansão política, representada pela adesão de 15 países que se somaram a outros 20 desde a fundação, fez com que a OCDE aprofundasse suas formas de atuação político-ideológica, a fim de obter a hegemonia de suas práticas e políticas no interior dos governos dos países-membros e parceiros. Para isso, operacionalizou métodos refinados de monitoramento, fiscalização e pressão dos países-membros e parceiros, que podem ser listados da seguinte forma: a) reuniões de trabalho, seminários, conferências, entre outros eventos de discussão, formulação e difusão de sua política; b) publicações de materiais de variadas naturezas, como boletins, relatórios, estudos econômicos e sociais, análises e orientações sobre políticas sociais; c) formação de intelectuais orgânicos² aos seus interesses, que, em última instância, são os negócios do capital; d) revisão por pares das políticas nacionais dos países-membros e parceiros; e e) pressão por pares para que as suas proposições sejam implementadas a contento.

² Na perspectiva de Gramsci (1991).

Nesse percurso, a OCDE: a) capta informações – dados e censos – dos países, b) analisa, reconstrói e compartilha dados e informações, c) faz reuniões e avaliação *in loco* nos Estados-membros e parceiros, com representantes do poder público e do empresariado, d) emite relatórios com comparações e recomendações que preconizam a padronização de políticas econômicas e sociais para o país, e) acompanha a implementação de tais recomendações e pratica constrangimento político quando não são executadas.

Para dar cabo à essas formas de atuação, a organização empreende métodos de governança de três dimensões na relação com os países: i) pela coordenação, que significa coordenar vários espaços políticos que reúnem distintos atores para formulação da política; ii) por instrumentos, construindo programas que buscam comprometer a participação dos países, a fim de constrangê-los a implementar as políticas apresentadas em seus documentos; e iii) pela opinião pública, difundindo as políticas, seus instrumentos e, centralmente, os resultados, como se eles fossem objeto de única interpretação e análise, contando, para isso, com a ajuda de parcela hegemônica dos meios de comunicação (MARTENS, 2004). A amplitude que adquiriu ao longo do processo histórico requereu uma complexa estrutura organizacional, conforme demonstrada no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Estrutura Organizacional da OCDE - Organograma



Elaboração própria. Fonte: www.oecd.org, acesso em 15 de março de 2015.

No quadro 1 destacamos três espaços que foram/são relevantes para as formas de atuação da OCDE, o Centro de Desenvolvimento, a Cooperação com (países) não membros e o Departamento de Educação e Habilidades. Os dois primeiros são órgãos que atuam na construção de políticas e programas que possam atrair novas adesões segundo os critérios da Organização e estabelecer relações com nações em desenvolvimento. Já o Departamento de Educação e Habilidades é um dos espaços de formulação da política de educação. A OCDE avançou na conformação de propostas educativas baseadas em uma concepção de educação instrumental, útil às regras econômicas que buscam subsumir os sistemas educacionais aos intentos de um modelo de desenvolvimento que serve aos interesses do grande capital financeiro internacional. Esse movimento se expressa, ao longo das circunstâncias históricas, na criação do Centro de Pesquisa e Inovação (Ceri), em 1967, e do Departamento de Educação e Habilidades, em 1970.

Esses espaços reúnem, num primeiro momento, *expert's*, cooptados de instituições acadêmicas e de pesquisas, mas também dos governos dos países-membros. Em um segundo momento, com a sua expansão, a organização passa a formar seus tecnocratas, criando sua própria camada de intelectuais que serão responsáveis, em conjunto com os *expert's*, pelas principais iniciativas da OCDE no campo educacional.

A partir dos anos 1990, a educação pública adquire maior relevância no interior das formas de atuação da OCDE e projetos e programas são criados e/ou reformulados. A tônica dessas iniciativas sempre passa pelo discurso do crescimento econômico, da competitividade em um mundo global e da sociedade do conhecimento.

