

O PISA como estratégia política de performatividade educacional e projeto de governança social

Antonia Alves Silva & Maria Isabel Ortigão

Resumo:

As reformas educacionais realizadas nas últimas décadas têm se caracterizado essencialmente pela incorporação de princípios neoliberais que reorientam a concepção de educação, aproximando-a cada vez mais da lógica de funcionamento dos mercados, por meio de práticas como gerenciamento, regulação e competitividade. A eficácia de tais práticas é construída por meio de um conjunto de estratégias nas quais se inserem as políticas de avaliação externa em larga escala, que atuam favorecendo a criação de uma cultura de performatividade no âmbito escolar, ancorada no poder dos números e da estatística na fabricação de fatos. Objetivamos neste texto discutir o PISA como política de avaliação em larga escala que, sendo originária da OCDE, está comprometida com uma concepção neoliberal de educação e, utilizando tecnologias políticas, como performatividade e comparação por números, visa a implementação de projetos de governança na sociedade. Trata-se de uma discussão teórica fundamentada em autores como Ball (2010, 2014), Popkewitz (2013) e Saura (2016). A reflexão permite considerar que as articulações realizadas no âmbito das políticas neoliberais atuam promovendo mudanças na educação visando a produção de novas subjetividades e práticas escolares sintonizadas com o mercado.

Palavras-chave:

política educacional neoliberal; avaliação; PISA; performatividade; governança.

PISA as a political strategy of educational performativity and social governance project

Abstract: The educational reforms carried out in recent decades have essentially been characterized by the incorporation of neoliberal principles that reorient the conception of education, bringing it closer and closer to the logic of the functioning of markets, through practices such as: management, regulation and competitiveness. The effectiveness of such practices is built through a set of strategies in which large-scale external evaluation policies are inserted, which act to favor the creation of a performativity culture in the school environment, anchored in the power of numbers and in the statistics in the fabrication of facts. We aim in this text to discuss PISA as a large-scale evaluation policy that, as an originating from the OECD, is committed to a neoliberal conception of education and, using political technologies such as performativity and comparison by numbers, aims to implement projects governance in society. This is a theoretical discussion based on authors such as Ball (2010, 2014), Popkewitz (2013) and Saura (2016). The reflection allows us to consider that the articulations carried out within the scope of neoliberal policies act by promoting changes in education aiming at the production of new subjectivities and school practices in harmony with the market.

Keywords: neoliberal educational policy; evaluation; PISA; performativity; governance.

El PISA como estrategia política de performatividad educativa e projeto de gobernanza social

Resumen: Las reformas educativas realizadas en las últimas décadas se han caracterizado esencialmente por la incorporación de principios neoliberales que reorientan la concepción de la educación, acercándola cada vez más a la lógica de funcionamiento de los mercados, a través de prácticas como: la gestión, la regulación y la competitividad. La eficacia de tales prácticas se construye de un conjunto de estrategias en las que se insertan políticas de evaluación externa de gran envergadura, que actúan para favorecer la creación de una cultura de la performatividad en el ámbito escolar, anclada en el poder de los números y las estadísticas en la fabricación de hechos. Nuestro objetivo en este texto es discutir el PISA como una política de evaluación a gran escala que, si bien tiene su origen en la OCDE, está comprometida con una concepción neoliberal de la educación y, utilizando tecnologías políticas como la performatividad y la comparación por números, tiene como objetivo implementar la gobernanza de proyectos en la sociedad. Es una discusión teórica sustentada en autores como Ball (2010, 2014), Popkewitz (2013) y Saura (2016). La reflexión nos permite considerar que las articulaciones realizadas en el ámbito de las políticas neoliberales actúan promoviendo cambios en la educación visando la producción de nuevas subjetividades y prácticas escolares en sintonía con el mercado.

Palabras clave: política educativa neoliberal; evaluación; PISA; performatividad; gobernanza.

