

**GLOBALIZAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS  
PARA EDUCAÇÃO – ANÁLISE DO PISA E OS  
RUMOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

**GLOBALIZATION AND CONTEMPORARY  
CHALLENGES FOR EDUCATION – PISA ANALYSIS  
AND THE EDUCATION’S ROUTES IN BRAZIL**

---

*SOARES, Luis Havelange et al*

*Texto Produzido por Mestrandos e Doutorandos do Semestre 2007.2 do PPGE-*

*UFPB: Luis Havelange Soares; Mara Simões Cruz Marques; Margarida Sônia  
Marinho do Monte; Maria José Candido Barbosa; Maria de Nazaré Tavares Zenaide;  
Valéria Leitão de Medeiros; Stella Maria G. Oliveira; Rita Cristiana Barbosa.*

**RESUMO**

Vários têm sido os efeitos da globalização no papel do Estado no processo ensino aprendizagem e na implementação da política de educação. Discutir sobre os efeitos da globalização na educação, no contexto brasileiro, requer situar, de antemão, a educação como um direito humano e de cidadania. O presente texto tem como objetivo central levantar subsídios para a análise dos indicadores e índices de avaliação da educação no Brasil. Embora, não sendo membro da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) o país realizou a prova do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) como convidado. Os resultados são preocupantes ao pensarmos na posição do Brasil no *ranking* geral (últimos lugares). Tal constatação mobilizou os órgãos competentes a instituir diretrizes políticas e pedagógicas objetivando melhores resultados em 2009, quando ocorrerá a próxima avaliação. O governo, através dos órgãos competentes, está tentando modificar esta situação crítica em relação à leitura. Desde a década de 1990 a cultura da avaliação alastrou-se em diversos países, inclusive no Brasil. O Ministério da Educação tem elaborado esforços exigidos pelos mecanismos internacionais, a saber: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (Provão), a Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação e a Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação. As avaliações internacionais mais conhecidas são: o Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciência (TIMSS) e o (PISA). Segundo avaliadores do MEC, as avaliações estão sendo cada vez mais frequentes e delas não se pode fugir. É uma tendência mundial desencadeada com o processo de globalização da economia. Se estas medidas surgiram no intuito de subsidiar os governos a evitar desperdícios, para nortear e orientar investimentos em educação elencam-se três questões: a) estes mecanismos impactaram o investimento público para garantir o acesso e a permanência do aluno na escola?; b) houve um investimento na formação docente e no livro didático? c) a ênfase e o aumento dos recursos em educação envolveram os atores e os mecanismos de controle social?

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação, PISA, Educação Básica.

**ABSTRACT**

There have been several globalization effects, concerning the State, in the teaching-learning process and in the implementation of the educational policy. In order to discuss about the globalization effects in the educational Brazilian context, it is necessary, first of all, to define education as a human and citizenship right. The present text aims to raise data for the indicators' analysis and the educational assessment rates regarding the Brazilian context. Though Brazil has not been a member of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), it accomplished the PISA (Programme for International Student Assessment) exam as guest. The results, according to the indicators, are worrisome if we do consider the ranking (almost the last position) Brazil occupied. Because of this, the competent institutions were driven to establish political and pedagogical guidelines aiming to acquire better results in 2009, when the next PISA will occur. The government, by means of the competent institutions, is trying to change this critical situation as regards reading, looking forward to the next PISA assessment in 2009. Since the 1990s, the assessment culture has been spread in several countries, including Brazil. The Education Ministry has made efforts required by international mechanisms, such as: The National System of Basic Education Assessment, The National High School Teaching Exam, The National Courses Exam, The Supply Conditions Assessment of the Graduation Courses and The Assessment of the Post-Graduation Courses. The international assessments mostly known are: The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) and the (PISA). According to MEC examiners such assessments have been more frequent and it is not possible to get rid of them. This is a world trend triggered by the economical globalization process. If these measures emerged with the intention to fund governments to avoid waste, aiming to guide investments in education, three questions came up: a) Did these mechanisms impact on the public investment to assure the access and the permanency of the student in school?; b) Was there any investment in the teacher's formation and in the didactic book?; c) Did the emphasis and the resources increase in education involve the actors and the mechanisms of social control?

**KEYWORDS:** Assessment, PISA, Basic Education.

## GLOBALIZAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA EDUCAÇÃO – ANÁLISE DO PISA E OS RUMOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Vivenciam-se, na sociedade atual, momentos de intensos debates sobre os efeitos da globalização na educação e no currículo escolar. Parece-nos indiscutível a importância e a necessidade de pensar-se a educação como um fator preponderante para a construção de uma sociedade com maior equidade. Essa construção, sem dúvida alguma, tem produzido no âmbito da educação grandes desafios, entre eles, alcançar níveis de competência técnica com justiça social.

Atentar a este desafio não se fará, apenas, com a introdução das habilidades e competências, mas também aliando-as às questões éticas e de valores. Quando essa articulação não acontece inúmeras questões sobre a qualidade da educação, da escola e do currículo começam a emergir e, neste contexto, os profissionais da educação (professores/as, gestores/as, técnicos da burocracia escolar) começam a ser responsabilizados pelos baixos índices de produtividade e de qualidade da educação pública.

Tais fatos têm gerado sérias controvérsias no âmbito da educação pública, sobretudo, quando se instalam mecanismos avaliativos sem melhorar os processos de formação inicial e continuada dos formadores, e, sem priorizar a adoção de políticas de financiamento que visem à melhoria tanto da infra-estrutura como da política salarial, fatores fundamentais para se desenvolver uma educação de qualidade com justiça social.

Em diversos países da América Latina, entre eles, o Brasil, e em alguns países da Europa constata-se a adoção de processos internos e externos de avaliação nacional. Constantemente, estão sendo implantados e/ou implementados pelos governos desses países programas de avaliação da qualidade do ensino em

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado à disciplina TÓPICOS EM TEORIA DA CULTURA: CURRÍCULO, GLOBALIZAÇÃO E INTERCULTURALIDADE; ministrada pelas Profas: Maria Zuleide da Costa Pereira e Maria Eulina Pessoa de Carvalho, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Semestre 2007.2.

todos os níveis e graus, aperfeiçoando assim, o papel fiscalizador do Estado sobre os seus sistemas educativos e os modelos curriculares que são implantados nas escolas públicas e privadas.

Para analisar de forma mais detalhada como esta questão vem se expandido no âmbito da educação pública nosso objetivo, neste texto, é colher subsídios para a análise dos indicadores e índices de avaliação da qualidade da educação pública no contexto global e, em particular, no contexto educacional brasileiro. Assim, na primeira parte do texto, apontamos como questão principal a necessidade de pensar-se a educação global como direito de todos. Posteriormente, refletimos acerca dos mecanismos de controle implantados e implementados pelas agências internacionais de desenvolvimento, entre elas, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Na conclusão, fazemos uma análise reflexiva sobre os efeitos e resultados do PISA no Brasil, tentando avaliar e identificar quais as interferências e propostas de mudanças que foram incorporados por este processo avaliativo visando a melhoria da educação no Brasil.