Os instrumentos que derivam dessas ações, a partir de 1990, serão centralizados na coleta de dados dos países-membros e parceiros que dão à OCDE informações seminais para que seus intelectuais possam delinear, a partir de uma perspectiva global, políticas nacionais. No campo educacional, essa metodologia está consolidada no programa de Indicadores Educacionais – INES e nas publicações do *Panorama da educação*, que, desde 1996, apresentam, anualmente, os indicadores de interesse da organização para mapear as condições e situações de competitividade entre os sistemas educativos nacionais.

Ainda na década de 1990, criou-se o projeto *Definição e Seleção de Competências* – DeSeCo, com o intuito de retomar e reformar a lógica das competências e habilidades que demanda do mundo trabalho subsumido ao capital. Esse movimento teve como objetivo ampliar instrumentos para obtenção de hegemonia

político-social para implementar programas que pudessem identificar nichos de investimento para o capital e ampliar suas condições de reprodução. A estratégia político-ideológica que daí sobressai, em 1997, constitui a criação do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos – Pisa, que se tornou, então, um instrumento de verificação internacional da aprendizagem de estudantes.

Esse conjunto de iniciativas, na última década do século XX, potencializou o peso político-hegemônico da OCDE em matéria de projetos educacionais dos países-membros e parceiros. A medida que ampliou sua influência, aumentaram suas ações para difundir sua concepção de educação.

A OCDE atua combinando políticas de crescimento econômico, mercados competitivos e educação, por entender que esta é a chave para a reprodução do capital. A Organização atua e direciona o processo de globalização econômica e de reestruturação do capital, contribuindo para o processo de ressignificação da teoria do capital humano, formulando e implementando propostas que buscam adaptar as políticas educativas às demandas oriundas do mercado de trabalho.

Através do seu *know-how* acerca dos indicadores, metas a serem alcançadas e análises comparativas da política educacional, constrói, difunde e divulga propostas e políticas, com o intuito de influenciar e interferir nas políticas dos Estados nacionais. Sua concepção educacional está ancorada nos fundamentos da sociedade do conhecimento e da teoria do capital humano, traduzidos na lógica de competências e habilidades, corroborando com as exigências de um novo processo de acumulação flexível do modo de produção capitalista e fazendo que os indivíduos busquem competir, ao longo de suas vidas, com o intuito de conseguir uma colocação no disputado mercado de trabalho onde não há postos para todos.

Essa concepção de educação assenta-se em quatro eixos, a saber: i) assemelhar escolas com empresas, com o intuito de oferecer uma formação polivalente centrada em conhecimentos rudimentares, porém úteis ao mercado de trabalho; ii) tratar a educação como treinamento e instrução de competências e habilidades individuais, estimulando a competitividade; iii) exigir, por meio de avaliações externas, as características de escola-empresa no quase-mercado educacional, objetivando a exigência de alunos preparados e adaptados às demandas do mercado; e iv) exigir e responsabilizar os estudantes e jovens pela aquisição das destrezas necessárias aos padrões capitalistas de empregabilidade.

Tal projeto para educação tem um veículo para sua implementação a partir dos anos 2000, período que amplia-se a influência da OCDE nos sistemas educacionais dos países membros e parceiros, por meio do Pisa.

PISA: UM INSTRUMENTO POLÍTICO E IDEOLÓGICO DA OCDE

O Pisa é um inquérito internacional que verifica níveis de aprendizagem, dos estudantes de 15 anos, em Leitura, Matemática e Ciências. Teve sua primeira aplicação em 2000, centrada em Leitura e, desde então, é aplicado a cada três anos dando prioridade (70%) para cada uma das áreas em seu ciclo. Segundo a OCDE (2007) a prioridade do Pisa é identificar as competências e habilidades dos estudantes que estão no processo de transição para vida produtiva e, por isso, tais destrezas precisam estar em sintonia com as questões que a sociedade (de mercado) demanda. Nesse sentido, a categoria “competências e habilidades” assume preponderância política nos documentos que trazem análises sobre o programa.