Le PISA en tant que stratégie politique de performativité éducatif et projet de gouvernance sociale

Résumé : Les réformes éducatives réalisées au cours des dernières décennies ont comme caractéristique essentielle leur incorporation aux principes néolibérales qui recentrent la conception de l'éducation, l'approchant de plus en plus de la logique du marché par voie de pratiques comme : la gestion, la régulation et la compétitivité. L'efficacité de telles pratiques se construit à partir d'un ensemble de stratégies dans lesquelles s'insèrent des politiques d'évaluation externe à grande échelle, qui agissent pour favoriser la création d'une culture de la performativité en milieu scolaire, ancrée dans le pouvoir des chiffres et des statistiques dans la fabrication de faits. Nos objectifs dans ce texte sont de débattre PISA, en tant qu'une politique d'évaluation à grande échelle qui provient de l'OCDE, est engagé avec une conception néolibérale de l'éducation et employant des technologies politiques, comme la performativité et la comparaison de chiffres, on envisage l'exécution des projets de gouvernance dans la société. Il s'agit d'une discussion théorique fondée sur des auteurs comme Ball (2010, 2014), Popkewitz (2013) Saura (2016). La réflexion permet estimer que les articulaciones réalisées dans le cadre des politiques néolibérales agissent en fonction de promouvoir les changements dans l'éducation pour la production de nouvelles subjectivités et pratique scolaire. Des pratiques scolaires en phase avec le marché.

Mots-clés: politiques éducatives néolibérales; évaluation; PISA; performativité; gouvernance.

Introdução

Há pelo menos quatro décadas assistimos a um crescente número de ações em Educação que envolvem a avaliação externa de escolas e sistemas educativos. Essas avaliações se propõem, por um lado, a indicar o que se deve esperar que as crianças e os jovens aprendam em sua trajetória escolar. Por outro, buscam avaliar a qualidade e a eficiência das escolas. Atualmente, é praticamente impossível imaginar um país que não conduza seu próprio processo avaliativo ou que não participe de alguma avaliação conduzida internacionalmente.

De modo geral, a avaliação é apontada como central nas reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1980 e 1990. Diversos estudos conduzidos a partir desse período evidenciam fortes similaridades entre essas reformas, “como se estivessem seguindo um receituário de políticas educacionais, algum tipo de orquestração ou, no mínimo, uma história de origens comuns” (Brooke, 2012, p. 325).

O argumento predominante no discurso dos governos para justificá-las é a necessidade de construção de uma escola capaz de preparar os jovens para os novos desafios da sociedade contemporânea globalizada. Na visão de diversos autores (Kauko, Takala & Rinne, 2018; Barriga, 2018; Ortigão & Pereira, 2016; Saura, 2016; Shiroma & Evangelista, 2015), um aspecto característico nessas reformas é sua vinculação a uma concepção de educação pautada em uma lógica de mercado que justifica práticas meritocráticas, conduz a uma compreensão estreita e reduzida do sentido de qualidade, induz a uma padronização da produção curricular, silenciando as diferenças e conduzindo um processo de homogeneização nos sistemas educativos.

Nesse âmbito, inserem-se políticas de avaliação em larga escala de caráter internacional, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), uma ação conduzida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em países europeus e da América Latina.

Neste texto argumentamos que o PISA/OCDE está comprometido com uma concepção de educação que, utilizando-se de tecnologias políticas, colabora para a criação de uma cultura performativa na educação. De acordo com Barriga (2018, p. 19), para o PISA, existe um “tipo ideal” de sujeito, uma cidadania global, na qual todos os habitantes do mundo devem alcançar a melhor robotização possível. Para o autor, o Programa “faz parte de uma imposição cultural. [...] Foi construído com base em requisitos para se conseguir integrar-se à cidadania – o modelo de cidadania que postula é o dos países desenvolvidos” (p. 22).

O PISA contribui para mudanças nos contextos educacionais dos países participantes valendo-se do poder dos números advindos dos resultados das avaliações. Ponderamos que, por meio da performatividade – no sentido discutido por Ball (2014), que produz práticas escolares sintonizadas com os propósitos do mercado –, seja

possível conformar indivíduos e contribuir para a criação de novas subjetividades. Isso ocorre em decorrência de comparação de desempenhos, padronização e regulação de comportamentos e práticas sociais, de forma especial no campo da educação, o que em última instância fundamenta projetos de governança das sociedades.

Para desenvolvimento dessa ideia, discutimos a compreensão de neoliberalismo e suas estratégias de governamentalidade – dentre elas a performatividade. Na sequência, abordamos a crescente prática da avaliação externa nas políticas educacionais e o poder dos números nesse processo, especificando a seguir o PISA nesse contexto.

Neoliberalismo e a produção de novos sentidos de governar

Ponderar o neoliberalismo como produtor de modos de existência que incide na definição de políticas públicas para educação é fundamental para compreensão de sua relação com as reformas educacionais ocorridas em diversos países, em especial a partir dos anos 1980. Destacam-se nesse sentido as políticas de avaliação em larga escala, nas quais se inserem programas como o PISA. Tal relevância se dá em virtude de vínculos entre educação e processos político-econômicos que, historicamente, demarcam bandeiras e práticas que se voltam à escolarização comum, impactando um processo de homogeneização curricular (Ortigão & Pereira, 2016).