## **EDUCAÇÃO, UM DIREITO HUMANO**

Compernelle (apud Monteiro, 1998) encontra em Platão a idéia de educação como dever do Estado ao estabelecer mecanismos que obrigavam à instrução. Nesse contexto, a instrução, tida como um privilégio de nascimento, dirigia-se aos segmentos que ocupavam certa posição social. Só a partir do Renascimento, com as idéias de Rousseau, é que a educação passou a ser vista como instrumento político emergindo, então, a idéia de uma educação para todos.

O artigo 26º. da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, consagra o direito ético à educação.

*1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será*

*acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.*

*2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.*

*3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (UNESCO, 2000, p. 15).*

Quando a DUDH pactuou a educação como direito, afirma a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, muitas crianças no mundo não tinham acesso à educação. A DUDH foi o documento relevante que tratou da universalização da educação como direito de todos. O direito à educação segundo Monteiro, tornou-se um direito político no século XIX com a constitucionalização do princípio da escola pública, laica, obrigatória e gratuita. O autor constata, no século XX, a inserção da educação primária obrigatória nas Constituições dos Estados Unidos Mexicanos (1917), da URSS (1918), da República de Weimar (1919), da Irlanda (1942), da República Alemã (1946), da Francesa (1946) e da Italiana (1947).

É só no século XX, segundo Olmeda (apud MONTEIRO, 1998) que a expressão direito à educação foi inserida em muitos textos constitucionais. Para Szabo (apud MONTEIRO, 1998) a internacionalização do direito do homem à educação só se efetivou após a segunda guerra mundial. A educação tem como objetivo o pleno desenvolvimento humano, como também o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, da compreensão, da tolerância e da manutenção da paz. Nesse sentido, os indicadores de acessibilidade e qualidade da educação são tão relevantes quanto os indicadores de inclusão social e de cidadania.

O direito à educação vem sendo, historicamente, objeto de convenções e mecanismos internacionais a partir da DUDH: a convenção sobre a luta contra

discriminação no domínio do ensino (1962), a convenção sobre o ensino técnico e profissional (1989) e a convenção sobre o reconhecimento das qualificações relativas ao ensino superior na região europeia (1997). Destacamos, ainda, outros instrumentos internacionais em que se encontra o direito à educação: a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a recomendação sobre a educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacional e a educação relativa aos direitos do homem e às liberdades fundamentais da UNESCO (1974), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1996), entre outros. (UNESCO, 2000)

Segundo Monteiro (1998) a educação só entrou formalmente no direito comunitário com o Tratado da União Europeia, de 1992. No contexto regional americano só em 1988 com o Protocolo de San Salvador é que o direito à educação foi reconhecido. Na África, tal reconhecimento ocorreu com a Carta Africana sobre os Direitos do Homem e dos Povos, de 1981 e da Carta Africana sobre os Direitos e Bemestar da Criança. O direito à educação é objeto, ainda, de outros instrumentos de direito não convencional a exemplo de conferências internacionais e regionais de ministros de educação.

A UNESCO coloca-se como um importante instrumento de monitoramento, responsável pelo exame de relatórios periódicos apresentados pelos Estados membros sobre aplicação das convenções e recomendações adotadas pela UNESCO.

No Brasil, com a institucionalização do regime democrático em 1988, após vários anos de ditadura militar, foram ratificados relevantes instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos, como os Pactos Internacionais - o dos Direitos Civis e Políticos e o dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Segundo o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais cabe aos Estados assegurar a educação como direito, respeitando a liberdade dos pais em escolher o gênero de escola, assegurando um padrão mínimo prescrito e aprovado.

A Constituição Federativa Brasileira, de 1988, em seus artigos 205º, 206º, 208º, 210º, 211º, 212º e 213º trata da educação como direito e dever do Estado e da

família; reconhece os princípios da igualdade de condições de acesso, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, a coexistência do público e do privado na execução, a gestão democrática, a garantia de padrão de qualidade, o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os Municípios e estabelece, também, os recursos mínimos de aplicação obrigatórios por parte de cada ente federado (HADDAD apud LIMA JR, 2003).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, de 1996, a educação é reconhecida como direito humano capaz de fazer o homem superar as limitações postas pela realidade material, social e cultural. Haddad (2003) ao analisar o direito à educação, na LDBN, qualifica a educação como uma condição de existência do homem no mundo, um processo contínuo de transformação e de convivência social, uma condição para oportunizar a sobrevivência e o bem estar social, a base para a realização dos demais direitos. Nesse sentido, o direito à educação é amplo e estende-se para além do direito à educação escolar. No contexto atual, um dos grandes desafios a nível global, nos países em desenvolvimento e no Brasil, ainda é garantir o acesso e a permanência em todos os níveis da educação, não apenas para a faixa de 7 a 14 anos.

Segundo Haddad com as políticas neoliberais, a tensão entre educação enquanto direito e como mercadoria amplia-se. A educação como direito ultrapassa as finalidades do mercado envolvendo a comunidade, a cultura e o exercício ativo da cidadania democrática. No processo da expansão da educação, o desafio da qualidade contrapõe-se, radicalmente, aos interesses específicos do mercado. As desigualdades históricas restringiram por muito tempo a educação como bem-estar, como mecanismos de diferenciação de status social e não como um direito humano, reproduzindo historicamente graves processos de exclusão social.

Educar para viver com os outros é uma dimensão social da educação que deve ser garantida na sociedade e na realidade circundante. Estamos sempre necessitando de alguém que também necessita de nós. A educação deve contribuir para fundamentar esta dimensão sendo instrumento de conquista da autonomia e da

liberdade, fomentando o estabelecimento de laços sociais para a aproximação e convivência enriquecedora.

O direito à diferença insere-se na educação como uma forma de enfrentamento dos índices de exclusão observados quando se analisa os índices educacionais em relação aos recortes de gênero, idade, região e territorialidade e condição social, desvelados em relatórios e pesquisas, a exemplo da Plataforma do Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

No relatório brasileiro sobre o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 2003, a sociedade civil apontou como desafios no campo da educação: o enfrentamento da desigualdade com justiça e equidade social; a democratização de oportunidades; a universalização da educação infantil; a regularização do ensino médio e educação de jovens e adultos; políticas de inclusão para as pessoas com deficiências na rede regular de ensino; a qualidade do sistema público frente ao privado em expansão; a filantropização da educação e a privatização da educação superior (LIMA JR., 2003)

## **A GLOBALIZAÇÃO E AS FUNÇÕES DO ESTADO NA EDUCAÇÃO**

Para Sacristán (2002) a globalização significa o estabelecimento de interconexões entre países ou partes do mundo, se intercambiando as formas de viver de seus indivíduos, o que eles pensam e fazem, criando-se interdependências na economia, na defesa, na política, na cultura, na ciência, na tecnologia, na comunicação, nos hábitos de vida, nas formas de expressão, etc. Embora Sacristán apresente uma concepção de globalização, outros autores corroboram com esta concepção. Para Estevão (2002, p.09), a globalização é: “um fenómeno complexo que mobiliza um conjunto de factores multidireccionais de ordem econômica, política e cultural, cujos efeitos não deixam igualmente de ser problemáticos em termos de natureza, de magnitude ou de resultados”.