Da análise dos documentos da OCDE (2007; 2013) que tratam dos resultados do Pisa podemos perceber que o programa acompanha e ratifica mudanças operadas desde a década dos anos de 1980 que decorreram das crises cíclicas e estruturais do modo de produção e que engendraram inovações nas formas de organização e gestão do trabalho, subsumidas às proposituras mundiais da globalização econômica.

Nesse percurso, a qualificação como expressão de uma prática social que envolve os saberes acadêmicos, o acesso à cultura geral de formação humana, omnilateral e a especialização em determinado ramo profissional foi sendo substituída pela lógica das competências e habilidades (Ropé; Tanguy, 1997; Ramos, 2001).

A lógica das competências e habilidades foi sendo associada ao saber-fazer prático. No *savoir-faire* estão presentes as competências cognitivas e sócio-emocionais demandadas dos trabalhadores, que, segundo os intelectuais defensores dessa lógica, complementam os requisitos do trabalhador flexível.

Nessa toada, a lógica das competências e habilidades ganha centralidade no invólucro do capital e dá sentido às ações dos seus organismos internacionais. Esses difundem a ideologia da sociedade do conhecimento e suas representações (DUARTE, 2008), a fim de instituir um sistema normativo-institucional para persuadir os países-membros e parceiros.

Parece que há uma unanimidade de aceitação em torno da política de competências e habilidades, porém, tal aquiescência é forjada por meio de atos, discursos e slogans que reverberam constructos ideológicos que emanam das organizações multilaterais e de intelectuais e expert's, que buscam dar ares de legitimidade às concepções hegemônicas. Como asseveraram Marx e Engels (2005), a burguesia como classe social hegemônica busca transformar em referência, em verdade de toda sociedade, os elementos que são apenas de seu interesse.

A lógica de competências e habilidades difundida pela OCDE é composta pelos seguintes fundamentos: i) desenvolvimento cognitivo dos jovens centrado nas habilidades de uso de ferramentas de maneira interativa (ex.: linguagens e tecnologias), ii) habilidade de interagir em grupos heterogêneos, iii) habilidade de atuar de forma autônoma, iv) absorver e incorporar valores dos indivíduos e, v) modificar estilos de vida, a fim de formar cidadãos conformados a essa lógica (OCDE, 2005).

O processo de reprodução ampliada do capital exige que essa lógica adquira materialidade na sociedade, nos governos e, sobretudo, na educação. Há, então, uma passagem da *lógica* para materialização da *política* de competências que é mediada pelos resultados do programa. A pretensa legitimidade do programa repousa nas determinações que o processo de reestruturação produtiva do capital imprime na necessidade de instrução dos indivíduos, na busca da formação de um trabalhador flexível.

Após cinco edições do Pisa (2000, 2003, 2006, 2009 e 2012), e com o crescimento da adesão de países, constata-se, tanto o consentimento de parte dos governos nacionais aos intuítos do programa, quanto a resistência por parte de outros governos e de associações e entidades de pesquisa. Nesse processo, o movimento da OCDE adquire uma nova direção, porém, não contraditória em relação à anterior. Se antes o movimento se iniciava na propagação do discurso da lógica das competências e habilidades e da necessidade de aferir o quanto os estudantes estão aptos para dar respostas aos imperativos do mercado, a partir de 2013, os resultados do Pisa passam a ser utilizados para reforçar a política de competências.