O caráter da educação como estratégia de desenvolvimento econômico ganha dimensão mais abrangente a partir do final do século passado, com o estabelecimento do neoliberalismo como força político-ideológica hegemônica da sociedade contemporânea. Saura (2016) usa a metáfora de um *tsunami* para referir-se à propagação do neoliberalismo e considera que, para compreender suas implicações e manifestações, é necessário debruçar-se sobre suas transformações no Estado, como privatização dos bens públicos e formas de governança, inclusive as relações entre sexualidade e subjetividade. Desse modo, para o autor o neoliberalismo constitui-se numa onipotência nas sociedades contemporâneas.

Embora neoliberalismo seja um termo presente no cotidiano, sua compreensão é complexa e seus sentidos são múltiplos. A literatura sobre o tema revela que não é possível falar de um só neoliberalismo, tampouco pode-se pensar que ele se expressa de modo uniforme nas sociedades. Não obstante seus sentidos, o neoliberalismo apresenta-se como manifestação de um discurso político e de princípios econômicos fortemente vinculados às regras de funcionamento do mercado que norteiam o modo de vida dos indivíduos em diversas esferas sociais.

Para Veiga-Neto (2012, p. 3), “mais do que uma ideologia ou um conjunto de preceitos econômicos, o neoliberalismo deve ser entendido tanto como uma *forma de vida* quanto como uma tecnologia *de governo e de governamento* sobre a vida” (grifos do autor). Portanto, é um discurso que se manifesta na diversidade do social e que traz

implicações em todas as dimensões da vida, produzindo os efeitos desejados pelos governos na vida da população.

Ball (2010a) refere-se ao neoliberalismo como um movimento econômico global que tem promovido mudanças peculiares em diversas partes do mundo. Salienta porém que, pela amplitude do uso do termo, há risco de perda de seu sentido. Com base em Shamir (2008), Ball afirma que neoliberalismo é

um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa ideia de mercado, como base para universalização das relações sociais baseadas no mercado, com correspondente penetração, em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática da mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros. (Shamir, 2008, citado em Ball, 2014, p. 25)

Nesse conceito merece ser ressaltada a noção de mercado como base do neoliberalismo; mercado que opera não apenas no sentido do econômico, mas na tentativa de definição do modo de vida das pessoas e do funcionamento das estruturas sociais, ou seja, como a *alma mater* do neoliberalismo (Veiga-Neto, 2012). O mercado assume, nessa ótica, o sentido de uma racionalidade a partir da qual todas as demais esferas da vida são interpretadas e discursos são produzidos com o intuito de nortear a vida população.

Saura (2016) também discute o conceito de neoliberalismo, percebendo-o como ideologia, política e governamentalidade que atua por meio de tecnologias políticas orientando as condutas dos cidadãos e responsabilizando-os por seus sucessos e fracassos. O sentido de governamentalidade é trazido de Foucault e compreendido como as artes do governo de si mesmo e o governo dos outros, que envolve estratégias de dominação exercidas sobre os outros, mas também sobre si. Portanto, em síntese, o neoliberalismo engloba duas perspectivas complementares: lógica de mercado e orientação cultural.

Com efeito, as manifestações neoliberais que atualmente percebemos na política educacional possuem tais características, ou seja, em determinados momentos as reformas e práticas educacionais se materializam pela força das estruturas de poder econômico e, em outros, um conjunto de discursos articulados atua de forma a mobilizar os sujeitos em determinadas ações, como uma governamentalidade no sentido foucaultiano.

Sob a racionalidade neoliberal, amplia-se a concepção de uma Nova Gestão Pública (NGP), pautada no desempenho, em sistemas de prestação de contas e na responsabilização. O Estado muda sua função de provedor e executor para regulador e avaliador (Ball, 2014; Ball et al., 2013). A viabilização dessa tarefa ocorre mediante a

articulação de um conjunto de tecnologias como *mercado, gestão e performatividade*, que funcionam de modo articulado na criação de um contexto educacional neoliberal, como será discutido a seguir.