No que se refere à educação e às instituições acadêmicas, tais efeitos podem ser percebidos “[...] à medida que a sociedade contemporânea se transforma numa sociedade de conhecimento e, portanto de aprendizagem, movida pela força

do capitalismo global” (Idem *ibidem*, p. 22). Nesse contexto, há o surgimento e o fortalecimento de movimentos cujas críticas recaem sobre a expansão de um sistema educativo mundial e a adoção de um sistema de escolarização institucionalizada.

Tais movimentos se dividem em dois grandes grupos, o CEMC - Cultura Educacional Mundial Comum e a AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. O CEMC valoriza a racionalização das regras sobre o progresso, sobre a modernização e justiça através da institucionalização mundial da educação. O CEMC 8 defende a educação como um “[...] imperativo social para os Estados-nação integrados neste meio institucional [...]”, para isso destaca uma estrutura mundial ampla, para além das características nacionais do Estado (ESTEVÃO, 2002, p.23).

A AGEE por sua vez, destaca uma agenda global para a educação e se contrapõe a CEMC, quando reconhece uma nova forma de força supranacional que afeta os sistemas educativos nacionais e focaliza novos mecanismos de efeito sobre as políticas educacionais. Dentre esses mecanismos Dale (2004) destaca: a “harmonização” – presente nas políticas de caráter unificador da União Européia; a “disseminação” – presente em políticas relativas à qualidade da OCDE; a “standardização” – voltada para a normatização de direitos humanos e /ou critérios científicos; a “implantação de interdependência” – relacionada a questões consideradas de patrimônio comum da humanidade; e “imposição de medidas obrigatórias” – presente nas políticas impostas do Banco Mundial. Esses dois movimentos se impõem sobre as grandes discussões pertinentes à globalização e seu efeito sobre os sistemas educativos mundiais.

O sistema de educação, historicamente, esteve ligado ao projeto de desenvolvimento e modernização do Estado-nação. Com a expansão do capitalismo global, a autonomia e a soberania dos Estados-nação em definir seus objetivos econômicos nacionais entram em crise. Tal fato concorre para limitar o papel do Estado como interventor na economia. A globalização econômica afeta a natureza do Estado e a sua função enquanto instituição promotora do bem estar social e econômico, atuando como regulador entre o mercado sem fronteiras e as

necessidades internas da sociedade. Deste processo emergem crises no plano político (perda de força dos poderes estatais centrais na gestão e no financiamento), fiscal e social (de legitimidade).

O capital transnacional tem gerado processos de reestruturação econômica global a partir da década de 1970, fortalecendo as políticas neoliberais. Com elas, os Estados-nação vêm alterando sua soberania política e econômica, passando no novo contexto, a agir como força complementar das estruturas políticas supranacionais, estabelecendo acordos com agências internacionais objetivando a integração econômica e a transferência externa do capital para além das fronteiras nacionais.

Segundo Lingard (2004), ao Estado é exigida a garantia da infra-estrutura, a flexibilidade da força de trabalho, a redução de impostos, o enxugamento do sistema previdenciário e da proteção social, a redução da burocracia estatal e o rearranjo institucional voltado para maior produção com menor custo.

Com o processo de reestruturação econômica veio à crise fiscal, e com ela as reduções orçamentárias para o setor público e a crescente privatização dos serviços sociais de saúde, educação e habitação. Segundo Burbules e Torres (2004, p.15), a implementação de políticas neoliberais fez com que o Estado se omitisse “[...] da responsabilidade de administrar os recursos públicos para promover a justiça social [...]” deixando-a para as forças do mercado. Se a educação no contexto dos Estados-nação era concebida como fator de igualdade de oportunidades, com o processo de globalização econômica observa-se a dificuldade dos Estados em garantir o avanço dos direitos econômicos, sociais e culturais. Com as reduções drásticas de gastos públicos para as políticas sociais o setor privado educacional encontrou caminhos abertos para expansão nas últimas décadas, no âmbito mundial e, especificamente, no Brasil.

O processo de globalização na educação implicou na produção de políticas supranacionais de educação, com a pressão do mercado internacional e das agências transnacionais de regulação, exercendo o controle do patrocínio e do financiamento estatal, pressionando na redução dos serviços públicos com a

expansão do privado; criando novos modelos educacionais pautados em exigências de habilidades e competências globalmente exigidas; em novos modos de treinamento técnico voltado para os mercados emergentes; na redefinição da formação do trabalhador necessário à economia global, dentre outros. Para Morrow e Torres (apud BURBULES; TORRES, 2004, p. 32) a globalização impactou o setor da educação de múltiplas maneiras: “[...] educação internacional, educação global à distância, a mudança para o ‘capitalismo acadêmico’ na educação superior, currículos adaptados aos supostos imperativos do novo trabalho ‘flexível’ ”.

Em última instância, as regras gerais da economia global são pautadas e geridas por organizações políticas supranacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização das Nações Unidas, a União Européia, o Grupo- 8, a UNESCO e a OECD que, segundo Waters (apud LINGARD apud BURBULES; TORRES, 2004, p. 67) constitui “[...] uma teia complexa e ingovernável de relações que se estende além do Estado-nação”. Segundo Hedd (apud BURBULES; TORRES, 2004, p. 16) “[...] a internacionalização da produção, das finanças e de outros recursos econômicos está inquestionavelmente erodindo a capacidade de qualquer Estado individual de controlar o seu futuro econômico”.

Para Lingard (apud BURBULES; TORRES, 2004, p. 66) os sistemas educacionais passaram a ser invadidos pela cultura da *performatividade* sistêmica, “[...] através da imposição de indicadores de desempenho como os novos mecanismos de ligação entre o ‘centro produtor de política’ e as ‘periferias que praticam as políticas’”. A OECD, a UNESCO e a Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico – APEC têm, segundo o referido autor, contribuído para instauração de uma cultura da *performatividade* em sistemas educacionais reestruturados, baseando-se na teoria do capital humano e na ideologia neoliberal de mercado.