No intuito de fortalecer essa política, a OCDE passa a utilizar os resultados do Pisa como uma estratégia político-ideológica para adaptar os sistemas educacionais aos padrões empresariais nos termos de uma agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004). Nesse sentido, a OCDE elabora um documento de referência intitulado *Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida:*

uma abordagem estratégica das políticas de competências, publicado em 2013. O documento utiliza os resultados do Programa para Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC), e também recorre aos resultados do Pisa, para traçar uma estratégia político-institucional para o uso e a formação de competências para o mercado de trabalho. Está dividido em três eixos/alavancas políticas – 1) desenvolvimento de competências relevantes; 2) ativação da oferta de competências; e 3) usar as competências de maneira eficaz –, além de apontar 4) o caminho a percorrer. A OCDE justifica o documento da seguinte forma:

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

Há uma articulação refinada entre economia e educação, sobre novas bases. Sobretudo após a crise de 2008, a estratégia política do capital assenta-se na recomposição de um projeto hegemônico-conservador que intenta não só dar continuidade às reformas do Estado empreendidas a partir dos anos de 1990, mas também aprofundar as redefinições das funções estatais. Nessa direção, a educação pública assume a tarefa de formar intelectuais de novo tipo (MARTINS; NEVES, 2015), que possam consentir com uma formação instrumental e útil aos mercados, serviços e indústria.

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

O documento define uma política de competências e habilidades básicas, como instrumentos que buscam a resolução de problemas em ambientes de risco e flexíveis, e define quatro áreas-chaves, a saber: a) tecnologia (habilidade no uso de tecnologia para resolver problemas e executar tarefas difíceis); b) alfabetização (habilidade de entender e usar a informação dos textos escritos, numa variedade de contextos, para atingir metas e continuar desenvolvendo conhecimento); c) noções de aritmética (habilidade de usar, aplicar, interpretar e comunicar informações e ideias matemáticas); d) componentes de leitura (inclui o reconhecimento das palavras, as competências para decodificar, o conhecimento do vocabulário e a fluidez) (OCDE, 2013). Essas competências são aferidas pelo conceito de letramento adotado pela Organização, expresso nos testes do programa Pisa.

Além disso, o documento reforça o argumento de que a política de competências e habilidades tornou-se essencial para garantir mecanismos de coesão e adaptação social. Julga que um ser humano dotado das competências básicas “é vital para o funcionamento das democracias” (OCDE, 2013, p.11).

Tal política, traduzida nos sistemas educacionais, foi conceituada como pedagogia das competências ou pedagogia dos resultados (Ramos, 2001; Saviani, 2007), concepções que passaram a nortear as atuais políticas educativas, impulsionadas por meio de verificações/avaliações externas, nacionais e internacionais, sintonizadas com as proposições do Departamento de Educação da OCDE.

Nesse sentido, busca-se um determinado padrão, universal e incontestável, para a educação pública, baseado em valores econômicos e referenciado em parâmetros globais que atendam às prescrições do capital. Nesse movimento, os homens de negócios pressionam por uma concepção mercantil na educação pública por intermédio da utilização de métodos próprios do mercado. Exemplos dessas práticas recentes são a adoção de apostilas de sistemas privados na escola pública, as críticas à formação docente nas universidades que não ensinam ao professor as técnicas do “ensinar a ensinar”, os testes de verificação de conteúdo dos alunos e os mecanismos de premiação e punição de docentes por meio de avaliações que acabam por desestruturar a carreira e o senso coletivo de categoria (FRIGOTTO, 2011).

A Organização defende que a implementação da política de competências é mais efetiva se os mundos acadêmico e do trabalho estiverem conectados e formulando juntos, currículos padronizados da educação, retomando aquilo que era prescrito desde 1990. E para que esses currículos sejam de alta qualidade, a OCDE defende: i) o

aprofundamento das aferições internas e externas como mecanismos de responsabilização dos gestores e professores, ii) que os governos criem canais de incentivo financeiro para que o setor privado invista em treinamento pós-escolar, e iii) que a educação básica seja considerada como pilar fundamental de “uma estratégia eficiente para assegurar que as crianças comecem com vigor sua carreira educacional e que as primeiras competências engendrem as futuras” (OCDE, 2013, p.18).