Estado neoliberal e performatividade escolar

No Estado neoliberal, a educação é concebida como setor lucrativo para os negócios do mercado. Coerente com esse norteamento, medidas como flexibilização na educação, desprofissionalização, venda de serviços e materiais pedagógicos e terceirização, dentre outros, tornam-se práticas corriqueiras. Um processo que Ball (2014, 2010b) caracteriza como privatização endógena, pois envolve mudanças nas práticas cotidianas do setor público, que passa a funcionar à semelhança das empresas privadas. Com isso, a gestão do setor público desenvolve-se nos moldes do gerencialismo das empresas privadas, com regras de controle, fiscalização, produtividade, competitividade etc.

Embora o neoliberalismo apresente peculiaridades no modo como se manifesta nos países, suas estratégias operacionais funcionam articuladamente na produção de mudanças culturais. A performatividade é uma delas e tem sido objeto de ampla discussão por sua eficácia na produção do *modus operandi* neoliberal na educação.

A discussão sobre performatividade adotada aqui é feita a partir de Ball (2004, 2010a, 2010b, 2014) e Ball et al. (2013); está ligada às ideias de Lyotard (1988). O pensador francês argumenta que a sociedade pós-moderna se caracteriza, sobremaneira, por um norteamento econômico, de tal forma que pessoas e instituições estejam em uma busca constante por melhores desempenhos. Com base nessas ideias, Ball argumenta que vivemos em uma sociedade auditável, ou seja, que convive com a necessidade de medições e fiscalizações para manter a credibilidade na aferição dos investimentos públicos ou privados; uma sociedade mercantilizada, em que o valor do sujeito é dado por sua performance.

Para Ball (2014, p. 66), a performatividade, além de ser um sistema de gestão de desempenho, funciona também como forma de gerir as subjetividades dos indivíduos, sendo, pois, “uma forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo”.

Para o autor, performatividade não se refere a técnicas de gestão autoritária que possam ser objeto de resistência por parte dos sujeitos; ao contrário, é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, um sistema de ‘terror’ (Lyotard, 1988) que implica julgamento, comparação e exposição, tomados, respectivamente, como formas de controle e de mudança. Trata-se de uma tecnologia que opera por meio de julgamentos de valor, estratégias emocionais que afetam a subjetividade das pessoas no sentido de movê-las à aceitabilidade de atitudes de gestão (Ball, 2010a). Assim, opera nos conduzindo a querer para nós mesmos aquilo que querem de nós.

É como transformar o indivíduo em uma empresa, uma unidade produtiva de auto-maximização, operando em um mercado de desempenhos (Ball, 2010b) no qual cada indivíduo necessita aumentar o valor de si próprio como mercadoria, o que ele consegue com esforço, dedicação, sacrifícios, mas, sobretudo, por mérito próprio.

A performatividade atua nos convencendo de que precisamos ser melhores em relação a nós mesmos – sermos mais efetivos, mais competentes, saber «voar mais alto», porque assim seremos reconhecidos, respeitados, admirados em nosso ambiente social e profissional. Isso envolve trabalhar na busca de maior eficiência – pessoal e para a instituição. A conformação de desempenhos (*performances*) é medida pela produtividade tanto dos indivíduos quanto das organizações. Tem na figura do gestor o papel fundamental no acompanhamento de metas e prazos, enquanto ele próprio é também fiscalizado por sua atuação gerencial.

Para que essas dinâmicas funcionem, é central a política da comparação e divulgação de resultados entre indivíduos de uma mesma instituição ou país e entre instituições e países distintos. Constrói-se, assim, um discurso de poder (Lyotard, 1988) que implica a instituição como um todo; produz-se uma nova cultura social e, no âmbito escolar, a perda da autonomia e construção de novas subjetividades docentes. A prestação de contas e a competição são a *lingua franca* desse novo “discurso de poder” (Ball, 2010a, p. 38).

No contexto institucional, isso exige uma reconfiguração nas rotinas envolvendo práticas de avaliação, comparação, divulgação de resultados, processos de autoavaliação e avaliação entre pares. É importante notar que esse conjunto de práticas objetiva projetar para a sociedade um sentido de qualidade dos serviços prestados pelas instituições, expresso, via de regra, por meio de números.

Nesse sentido, a institucionalização de avaliações externas, como o PISA, cria um clima propício à performatividade; a busca e a pressão pela obtenção dos resultados produzem sentimento de insegurança ou de orgulho nos gestores educacionais e docentes em virtude do cumprimento ou não das metas, ainda que estas ilustrem a percepção profissional de si, definida externamente.