## **AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS E A OECD**

A OCDE (*Organisation for Cooperation Economic Europea*) ou Organização Européia de Cooperação Econômica – OECE, criada em 1948, é uma organização internacional de trinta países que aceitam os princípios da democracia

representativa<sup>2</sup> e uma economia de livre mercado<sup>3</sup>. Esta organização foi liderada pelo francês Robert Marjolin, para ajudar a administrar o Plano Marshall<sup>4</sup>. Mais tarde, estendeu-se aos estados não-europeus e, em 1961, foi reformada para a organização atual. A OCDE formada por países ricos da América do Norte, da Europa, da Austrália, da Nova Zelândia e do Japão, da Coreia, do México e da República Tcheca, segundo Lingard (apud BURBULES; TORRES, 2004, p. 69) foi criada com o objetivo de: “[...] ‘moldar políticas’ exercendo influência por meio de ‘investigação mútua feita pelos governos, vigilância multilateral e pressão para se conformar ou reformar”.

Esta organização prevê um cenário em que os governos podem comparar experiências políticas, procurar respostas para problemas comuns, identificar boas práticas e coordenar políticas domésticas e internacionais. A OECE abrange aspectos econômicos, ambientais e sociais e apresenta uma estrutura que gira em torno de três principais órgãos:

- O município, formado pelos embaixadores que chefiam a delegação que representam os países membros;
- O secretariado - liderado pelo secretário-geral (atualmente Angel Gurría) - está organizado em direções;
- As comissões, uma para cada área de trabalho da OECE.

Além desses órgãos e direções, a OECE conta com entidades vinculadas e comitês. A direção de educação é que planeja, executa e analisa o PISA. Atualmente, trinta países são membros titulares da OECE. Outros 25 países não membros participam como observadores regulares ou participantes plenos. Cerca de 50 países não membros da OECE estão envolvidos em grupos de trabalho, sistemas ou programas. É o caso do Brasil que desde 16 de maio de 2007, o Conselho Ministerial da OECE decidiu reforçar a cooperação com o Brasil, sublinhando a importância do Brasil na economia mundial e observando como as suas políticas e atividades têm impacto global afetando as questões abordadas pela OECE.

---

<sup>2</sup> Forma de governo fundada nos princípios da soberania popular pelos representantes da população.

<sup>3</sup> É um mercado em que os preços de bens e serviços estão organizados por completo o consentimento mútuo dos vendedores e compradores.

<sup>4</sup> O Plano Marshall foi o principal plano dos Estados Unidos para a reconstrução e criação de uma forte base para países aliados da Europa após a Segunda Guerra Mundial. A iniciativa foi nomeada pelo secretário de Estado George Marshall.

A organização é um agente da globalização que tem se tornado importante nas últimas décadas, principalmente, por oferecer instrumentos e subsídios para pensar a educação numa base mundial. Há a preocupação em se tratar à educação como mercadoria e não mais como direito humano, mas há também a preocupação em pensar num currículo mundial, que desenvolva competências globais. Não conteúdos, mas competências que atendam as exigências da economia global.

Para Papadoulos (apud LINGARD, 2004, p. 70), a OECD (sigla em inglês) tem uma função catalisadora na medida em que exerce “[...] um papel na educação, pela contribuição que ela pode dar ao crescimento econômico e como um meio pelo quais os propósitos desse crescimento, ou seja, um aumento do bem-estar geral pode se tornar realidade”. Realizou duas conferências internacionais colocando a educação como elemento da política econômica. No tocante a política educacional a OECD propõe a relação entre as políticas educacionais e as políticas sociais e o mercado, com foco nas pessoas, articulando visão acadêmica com as forças políticas, construindo práticas e políticas considerando as experiências internacionais e as locais.

No tocante aos indicadores de avaliação, a OECD se preocupa com a eficiência e a eficácia dos sistemas educacionais de modo a garantir a competitividade das economias nacionais. O que define o chamado novo gerencialismo da nova forma de gestão pública consiste segundo Peters, Marshall e Fitzsimons (apud BURBULES; TORRES, 2004, p. 77) no modelo de gerenciamento empresarial baseado em estilos de gestão do setor privado, fundamentado na teoria da escolha pública e na teoria da agência, focado na análise de custos e no controle dos resultados e produtos quantificáveis de desempenho a curto prazo. Em relação à teoria da governança Peters, Marshall e Fitzsimons definem a governabilidade como “[...] o conjunto de práticas e estratégias que os indivíduos livres utilizam para controlar ou governar a si mesmos e outras pessoas” (apud BURBULES; TORRES, 2004, p.77). A nova gestão pública caracteriza-se na ênfase da gestão e no projeto institucional, nos processos de controle dos produtos, na integração e na passagem do sistema estatal para o subsidiário.

É no contexto das mudanças de programas centrados em conteúdo para programas baseados em competências, principalmente a partir do encontro de Jomtien, na Tailândia, em 1990, que surge o PISA. Após esse encontro, várias instituições internacionais, entre elas o Banco Mundial, passaram a impulsionar fortemente reformas educacionais em vários países do mundo, respondendo às exigências das nações mais ricas, com o intuito de desenvolver políticas que lhe são “interessantes” nos países pobres (ou em desenvolvimento).

O PISA, um programa de avaliação comparada, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” - INEP, autarquia vinculada ao Ministério da Educação, responsável por ele no Brasil, tem como finalidade produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos de idade, ou seja, testar e comparar o desempenho escolar em todo o mundo, com vista a melhorar métodos educativos e resultados.

Criado em 1997 e aplicado a cada triênio, o PISA, foi desenvolvido e é coordenado internacionalmente pela OCDE, havendo em cada país participante uma coordenação nacional.

Uma das formas de pressionar as nações pobres no cumprimento dos acordos internacionais estaria baseada em resultados satisfatórios que estas deveriam apresentar tanto do ponto de vista sócio-econômico como educacional. Assim, surgem diversos modelos de avaliação educacional, tanto em âmbito interno – pensado pelos ministérios ou secretarias quanto externos - elaborados pelos próprios organismos internacionais.

Nesse sentido, o programa mundial de avaliação de competências oferece os indicadores em forma de índices, para que o sistema educacional de cada país construa mudanças no currículo e a partir daí insira o país na economia globalizada. Evidentemente não se podem ignorar os resultados apresentados por uma avaliação desta natureza, pois, se analisados com cautela, poderão trazer contribuições para a melhoria da educação nacional. Porém, com a mesma prudência que se observa os fatores positivos, deve-se entender os objetivos das instituições financeiras

internacionais (e dos países ricos) nesse processo avaliativo, todos voltados para a garantia do lucro de instituições como o Banco Mundial.

Além disso, deve-se refletir sobre alguns questionamentos: como se pode creditar o desenvolvimento educacional de um país a partir de um sistema de avaliação que consta de uma prova única aplicada num número significativo de países, sem se levar em consideração às diferenças culturais, que, diga-se de passagem, são enormes, até mesmo dentro de um só país, como é o caso do Brasil? Por que as agências avaliadoras internacionais tratam a aprendizagem como um produto com data de validade?