Nesse movimento político-ideológico, a OCDE utiliza-se da política das competências e habilidades para incidir nas formas de organização dos sistemas educativos, orientando-os à aderência de uma gestão gerencial, de parâmetros privados, que atenda aos objetivos de um determinado tipo de educação formal, orientada para as demandas das economias de mercado e aos preceitos da nova gestão pública³. Seus documentos também incentivam e exaltam as parcerias com empresas privadas para gestão da educação e indicam formas de transferência de verbas públicas para iniciativa privada via a política de *vouchers*.

A OCDE, com base nos resultados do Pisa, concebe a política de competências e habilidades em cinco dimensões: i) no mundo acadêmico, incidindo no conteúdo a ser ensinado, na prática docente e na gestão da escola; ii) no discurso ideológico de que as práticas empresariais do mundo privado são mais adequadas para a gestão da coisa pública, estimulando as parcerias público-privadas e os mecanismos de cogerência e coparticipação na gestão das escolas públicas; iii) na narrativa que vincula, de forma linear e inorgânica, o desenvolvimento econômico dos países ao acúmulo de capital humano, ou seja, de indivíduos que tenham as competências e habilidades básicas/chaves; iv) na emulação de que tais destrezas garantem a empregabilidade e diminuem a desigualdade social, uma falsa promessa de um sistema no qual não há espaço para todos e que é responsável pela existência das assimetrias sociais; e v) na transformação da educação básica pública em objeto de comércio e mercados.

³ O conceito de gestão pública também emergiu dos documentos analisados e compõe o quadro das categorias analisadas na pesquisa, porém, neste trabalho, optou-se pela categoria central da pesquisa que é “competências e habilidades”. Não obstante, a revista Educação e Sociedade (v.36, n.132, 2015) traz um dossiê sobre a NGP e em seu editorial afirma que tal concepção de gestão “trata-se de estratégias de caráter orgânico do atual ciclo de desenvolvimento que, ao diagnosticar a crise do Estado, preconiza reformas referenciadas nos parâmetros do mercado e da administração gerencial. Tal tendência coloca em evidência o caráter híbrido das novas formas de financiamento, fornecimento e regulação que o próprio Estado induz e reverbera” (p.590).

BRASIL E OCDE: UMA ESTREITA RELAÇÃO DE INTERESSES POLÍTICOS-EDUCACIONAIS

Desde os anos 2000, sucessivas gestões do Governo Federal aprofundaram as relações com a OCDE. Daquele ano até 2016, intensificaram-se as políticas e similitudes de concepções entre as instituições, e tais afinidades se apresentam na efetiva participação do país em variados espaços da Organização. O Brasil atua como associado em sete órgãos, como observador, em onze, e participa ainda de dois projetos e duas organizações semiautônomas criadas pela OCDE, além de subscrever quatorze protocolos oriundos daquele organismo internacional.

No Pisa, é o único país da América Latina que participou de todas as edições desde 2000, tornando-se um ator global e local de difusão das concepções e análises do programa para a região. Tal situação amplia-se com a participação brasileira, em 2007, no programa de *engajamento ampliado* da OCDE, que, em 2012, alçou o país à condição de parceiro-chave da organização. Nesse movimento, desde 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) participa como membro associado do Conselho Administrativo e de Governo do Pisa, sendo que, desde 2013, o Brasil é o único país não-membro da OCDE que ocupa uma das três vice-presidências desse espaço de formulação e deliberação das questões político-operacionais do programa.

Esse movimento representa uma nova relação do governo federal com a OCDE. Se antes a implementação das políticas dos organismos internacionais era feita por condicionalidades vinculadas aos empréstimos financeiros externos, agora, ocorre um movimento inverso. O país paga para participar dos espaços da organização, além disso, os custos de aplicação do Pisa correm por conta do Governo Federal. Em 2015, esses recursos chegaram a cerca de R\$ 6 milhões⁴.