Essa insegurança decorre, de acordo com Hipolyto (2013), do sentimento de “ineficiência mediante aquilo que está sendo exigido” (p. 6). Um sentimento que deveria ser considerado pelos governos que aceitam participar o PISA, em especial, no apoio ao atendimento de necessidades de seu sistema educacional. A divulgação dos resultados do PISA, por exemplo, não pode ficar unicamente nos gráficos de comparação de resultados internacionais, nem nacionais; deve construir os mecanismos para formular e impulsionar as mudanças que disso derivam em seus sistemas educacionais. Ao operar com escala de classificação a partir de números, cria e potencializa a produção de performatividade, especialmente pelo poder que os números possuem na significação da realidade; abordaremos mais esse aspecto a seguir.

O poder dos números e o sentido de avaliação no PISA

No âmbito das reformas do Estado neoliberal, a implantação de sistemas de avaliação externa em larga escala assume papel central na regulação e avaliação dos serviços públicos, em especial nos contextos educacionais (Brooke, 2012; Ortigão & Pereira, 2016). No escopo neoliberal, a avaliação passa a ser utilizada como estratégia notável na criação de performatividade escolar. Segundo Dias (2003), a avaliação educacional, desde o seu surgimento, esteve ligada ao paradigma da racionalização científica, porém suas funções foram ampliadas para as perspectivas diagnóstica, formativa e somativa. Sob o neoliberalismo, a avaliação torna-se restrita, privilegiando a lógica da medida, comprometida “com a ideologia da eficiência e da racionalidade instrumental [...]. Ela se manifesta, por exemplo, na modalidade de *accountability*” (Dias, 2003, p. 21).

Shiroma e Evangelista (2015, p. 104), ao discutir o potencial da avaliação externa, salientam que “a comparação de resultados é uma ardilosa ferramenta de governo que na educação, mescla controle externo e interno, tendo em vista estreitar o campo de decisão dos professores”. Isso ocorre, dentre outros motivos, em virtude das políticas de bonificação, premiação e salários extras adotadas pelos governos conforme o cumprimento das metas indicadas pelo resultado numérico nas avaliações (Saura, 2016; Shiroma & Evangelista, 2015; Brooke, 2012).

Os indicadores numéricos, portanto, assumem função constituidora do contexto educacional. Saura (2016) argumenta que vivemos em uma sociedade governada pelos números. Para o autor, em nenhum outro momento da história os números tiveram o poder de construir argumentos para subsidiar políticas e práticas que definem a vida dos sujeitos como na atualidade. Para ele, vivemos num intenso processo de classificação, comparação, categorização, de forma que somos governados pelo numérico, constituindo a “sociedade da auditoria” (Saura, 2016, p. 13).

O sentido de sociedade da auditoria refere-se a uma forma de governo, de governança que utiliza a avaliação e quantificação para promover formas de controle sobre os sujeitos, formas de governo das democracias liberais avançadas (Saura, 2016, p. 12), nas quais o número tem “a capacidade de sujeitar-nos a ele, de construir-nos. O resultado: sujeitos em processos de sujeição ao numérico”. Temos aqui a ideia de sujeito na acepção foucaultiana, ou seja, com um duplo sentido: “por um lado significa o sujeito submetido a outro através do controle e da dependência e, por outro, o sujeito atado a sua própria identidade pela consciência ou conhecimento de si mesmo” (Foucault, 1988, como citado em Saura, 2016, p. 13).

O poder nos números para constituir realidades é discutido também por Thomas Popkewitz. O autor analisa especificamente a produção da realidade educacional a partir dos dados do PISA. Ele avalia que na educação, nas últimas décadas, os números não somente têm servido para representar a realidade como também para

produzi-la, fabricá-la, numa lógica inerente apenas ao numérico. Para ele, os números fabricam «fatos», fatos que passam a ter sentido de verdade.

De acordo com Popkewitz e Lindblad (2016), a capacidade dos números na criação da realidade ocorre a partir do momento em que a estatística passa a ser utilizada como estratégia para descrever as populações, em especial nas sociedades modernas. A estatística assume três características inter-relacionadas: uma forma de fundamentação do governo para domar as sociedades modernas, um modo de produção da mente sem domicílio e como forma de domar a mudança e a vida moderna.