Entender modelos de avaliação como o PISA como os mais indicados para inferir sobre a realidade da educação num país é acreditar que esta realidade seja descrita apenas por um dos segmentos envolvidos no processo educacional, o aluno e, em termos mais gerais, estar-se-ia vislumbrando uma possibilidade de cultura única, fato talvez idealizado por membros destas agências internacionais, mas, totalmente descartado pelos estudiosos. Para Ferrero (2005, p. 6)

*O que certamente não devemos fazer é aplicar cegamente as receitas dos organismos internacionais, aqueles que atuam como se soubessem tudo de antemão, que ignoram as diferenças culturais, que sugerem escolas mistas no Afeganistão e asseguram que os 300 dias efetivos de aula declaradas vão coincidir, no México, com um calendário ideal que faz abstração das festividades locais e das emendas dos feriados nacionais.*

Em tempos de globalização, a regulação da educação é cada vez mais realizada em contextos supranacionais, impondo-se, por um lado, um padrão comum de pensar a formação dos alunos e de organizar o currículo e, por outro, práticas curriculares homogêneas e orientadas pela eficiência dos resultados de aprendizagem. Tem-se, então, a identidade e a autonomia curriculares da escola valorizadas nos discursos políticos, mas, facilmente contraditados pelas práticas escolares. No entanto, é absolutamente claro que contra o discurso vazio da

qualidade e da excelência, podemos inovar nas práticas curriculares como forma alternativa e contra-hegemônica de globalização.

A escola deve oferecer instrumentos críticos de entendimento das relações sociais, apoiando o aluno na sociedade e na cultura, propiciando em seu próprio ambiente as relações mais convenientes para a aprendizagem permanente. A condição globalizada ou mundializada de nosso planeta exige, como destacou Morin (2000), um enfoque diferente do ensino. É preciso ensinar a pensar a cultura, o mundo e seus problemas globalmente, porém pensando, também, localmente.

A condição global deve ser abordada a partir da complexidade e dos esquemas necessários para reorganizar nossos saberes especializados, os quais nos capacitam para a compreensão da realidade que nos afeta e para participar como cidadãos em uma sociedade cujos destinos são decididos em âmbitos nem sempre fáceis de identificar. Sacristán (2002), nesse aspecto, afirma que a educação pode produzir laços com o mundo, à medida que habilita o “ser” para entender-se como membro deste. É importante que os profissionais educadores sejam geradores de futuro com qualidade de vida.

### **O PISA E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO**

Os elaboradores deste programa de avaliação entendem que ele “pretende avaliar até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade” (PISA, 2000). A partir desta avaliação, o PISA pretende responder questões relevantes como: “a) até que ponto os jovens adultos estão preparados para enfrentar os desafios do futuro? b) eles são capazes de analisar, raciocinar e comunicar suas idéias efetivamente? c) eles têm capacidade para continuar aprendendo pela vida toda?”.

A avaliação tem, também, como objetivo coletar informações básicas para a elaboração de indicadores contextuais que se relacionarão aos conhecimentos, às habilidades e às competências das variáveis demográficas, econômicas e educacionais.

A pretensão do PISA desde seu início é avaliar o letramento em Leitura, Matemática e Ciências. Com base nestes eixos, verifica a operacionalização de esquemas cognitivos em termos dos conteúdos ou estruturas do conhecimento que os alunos precisam adquirir em cada domínio; dos processos a serem executados e dos contextos em que esses conhecimentos e habilidades são aplicados.

Com relação ao Letramento em Leitura, a avaliação toma como base os diferentes tipos de textos, levando-se em consideração três dimensões avaliativas: a) a forma do material de leitura; b) o tipo de tarefa de leitura e c) o uso para o qual o texto foi construído. A leitura nessa proposta de avaliação pode ser concebida como uma forma de experiência, de relação social, permite-nos viajar no espaço e no tempo junto com outros quando compartilhamos diversas redes de comunicação.

Quanto ao Letramento em Matemática, a demanda do uso de competências matemáticas, a realização de operações básicas, o raciocínio e as descobertas matemáticas são a base da avaliação que apresenta três dimensões: a) o conteúdo de Matemática; b) o processo da Matemática, definido pelas competências matemáticas gerais, e c) as situações nas quais a Matemática é usada.

O Letramento em Ciências envolve o uso de conceitos científicos necessários à compreensão do mundo e também é avaliado em três dimensões: a) os conceitos científicos, b) os processos científicos, e c) as situações científicas.

O programa internacional de avaliação de alunos – PISA começou a ser desenvolvido a partir de 1997. A primeira etapa de informação ocorreu em 2000 (primeiro ciclo do PISA) e teve como principal domínio de avaliação a leitura. O estudo envolveu cerca de 265.000 alunos de 15 anos, de 32 países. Neste ano o Brasil participou como convidado, juntamente com a Federação Russa, a Letônia e o Liechtenstein.

O segundo ciclo do PISA, em 2003, realizado em 41 países, envolveu 275.000 estudantes. O foco desta vez foi a Matemática, testando situações da vida real em que a Matemática é útil, incluindo a resolução de problemas pela primeira

vez. O terceiro ciclo do PISA em 2006, aplicado em 57 países avaliou mais de 200.000 alunos de 7.000 escolas, sendo o foco principal as Ciências. Os países que participaram do PISA em 2006 foram: Argentina, Alemanha, Austrália, Áustria, Azerbaijão, Bélgica, Brasil, Bulgária, Canadá, Chile, Colômbia, Coreia, Dinamarca, Eslovênia, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos da América, Estônia, Federação Russa, Finlândia, França, Grécia, Hong Kong, Hungria, Indonésia, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Jordânia, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Macau – China, México, Montenegro, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Qatar, Quirguizistão, Reino Unido, República Checa, República da Croácia, Romênia, Sérvia, Suécia, Suíça, Tailândia, Taipei – China, Tunísia, Turquia, Uruguai.

Um ano antes da aplicação de cada edição do PISA, é realizado um pré-teste dos itens que constituem o domínio principal da avaliação. No que concerne ao PISA 2006, o Brasil realizou o pré-teste entre os dias 08 e 19 de agosto de 2005, com 70 itens de Ciências, aplicando-os em 52 escolas de todo o país, para cerca de 1.200 alunos.

O PISA apresenta um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual os conhecimentos e as habilidades são continuamente adquiridos para uma adaptação bem sucedida no mundo em constante transformação. Nesta perspectiva, compreende-se que os jovens precisam de uma base sólida em domínios-chave, com o objetivo de organizar e gerir seu aprendizado. Sendo assim, o PISA não só examina os conhecimentos e habilidades dos alunos, mas também seus hábitos de estudo, suas motivações e suas preferências por diferentes tipos de situações de aprendizado.