A análise dos documentos nos faz crer que, aparentemente, a justificativa da participação brasileira no Pisa relaciona-se com um processo de cooperação técnica para apreensão de metodologias de avaliação da educação, ocorre que, o constante aprofundamento de relações entre o governo federal e a OCDE, desde os anos 2000 (início da aplicação do Pisa), mostra que a adesão ao programa foi apenas uma “porta de entrada” para uma relação que envolve interesses variados, sobretudo econômicos, por intermédios de protocolos e acordos.

⁴ Dados obtidos via lei de acesso a informação.

Os discursos e interesses emanados dos documentos da OCDE (2005b; 2013b) que sugerem alterar a legislação brasileira, sobretudo no financiamento e na gestão da educação pública, seguem a lógica da subsunção das políticas sociais, notadamente, as educacionais, à ressignificação da teoria do capital humano e ao constructo ideológico da sociedade do conhecimento, a fim de garantir mais desenvolvimento por meio do incentivo à produtividade dos mercados, sob o imperativo da política das competências e habilidades.

Até 2016, ampliou-se a participação dos tecnocratas e intelectuais brasileiros nos comitês e departamentos da OCDE, fato que levou o Brasil a firmar um plano de trabalho com a organização, que prospecta, para 2016/2017, políticas e ações conjuntas em diversas áreas, inclusive, a educação. Esse contexto nos autoriza concluir que há um consentimento ativo do governo brasileiro em relação às concepções e políticas daquele organismo internacional, e mais, que os tecnocratas e intelectuais vinculados ao governo brasileiro não só assumem posições externas, como também participam de sua elaboração.

Países da região latino-americana, como o Uruguai, têm resistido a esses intentos, com muita luta e disposição para a construção de caminhos contra-hegemônicos (BOUERI, 2013). Intelectuais de variados países, comprometidos com a educação pública e sua qualidade social também têm reforçado a resistência ao Pisa, identificando suas implicações para as políticas educacionais de seus países (CARVALHO, 2009).

No contexto nacional, os movimentos sociais educacionais, estudantes e trabalhadores da educação e entidades científicas de pesquisa também resistem à política de competências e habilidades e à centralidade dada às metodologias de verificação/avaliação externa por considerá-las limitadas, lineares e incapazes de contribuir para a apreciação do todo organizado que conforma a educação básica pública (CLACSO, 2014).

ALGUNS RESULTADOS

Este estudo aponta o Pisa como instrumento da política de competências e habilidades da OCDE, que afere a eficiência e eficácia dos sistemas de ensino e induz à competitividade entre os países. Afirma que os pressupostos político-ideológicos do programa orientam os países a adotar políticas educativas, via falsos consensos, que

buscam construir um projeto hegemônico de educação, único e universal, centrado nos resultados dos processos de verificação e mensuração da aprendizagem dos estudantes, e impulsionam uma gestão gerencial-meritocrática subsumida ao *ethos* mercadológico. Assim a educação básica pública brasileira vem sendo permeada por contradições e conflitos que emanam da relação político-educacional entre o Governo Federal e a Organização.

Os resultados deste trabalho podem ser assim descritos: a OCDE desenvolve diversas formas de atuação que pressionam os países-membros e parceiros a imprimir suas concepções educacionais; o Pisa é um veículo/instrumento da política de competências e habilidades que busca padronizar a educação nos países que dele participam; sucessivos governos brasileiros aprofundaram as relações com a OCDE, participando de variados espaços da organização e subscrevendo protocolos; na educação, o governo nacional implementa políticas de verificação/avaliação externa, que respondem às proposições daquela organização; governo nacional, OCDE e setores empresariais compõem uma tríplice governança e defendem políticas de gestão educacional sob a lógica do desempenho e da política de competências e habilidades, em detrimento do princípio constitucional da gestão democrática.