A estatística como tecnologia de governança ou forma de domar e conduzir as sociedades permite a classificação das pessoas em categorias e a organização das populações de modo a permitir a intervenção estatal e a produção de políticas. Popkewitz e Lindblad (2016, p. 731) apontam que o “conhecimento estatístico torna possível conceber a economia e a sociedade como modos de intervenção. É uma tecnologia que arranja as pessoas em teorias de probabilidade sobre populações”. Esse conhecimento permite classificar as pessoas em categorias referenciado em características humanas diversas como “idade e série escolar, até as suas características sociais (urbana, em situação de risco, pessoa desfavorecida, dotada, adolescente, desempenho), a escola contemporânea é ordenada por meio de categorias de populações derivadas da estatística” (Popkewitz & Lindblad, 2016, p. 731).

A categorização das populações, além da estatística, apoia-se no conhecimento científico desenvolvido pelas ciências humanas, originando conhecimentos imperativos na produção de determinados tipos de pessoas. Popkewitz e Lindblad (2016) salientam que a criação de categorias é fundamental para pensar políticas de intervenção dos governos que visem garantir que aquelas categorias de ‘risco’, ou seja, aqueles sujeitos que não pertencem ao modelo social idealizado, sejam objeto de ação dos governos com o intuito da garantia da ‘segurança social’.

Se a sociedade opera com o medo e a incerteza, os dados numéricos produzidos pelas avaliações externas, a exemplo do PISA, atuam no sentido de fornecer às sociedades referenciais de segurança. Nessa lógica, é vital aos governos submeter as populações a esses diagnósticos e à atualização dos seus resultados a fim de promover reformas. As reformas assumem, pois, o sentido de enfretamento da incerteza e insegurança que os indicadores possam apontar. Elas funcionariam como um catalisador de sentimentos produtores de segurança. Portanto, as narrativas do PISA sobre o presente e o futuro são baseadas em números entendidos como “fatos” que dizem a verdade comparativa sobre a escolarização e a progressão/erosão das sociedades. A importância dos números não está somente no PISA, mas também forma parte das sociedades contemporâneas. (Popkewitz, 2013, p. 50)

Por essa razão o autor reforça que o desejo de predição constante nas ações da OCDE revela uma arrogância projetada sobre o futuro da sociedade: “pode medir

seu presente em Singapura, Coreia do Sul, Estados Unidos e Brasil por meio da participação padronizada nesses diferentes lugares” (Popkewitz & Lindblad, 2016, p. 1.138).

Desse modo, as avaliações em larga escala com vistas à padronização de comportamento pecam por não refletir adequadamente sobre a realidade que representam. Não obstante, seus resultados são utilizados como representação fiel dessa realidade e utilizados como referência para produção de políticas públicas que alteram os contextos educacionais numa mesma lógica: a da racionalidade neoliberal. É nesse cenário de magnitudes numéricas e relações de poder que o PISA se enquadra como produtor de performatividade e projeto de governança.

PISA: estratégia de performatividade educacional e projeto de governança

À luz dos aspectos discutidos, pretendemos reforçar a argumentação de nosso entendimento do PISA como estratégia de performatividade que contribui para introdução, no cenário educacional, de uma cultura voltada para o mercado, a regulação dos sujeitos e a governança de nações.

O primeiro ponto a ser ressaltado diz respeito à própria concepção do PISA. Para Charlot (2007, p. 133), “a OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que tange à educação. Não é de admirar-se disso quando se sabe que foi explicitamente criada para promover a economia de mercado”. São inerentes ao PISA, como um grande programa de avaliação da OCDE, as marcas desse modelo econômico. Popkewitz (2013, p. 50) ressalta isso ao mencionar um dos objetivos do Programa: “*medir a contribuição dos sistemas escolares para a competitividade da nação em função das novas demandas da economia global*”. Projetado como programa que concebe educação como estratégia de mercado, o PISA incorpora seus princípios – como competitividade, produtividade e eficiência instrumental –, o que nos remete à intensificação de práticas de performatividade educacional.

O segundo aspecto que apresentamos é o fato de o PISA ser um exame caracterizado pelos aspectos mencionados no item anterior e, de forma enfática, visa à comparação e à classificação de grupos populacionais distintos. Sob esse aspecto, o PISA insere-se numa lógica de poder disciplinar. Como diz Saura (2016), a avaliação concebida como exame assume uma perspectiva de tecnologia de poder disciplinar, um dos elementos fundamentais na lógica da *microfísica do poder*, conforme teorizado por Michael Foucault. A lógica avaliativa do PISA visa à regulação e ao controle das populações ao padronizá-las e categorizá-las sob critérios supostamente universais que os números estariam revelando.