Portanto, são necessários indivíduos bem capacitados, que possam exercer mais plenamente os direitos e as possibilidades que lhes são reconhecidos. A educação é um direito, e isso supõe que o progresso trazido pela mesma seja extensivo a todos Sacristán (2002).

A aplicação da avaliação acontece a cada três anos apresentando um conjunto de análises e resultados que fornece informações sobre as mudanças nos

alunos, e comparando-os com aqueles dos países participantes. Desta forma, os gestores de políticas públicas serão capazes de situar os processos de desenvolvimento local, no contexto das mudanças globais, para enfrentar os desafios apresentados.

Na perspectiva de sempre estar melhorando e reavaliando os dados coletados a cada triênio, os pesquisadores já começaram a preparação para o PISA 2009, no qual a Leitura voltará a ser o foco principal, e ao mesmo tempo priorizando melhorias neste domínio.

## **OS RESULTADOS DO PISA NO BRASIL E AS PROPOSTAS DE MUDANÇAS**

O PISA 2006, no Brasil, ficou ao encargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas - INEP que firmou convênio com a Fundação da Universidade de Brasília – FUB, através do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos – CESPE. Este Centro estruturou e organizou comissões com coordenadores com o objetivo de garantir a probidade e a integridade do material pesquisado. Desta forma, a aplicação do material transcorreu em todas as escolas selecionadas entre os dias 07 e 11 de agosto de 2006. Segundo o Relatório PISA 2006,

*A aplicação do PISA 2006 foi realizada em 630 escolas brasileiras, de todas as unidades da federação, que possuíam alunos de 15 anos (nascidos entre 1º de maio de 1990 e 30 de abril de 1991) matriculados na 7ª ou na 8ª série do Ensino Fundamental ou em qualquer série do Ensino Médio (denominados alunos elegíveis).*

Os resultados do Pisa de 2006, no Brasil, divulgados recentemente pela OCDE, mostram que os alunos brasileiros obtiveram médias que os colocam na 53ª posição em matemática (entre 57 países) e na 48ª em leitura (entre 56). O Brasil é um dos países com pior nível de educação em Ciências para estudantes de 15 anos. De acordo com a lista divulgada pela OCDE o Brasil fica a frente apenas da Colômbia, Tunísia, Azerbaijão, Catar e Quirguistão.

Os resultados do Programa, no Brasil, surpreenderam o sistema de educação brasileiro quanto à precariedade do desempenho dos alunos nas competências testadas. Para nós brasileiros, apresenta-se a questão: como comparar um desempenho de um país com PIB de 8 mil dólares com o desempenho de um país com PIB de 33 mil dólares?

Segundo Rocha (2007, p.01), “[...] para cada dólar investido pelo Brasil, o México precisa investir 1,8 dólares para obter o mesmo resultado. A Finlândia, primeira colocada no PISA 2006, precisa investir 5,37 dólares. Os EUA, os que mais investem, precisam colocar 7,66 dólares para obter o mesmo resultado que o Brasil”. Para esse autor, se relativizarmos esses dados (PIB – PISA), vamos ver que o Brasil não está tão ruim na educação como divulgam. Rocha afirma que “[...] temos um quinto da riqueza dos EUA, um quarto da riqueza dos europeus, mas não temos uma situação quatro vezes pior que a deles, apenas dois terços da situação deles. Nossa educação é ruim, mas é muito melhor do que deveria ser pelo que a gente gasta”.

Dessa forma, é preciso reconhecer o trabalho do MEC, dos professores e dos alunos e nos unir para montar um novo currículo, partindo da identificação das necessidades sociais, com atenção para as maneiras que a globalização afeta a educação, e principalmente, voltado para a construção de uma cidadania global. Logo, a preparação para a cidadania é um conteúdo específico da educação que deve procurar a estimulação de idéias, habilidades, atitudes e sentimentos que tornem possível o exercício da condição de cidadão.

Na Paraíba, dos 357 alunos sorteados das escolas participantes, apenas 232 estiveram presentes para responder a avaliação PISA 2006, ou seja, 65.0%, menos do que a quantidade de alunos presentes em toda a região nordeste que chegou a 78.3% no total. Em nosso estado, as cidades com escolas participantes do PISA 2006 foram: Água Branca, Aroeiras, Bayeux, Cabedelo, Caiçara, Campina Grande, Itaporanga, Jericó, João Pessoa, Natuba, Princesa Isabel, Puxinanã e Remígio.

O MEC vem investindo no país com o objetivo de garantir a educação de qualidade para todos, com base na democratização do acesso da população à educação básica, e na qualidade e garantia de permanência deste público em todos os níveis de ensino. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação vem incentivando fortemente a educação básica, executando um conjunto integrado de diretrizes políticas e pedagógicas em torno de quatro eixos: redefinição e ampliação do financiamento da educação básica, qualificação de professores, valorização dos trabalhadores da educação e democratização da gestão.

A melhoria da educação básica perpassa por um sistema de financiamento que atende desde a educação infantil até o ensino médio. Sendo assim o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - que atende atualmente 97% das crianças de 7 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental, foi substituído pelo FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação.

O FUNDEB foi discutido, durante o ano de 2004, com Estados, Municípios e a sociedade civil e, desde 2005, está beneficiando 48 milhões de alunos, ao invés dos 32 milhões atendidos pelo FUNDEF. A criação deste novo fundo trouxe repercussões estruturais na educação brasileira, significando um grande pacto pela educação, no que concerne às relações federativas entre a União, Estados e Municípios.

O segundo eixo das diretrizes propostas pelo MEC refere-se à formação de professores proporcionando uma melhor qualificação para aqueles que não possuem certificação mínima requerida pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais - LDBN. Esta qualificação se dá através de três programas bem definidos: Pro-formação, Pro-infantil e Pro-fundamental.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Pro-formação) é um programa do MEC em parceria com Estados e Municípios para a formação de professores que ainda não possuem certificação e que atuam nos cinco anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos das redes públicas de ensino. O programa é

oferecido à distância, em nível médio, com habilitação para o magistério, na modalidade Normal.

O Pro-infantil é um programa de formação de professores, em nível médio, modalidade Normal, com habilitação em Educação Infantil, oferecido a distância, com duração de dois anos. Ele é dirigido a professores que não possuem a formação exigida pela legislação vigente, com o objetivo de elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica e, assim, contribuir para a qualidade social da educação das crianças de até seis anos de idade.

O Pro-Fundamental é um programa de formação de professores, em nível de licenciatura, oferecido à distância para profissionais que exerçam função docente de 6º ao 9º ano e que ainda não possuam a certificação exigida para o exercício nesse segmento de ensino.