Nesse movimento, o trabalho afirma que a OCDE, por meio do Pisa, intenta construir um padrão único e universal para a educação básica pública nos países-membros e parceiros que participam do programa. Para isso, suas formas de atuação envolvem a difusão dos resultados via seminários, reuniões de trabalho, conferências, publicações de documentos e análises. O processo de revisão e pressão por pares revela que há uma obtenção de falsos consensos em torno das proposições, mas, também, que existe consentimento ativo dos governos locais em torno de algumas políticas que são implementadas em nível nacional. Mesmo sob a resistência dos movimentos estudantil e docente, aliados a entidades de pesquisa científica, como a Anped e a Anfope, na correlação de forças prevaleceram proposituras de interesse do campo hegemônico local – que combina intelectuais orgânicos e tradicionais dos governos, federal, estadual e municipais, e de instituições acadêmicas, partidos políticos e setores empresariais.

Esse processo faz parte de um todo organizado, portanto, não é isolado de uma estrutura dinâmica e contraditória, envolta no contexto internacional de reestruturação produtiva do capital, que tem seus sustentáculos na globalização econômica, na redefinição do papel do Estado e na atuação dos organismos multilaterais. Desta forma, a OCDE é um dos agentes do capital que atua, na educação, para criar as melhores

condições de ampliação da reprodução desse sistema, fortalecendo um projeto hegemônico-conservador que busca dar continuidade e aprofundamento às reformas estruturais iniciadas na década de 1990, que interessam ao capital e aos seus homens de negócios, ampliando a reconfiguração do papel dos Estados-Nações.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gladys Beatriz. Educação superior, internacionalização e qualidade: AHELO: ENADE global ou PISA da educação Superior? 37º Reunião Nacional da ANPEd. UFSC-Florianópolis. 2015.

BOUERI, Aline Gatto. Mercosul versus Pisa. Publicado em 10 de abril de 2013. In.: Revista Educação. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/mercosul-versus-pisa/>. Acesso em 20/03/2015.

CARVALHO, L. M. (coord.). O PISA e as Políticas Públicas de Educação: Estudos em seis países europeus. Sísifo - revista de ciências da educação. Universidade de Lisboa. n.10. Set | Out | Nov | Dez · 2009.

CLACSO. Grupo de trabalho em políticas educacionais e direito a educação na América Latina e Caribe. No a pisa. Por una evaluación al servicio de una educación emancipadora. 2014. Disponível em: http://www.clacso.org.ar/difusion/Declaracion_GT_politicas_educativas/declaracion_gt_politicas_educativas.htm Acesso em 25 de setembro de 2016.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EVANGELISTA. O. Apontamentos para o trabalho com documentos em política educacional. In.: ARAUJO, R.M.L.; RODRIGUES, D.S. (orgs.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

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

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 5º ed. 1984.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 8º ed. 1991.

KOSIK, K. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARTENS, K; et al. Comparing Governance of International Organisations - The EU, the OECD and Educational Policy. (TranState Working Papers, 7) Bremen: Sfb 597, Staatlichkeit im Wandel“, 2004.

MARTINS, André Silva. Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2007. 284f.

Martins, André S.; Neves, Lúcia M.V. (orgs). Educação básica: tragédia anunciada?. São Paulo: Xamã, 2015.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Centauro, 2005.

OCDE. La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo. Publicações OCDE. 2005.

_____. *Estudos Econômicos do Brasil*. Paris, 2005b.

_____. El programa PISA de La OCDE: Qué ES y para qué sirve. Instituto Nacional para La Evaluación de La educación, México, 2007.

_____. Vision d’avenir pour l’OCDE à l’occasion de son 50ème anniversaire. Publicações OCDE. 2011.

_____. Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: Uma abordagem estratégica das políticas de competências. *Publicações da OCDE*, 2013.

_____. *Estudos Econômicos do Brasil*. Paris, 2013b.

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

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SAVIANI, Demerval. O ensino de resultados. Entrevista à *Folha de São Paulo*, 26 abr. 2007.