O terceiro argumento central na discussão refere-se ao poder dos números na criação de fatos (Popkewitz, 2013). Fatos que se tornam verdade e passam a ser

referência para o governo das populações. Tem-se, desse modo, que as referências de sucesso de crianças europeias, por exemplo, convertem-se em uma ideia unificada de melhor educação ou melhor sistema educacional mundial, influenciando políticas educacionais de distintos países pelo mundo. Assim, um indicador numérico em uma tabela, um *ranking*, produz realidades, uma vez que é utilizado como padrão a ser seguido e resultado a ser obtido nos exames subseqüentes pelos países que aceitam participar do Programa e se comprometem com suas diretrizes.

Entendemos que o PISA é um exame que visa à padronização, alheio às diferenças estruturais e contextuais entre os países; ao propor um padrão, desconsiderando as diferenças, pode contribuir para aumentar o fosso entre esses países. A pressuposição da capacidade de projetar o futuro das nações, independentemente das particularidades culturais e sociais, cria processos de exclusão educacional que, na análise de Popkewitz e Lindblad (2016) e Popkewitz (2016), está para além das exclusões produzidas pelas desigualdades sociais. Os autores argumentam que um dos efeitos da estatística é a produção de exclusões inseridas no discurso de tentativa de inclusão que marca a retórica de democratização nas sociedades modernas.

Percebe-se, portanto, que o PISA carrega o pressuposto de qualidade como referente universal que também não é discutido. A polissemia que envolve o conceito de qualidade na educação não é tocada, como se existisse desde sempre e para todos um único significado possível. A concepção de qualidade da OCDE é compreendida como qualidade voltada para o mercado de trabalho (Charlot, 2007; Daros, 2013; Ortigão & Pereira, 2016; Popkewitz, 2013), concepção esta que reforça o currículo por competências e habilidades conforme aquelas exigidas pelo mercado.

Não é possível, no corpo deste texto, apresentar os impactos do PISA nos países participantes do teste, dada a complexidade dessa tarefa. Cabe mencionar, entretanto, que seus efeitos não são uniformes entre os países que participam do PISA, sendo mais notório, todavia, naqueles locais que têm incorporado de forma intensa, em seus sistemas educacionais, orientações neoliberais (Ball, 2014; Saura, 2016).

No Brasil, os efeitos diretos do PISA são ainda pouco precisos, pois aparecem de forma atravessada a outras políticas reformistas de caráter neoliberal que produzem práticas curriculares de regulação, sobretudo com a criação de sistemas de avaliação externa – nacional, estaduais e municipais – inspirados nas provas internacionais e na centralização dos currículos, a exemplo da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com foco nas competências de aprendizagem; as parcerias público-privadas; políticas de indicadores, como é o caso do IDEB¹, cujo parâmetro de nota a ser alcançada são os indicadores da OCDE (Hypolito & Ivo, 2013). Outro exemplo foi a aprovação, em 2017, da reforma do Ensino Médio, feita em caráter de urgência e sem um debate democrático com as sociedades e entidades educacionais. A retórica do governo brasileiro para justificar tal reforma seria o «fracasso» dos jovens no PISA,

havendo, pois, necessidade de novos padrões de ensino-aprendizagem que permitissem melhorar a posição do país no exame.

Embora os resultados do PISA apresentem um conjunto de dados e informações, além de *ranking* de notas, a ênfase prioritária parece estar focada na posição obtida pelos países. Esse foco minimiza, de certa forma, a análise de práticas desenvolvidas em cada um dos países, que poderiam contribuir para um real sistema de retroalimentação para o sistema educacional, o currículo e o trabalho docente (Barriga, 2018).

Para Kauko et al. (2018), os sistemas de avaliação articulados às reformas educacionais, de modo geral, têm se prestado ao direcionamento da governança local; “não produzem qualidade, mas funcionam como meios de controlar a oferta da educação” (p. 182). Tentam homogeneizar currículos e apagar as diferenças sob a narrativa de um sujeito “ideal” para a sociedade. De acordo com Barriga (2018, p. 19), a OCDE trabalha com a ideia de uma cidadania global e, por meio do PISA, “aborda escolarização comum, constrói um destino comum de triunfo, sucesso e de inserção na sociedade global”.

Algumas palavras para encerrar, por enquanto!