Além dos programas citados, foi criado o Programa Universidade para Todos PRO-UNI, desde 2005, assegurando a concessão de bolsas de estudo para professores em exercício na rede pública de ensino que se candidatem a cursos de licenciatura e pedagogia em universidades privadas. Já o Programa Nacional de Incentivo à Formação Continuada de Professores de Ensino Médio – PRO-IFEM destina-se à formação continuada de professores das escolas públicas do Ensino Médio estaduais e do Distrito Federal.

Outra diretriz indicada pelo MEC compreende a democratização e melhoria da gestão escolar implementada pelo Programa Escola de Gestores. Através deste mais de 150 mil diretores de escolas em todo o País estão sendo capacitados, de forma que os mesmos possam se capacitar para decidir com autonomia sobre a alocação de seus recursos financeiros, materiais e humanos e sobre o projeto pedagógico mais adequado ao contexto da comunidade em que está inserida.

Ainda com base nos dados do PISA indicadores de que a educação brasileira está muito aquém de vários outros países, o MEC através de seus indicadores e pesquisas educacionais (SAEB/INEP) apresenta propostas de elevar e melhorar a educação básica no Brasil. Para tanto, temos a ampliação do Ensino

Fundamental para nove anos constituindo, assim, uma política nitidamente comprometida com a inclusão e a equidade.

Destaca-se, ainda, que um dos indicadores da baixa qualidade da Educação Básica no Brasil é o alto índice de distorção idade-série, que, em certas regiões do País, atinge índices alarmantes. Neste sentido, o Ministério da Educação está reorientando programas de regularização do fluxo escolar, de forma a se inserirem em um contexto mais abrangente de melhoria da qualidade educacional impedindo a repetência, responsável pela defasagem idade-série e pela evasão.

Outro incentivo da melhoria da Educação Básica no Brasil tem sido operado através do Programa Nacional do Livro Didático que avalia e distribui livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e dicionários para todos os alunos da rede pública de ensino fundamental.

### **CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS ACERCA DO PISA**

O Brasil, como não membro da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizou a prova do PISA como convidado. Mesmo assim, alguns brasileiros e até mesmo educadores desconhecem esta avaliação.

A julgar pelos resultados do PISA de 2006, os estudantes brasileiros entendem pouco do que lêem. O Brasil obteve 396 pontos, 150 a menos que a Finlândia, país mais bem colocado. A Finlândia atingiu o nível 4, enquanto a média brasileira não passou do nível 1, atrás de outros países emergentes, como Rússia e México, que alcançaram o nível 2.

Tal constatação mobilizou os órgãos competentes a instituir diretrizes políticas e pedagógicas, objetivando melhores resultados em 2009 quando ocorrerá o próximo PISA. Todos os esforços são válidos para alcançar este objetivo e para tanto alguns pontos devem ser questionados.

Então, avaliar para que? Para nos compararmos a países com condições sociais e econômicas mais favoráveis como a Finlândia que não tem em seu meio questões tão díspares no setor econômico, nem tão pouco cultural, e tão diversificadas como a nossa, sem falar no tamanho da população que não chega a um quarto da população da cidade de São Paulo? Mesmo assim, não podemos fechar os olhos para os resultados, já que a proposta de avaliar implica em responsabilidades de todos – governo e sociedade.

Logo, avaliar é importante e não se pode negar este fato. Mas, o que estes resultados impactam na sociedade e na educação? Quais suas causas e o que elas demandam em termos de soluções? Os especialistas relatam que pode ser um reflexo de uma política e de uma cultura pouco voltada para leitura. O governo através dos órgãos competentes está tentando modificar esta situação crítica em relação à leitura, com vistas à próxima avaliação do PISA, em 2009.

Segundo Silva, Pellegrine, Guimarães (2008) a metodologia de ensino voltada para avaliação punitiva, aprendizagem pouco prazerosa ainda enraizada no tecnicismo focado no aprofundamento das regras, o ensino descontextualizado e poucas horas de leitura são as causas mais evidentes do baixo índice dos alunos brasileiros no PISA.

Desde a década de 1990 a cultura da avaliação alastrou-se em diversos países e com o Brasil não foi diferente. O Ministério da Educação tem elaborado esforços nos aspectos exigidos pelos mecanismos internacionais, a saber: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Cursos (Provão), a Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação e a Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação. As avaliações internacionais mais conhecidas são: o Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciência (TIMSS) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Com relação à divulgação desses resultados, pergunta-se: está sendo compartilhada e discutida com os reais atores educacionais? Quais as estratégias de fato realizadas a partir do benefício das informações contidas nessas avaliações?

Dentre outros aspectos, até que ponto as avaliações não estariam apenas criando a falsa impressão de que se está dando uma resposta à sociedade?

Segundo avaliadores do MEC, as avaliações estão sendo cada vez mais freqüentes e não se pode fugir delas. Isto é uma tendência mundial desencadeada com o processo de globalização da economia. Estas surgiram no intuito de subsidiar os governos a evitar desperdícios, para nortear e orientar investimentos em educação. Os casos de sucesso podem servir de parâmetros e de associação para realização das estratégias para serem vivenciadas na educação participativa. (SILVA, PELLEGRINE, GUIMARÃES, 2008).

É bom ficarmos atentos quanto à aplicação de uma avaliação, que almeja resultados semelhantes em países diferentes e divergentes em suas culturas. É também importante lembrar que o processo de globalização pode concorrer para a construção de um currículo único. É o “MacCurrículo” capaz de impor a cultura uniforme, práticas estandardizadas e a divisão dos saberes (PACHECO; VIEIRA, 2006). O currículo comum, no entanto tem de ser formulado e desenvolvido de maneira flexível, dando respostas ao pluralismo social e cultural, admitindo as diferenças entre culturas sem esquecer a universalidade de muitos traços culturais. Vale ressaltar, que esse currículo comum tende a reconhecer a educação como empresa, isto é, os serviços educacionais podem ser trocados no mercado o que diminuiria seu papel. Isso ocorre porque ele é expresso na forma de competências a serem desenvolvidas pela escola.

Outrossim, questionável é quanto à meta de valorização dos trabalhadores em educação. Todos os programas planejam melhorar o desempenho dos professores e alunos. Esta melhoria só ocorrerá mediante a mudança da imagem do professor de decadente e desfavorecido para alguém merecedor de respeito e salário digno. Há uma política de formação continuada, permanente e em serviço que possibilite a esses educadores uma postura reflexiva acerca de sua prática pedagógica? O resultado esperado desta política de formação resulta nos impactos gerados pela globalização?

Nesse aspecto cabe lembrar que a formação docente necessita contemplar no educador os quatros pilares apresentados por DELORS (2003) como eixos norteadores da educação para o século XXI - Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a ser e Aprender a viver juntos. Ora, apesar do reconhecimento da contribuição desse documento na elaboração de políticas de educação que valorizem a diversidade humana ainda há uma lacuna institucional que garanta aos professores uma formação adequada para atender tais exigências – teóricas, práticas, humanas e sociais.