Nosso objetivo neste texto foi pontuar como as políticas de avaliação em larga escala, inseridas no contexto ideológico e político-econômico neoliberal, têm servido ao propósito de controle e governança de nações, criando subjetividades e práticas curriculares definidas externamente aos contextos pedagógicos das escolas. Em termos gerais, a retórica que subsidia essas políticas é a da qualidade da educação, uma ideia de qualidade pautada pelo PISA/OCDE, concebida de modo restrito, como resultado de uma medição, sem considerar os sujeitos e as nações nas suas diferenças.

Por certo, os processos de avaliação externa podem ter relevância significativa para melhoria dos sistemas educacionais, desde que não se caracterizem pela sua função métrica, com finalidade de ranquear países ou como narrativa de democratização do conhecimento. Em nossa visão, o PISA representa uma estratégia política neoliberal que visa a contribuir para formação de capital humano na lógica do mercado, em detrimento de uma ação que possa favorecer efetivamente a educação como princípio de justiça social. É necessário, pois, aprofundar a reflexão em torno de exames como PISA para que possibilidades de resistências sejam construídas e que possamos seguir questionando uma visão unilateral e hegemônica da educação.

Notas

¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Indicador que combina os resultados da Prova Brasil, SAEB e taxa de aprovação de cada escola.

Referências

- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1.105-1.126. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Ball, S. J. (2010a). Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, 35(2), 37-55. <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/>
- Ball, S. J. (2010b). Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. *Espaço do Currículo*, 3(1), 485-498. <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/>
- Ball, S. J. (2014). *Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. (Trad. J. Bridon). Ed. UEPG.
- Ball, S. J., Bailey, P., Mena, P., Del Monte, P., Santorini, D., Tseng, C., Young, H., & Olmedo, A. (2013). A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, 46(32), 9-36. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>
- Barriga, A. D. (2018). A prova PISA: idealização, cidadania global, imposição cultural e ausência de impacto didático. In: M. I. R. Ortigão (Org.). *Políticas de avaliação, currículo e qualidade: diálogos sobre PISA*. CRV.
- Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136. https://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala6_ativ4.pdf
- Daros Jr., A. (2013). A presença da OCDE no Brasil no contexto da avaliação educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, 13, 3-23. http://www.jpe.ufpr.br/jpe13_pp13-20.pdf
- Dias, J. S. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. Editora Cortez.
- Hypolito, A. M., & Ivo, A. A. (2013). Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. *Revista e-Curriculum*, 2(11), 2-17. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- Kauko, J.; Takala, T., & Rinne, R. (Ed.). (2018). *Transnational dynamics of quality assurance and evaluation policies in Brazil, China, and Russia*. Routledge Taylor and Francis Group. https://www.researchgate.net/publication/325202599_Politics_of_Quality_inEducation
- Lyotard, J. (1988). *O Pós-moderno*. (R. C. Barbosa Trad. 3. ed.). José Olympio.
- Ortigão, M. I. R., & Pereira, T. V. (2016). Homogeneização curricular e o Sistema de Avaliação Nacional Brasileiro: o caso do Estado do Rio de Janeiro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 157-173. <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC47Isabel.pdf>
- Popkewitz, T. S. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado - Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (2), 47-64. <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/>
- Popkewitz, T. S. (2016). Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com T. S. Popkewitz. Entrevista concedida a A. L. G. Lima e N. de L. Gil. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 1.125-1.151. <https://www.scielo.br/scielo.php>

- Popkewitz, T. S., & Lindblad, S. (2016). A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão exclusão sociais. *Educação e Sociedade*, 37(136), 727-754. <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00727.pdf>
- Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Sulina.
- Saura, G. (2016). Neoliberalismo como discurso: la evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. *Educação, Sociedade e Culturas*, 47, 11-30. <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/pdf>
- Shiroma, E. O., & Evangelista, O. (2015). Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, 10 (20), 314-341. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/articcle>
- Veiga-Neto, A. (2012). Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. *X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo*. Universidade Federal de Minas Gerais. <http://www.michelfoucault.com.br/files/>
- Veiga-Neto, A. (2013). Governamentalidade e Educação. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 19-42. <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413634077002.pdf>

Antonia Alves Pereira Silva

Universidade Estadual do Piauí.

E-mail: antoniaalves0416@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1146-345X>

Maria Isabel Ramalho Ortigão

Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: isabelramalhoortigao@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7269-592X>Correspondência

Antonia Alves Pereira Silva

Universidade Estadual do Piauí

Centro de Ciências da Educação Comunicação e Artes -CCECA

Coordenação de Pedagogia

Rua João Cabral, 2231 – Pirajá

Teresina -Piauí/Brasil