Um olhar para o cotidiano escolar nos dias atuais revela inúmeras situações que envolvem os professores num processo que pode levar a precarização de seu trabalho. Por um lado, o impacto das novas tecnologias na escola pode gerar redução de mão-de-obra nos postos de trabalho administrativo. Por outro lado, as novas tecnologias incrementam as metodologias no trabalho pedagógico. Ainda, as novas tecnologias abrem chances para a terceirização.

A multiplicação de cursos de curta duração nas Instituições de Ensino Superior proporciona a expansão do acesso ao ensino superior, como também ampliam as possibilidades de captação de recursos. Os cursos de preparação para professores, geralmente ministrados à distância, trazem a desvantagem de enfraquecer a profissão da docência (LUDKE; BOING, 2006).

As políticas públicas são o resultado de processos complexos de negociação em contextos desiguais, funcionando como mecanismos de regulação social e de governação. Estas não deveriam ser fatores de dominação ou de emancipação, mas requisitos imprescindíveis para a construção da vida social (GUERRA, 2002).

Nós, educadores, construímos o hoje com o pensar do ontem. Acomodamos verdades acreditando serem nossas, e a única certeza que temos é que amanhã tudo irá mudar. Neste rumo incerto, de verdades mutáveis, temos de tomar cuidado para não nos despedaçarmos, não nos fragmentarmos, para que a educação não perca sua finalidade básica de ser instância de produção de indivíduos como sujeitos e pessoas (BOSSA, 2000).

Assim, a educação e o sistema educativo e inclusive o sistema avaliativo devem ser observados, cuidadosamente, pelos responsáveis, pela governança em todos os setores, ou seja, público, privado e voluntário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSA, N. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) **Globalização e educação** – perspectivas críticas. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

Convenção da OCDE. Disponível em:

<<http://www.cgu.gov.br/ocde/sobre/index.asp>>. Acessado em 27/12/2007.

DALE, Roger. **Globalização e educação**: precarização do trabalho docente. Revista Educação e Sociedade, V 25, N. 87, Campinas – Maio/Agosto de 2004.

ESTEVÃO, Carlos V. **Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional**. Cadernos do CRIAP. Porto: Asa Editoras II, S.A., 2002.

FERRERO, Emilia. A internacionalização da avaliação do aprendizado na educação básica. **Avance y perspectiva**. Tradução: Débora Donofrio. México, jan./mar. 2005.

Disponível em:

<[www.revistaescola.abril.com.br/edicoes/0199/aberto/emilia\\_ferrero](http://www.revistaescola.abril.com.br/edicoes/0199/aberto/emilia_ferrero)>. Acesso em: 26/12/2007.

GAVE: Gabinete de Avaliação Educacional. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html>>. Acessado em 26/12/2007

GOIS, Antonio e PINHO, Ângela. **Brasil é reprovado, de novo, em matemática e leitura**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u351481.shtml>>. Acessado em: 26/12/2007.

GUERRA, Isabel. Cidadania, exclusões e solidariedades. Paradoxos e sentidos das “novas políticas sociais”. **Rev. Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, out., 2002.

HADDAD, Sérgio. Direito humano à educação. In: LIMA, JR. Jayme Bevenuto (Org.) **Relatório brasileiro sobre direitos humanos e econômicos, sociais e culturais: meio ambiente, saúde, moradia adequada e à terra urbana, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural**. Recife: Edições Bargaço/Gajop, 2003.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação superior brasileira: 1991-2001**. Brasília: IPEA, 2006.

LÁZARO, André. (Orgs.) **Visão e ação. A universidade no século XXI**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LINGARD, Bob. É e não É: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.)

**Globalização e educação** – perspectivas críticas. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

LUDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. “Globalização e profissionalidade docente. A realidade brasileira”. In: MOREIRA, A. F. e PACHECO, J. A. **Globalização e educação** – Deságio para políticas e práticas. Porto – Portugal: Porto Editora, 2006.

MEC: Resultados do Pisa ajudarão na programação de investimentos na Educação. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2007/12/04/327444676.asp>>. Acessado em: 27/12/2007.

MONTEIRO, A. Reis. **O direito à educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 1998.

MORROW, Raymond A e TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) **Globalização e educação** – perspectivas críticas. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

OECD – Programme for International Student Assessment (PISA) Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org>>. Acessado em: 26/12/2007.

Organisation for Economic Co-operation and Development: For a better world economy. Disponível em: <<http://www.oecd.org/home/html>>. Acessado em: 27/12/2008.

PACHECO, José Augusto e VIEIRA, Ana Paula. "Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares". In: MOREIRA, A. F. e PACHECO J. A. **Globalização e educação** – Deságios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2006.

PETERS, Michael, MARSHALL, James e FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da auto-administração. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) **Globalização e educação** – perspectivas críticas. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

PISA 2000. Relatório Nacional. Brasília, 2001. (PDF)

PISA 2006. Relatório Nacional. Brasília, 2007. (PDF)

Programme for International Student Assessment. Disponível em:  
<[http://en.wikipedia.org/wiki/Programme\\_for\\_International\\_Student\\_Assessment](http://en.wikipedia.org/wiki/Programme_for_International_Student_Assessment)>.  
Acessado em 27/12/2007.

Relatório Delors. Disponível em:  
<<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=10&texto=539>>.  
Acessado em: 26/12/2007

ROCHA, José Antonio Meira da. **A tabela inclinada do Pisa**. Disponível em: <<http://olpcitizen.blogspot.com/2007/07/tabela-inclinada-do-pisa.html>>. Acessado em: 26/12/2007

SACRISTÁN, Gimeno, J. **Educar e conviver na cultura global. As exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI – para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHMIDT, Benício Viero. “A educação superior e a globalização”. In: SCHMIDT, Benício Viero. (Org.) **Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina**. Brasília: UNB, 2000.

SILVA, Adriana Vera; PELLEGRINE, Denise. GUIMARÃES, Camilla. **Avaliação crek-up do ensino**. Disponível em: <[UNESCO. \*\*O direito à educação – uma educação para todos durante a vida – Relatório mundial sobre educação\*\*. Porto: Edições ASA, 2000.](http://novaescola.abril.com.br/ed/104_a/html.></a>. Acesso em: 22-01-2008.</p></div><div data-bbox=)

UNESCO. **Sociedade de conhecimento versus economia de conhecimento - conhecimento, poder e política**. Brasília: UNESCO, SESI, 2005.

## INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Conforme a NBR 6023:2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), este texto científico publicado em periódico eletrônico deve ser citado da seguinte forma:

SOARES, Luis Havelange et al. Globalização e desafios contemporâneos para educação-análise do Pisa e os rumos da educação no Brasil. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, João Pessoa-PB, ano 1, nº. 1, abril 2008. Disponível em: <http://www.aepppc.org.br/revista/>. Acesso em: