

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLOS EDUARDO SERRINA DE LIMA RODRIGUES

AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS COMO A NOVA FÊNIX  
DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA?

RIO DE JANEIRO

2015

CARLOS EDUARDO SERRINA DE LIMA RODRIGUES

AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS COMO A NOVA FÊNIX  
DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof(a) Claudia de Oliveira  
Fernandes

RIO DE JANEIRO

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CARLOS EDUARDO SERRINA DE LIMA RODRIGUES

AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS COMO A NOVA FÊNIX  
DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA?

Aprovado pela Banca Examinadora  
Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Professora Doutora Claudia de Oliveira Fernandes  
Orientadora – UNIRIO

---

Professora Doutora Sandra Maria Zákia Lian Sousa – USP

---

Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner – UNIRIO

## AGRADECIMENTO

À Professora Claudia de Oliveira Fernandes, pelas conversas tão enriquecedoras e pela delicadeza com que me orientou nessa pesquisa.

Às Professoras Sandra Maria Zákia Lian Sousa e Andréa Rosana Fetzner, pelas inestimáveis contribuições para o texto final dessa dissertação.

À Professora Marcela Afonso Fernandes, pela oportunidade de aprender (muito) e de ensinar (um pouco).

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO com os quais tive o privilégio de conviver, pelos inúmeros ensinamentos.

Aos professores que tive durante toda a minha trajetória como estudante, a todos o meu profundo respeito.

À minha família e aos meus amigos, ao lado dos quais nem sempre posso estar.

À CAPES, pelo financiamento fornecido para essa pesquisa.

*“Not everything that can be counted counts,  
and not everything that counts can be counted”  
(William Bruce Campbell)*

*[Nem tudo que pode ser contado conta,  
e nem tudo que conta pode ser contado]*

## RESUMO

Estamos vivenciando um período marcado por novas narrativas sobre o que conta como “boa” educação (BALL e MAINARDES, 2011). Nesse contexto, sob a insígnia da “renovação”, as habilidades socioemocionais ou não-cognitivas - aquelas que designam os comportamentos, as atitudes e as características de personalidade que não estariam diretamente ligadas ao domínio das disciplinas escolares - têm sido defendidas como a solução para trazer à educação o que lhe estaria faltando. A importância que se tem atribuído às habilidades socioemocionais pode ser evidenciada através da recente iniciativa da OCDE de encomendar ao Instituto Ayrton Senna (IAS) a confecção de um instrumento de avaliação em larga escala que fosse capaz de aferir essas habilidades. A avaliação desenvolvida, aplicada a estudantes da rede pública do Rio de Janeiro, pretendeu medir conscienciosidade, amabilidade, estabilidade emocional, abertura a novas experiências e extroversão. Movidos por uma profunda desconfiança de que fosse possível mensurar aspectos tão complexos por meio de uma avaliação em larga escala, propusemo-nos a investigar por que, por meio de que atores e com base em que argumentos tem se pretendido institucionalizar no Brasil a avaliação em larga escala das habilidades socioemocionais dos alunos. Tratar do tema avaliação em larga escala obrigou-nos a reconhecer que estávamos diante de um fenômeno complexo, marcado por ambiguidades, contradições e disputas ideológicas. Adotamos, pois, como arcabouço teórico-metodológico a Análise do Discurso de linha francesa e, mais especificamente, a proposta de Charaudeau (2014), pois que esta enfatiza o caráter intersubjetivo da linguagem, reconhecendo-a como o espaço do debate e do embate. A análise de nosso *corpus*, composto basicamente por relatórios e pela transcrição de dois vídeos, permitiu-nos afirmar que a OCDE, o principal desses atores, tem orientado sua atuação através dos três mecanismos de governança apontados por Jakobi e Martens (2010): a produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados; e por meio de pelo menos dois dos modos de governança concebidos Woodward (2009), quais sejam o cognitivo - que passa pela circulação de ideias - e o normativo - observável a partir do compartilhamento de um conjunto de valores. Para legitimar seus anseios em relação ao desenvolvimento tanto das habilidades socioemocionais nos jovens quanto de um instrumento para aferi-las, a OCDE convocou o Professor James Heckman - o qual manteve certa independência de posição - e alguns outros atores que se apresentaram apenas como reprodutores da visão da OCDE, dentre os quais mencionamos o IAS, os ministros da educação de diversos países e, em especial, o MEC do Brasil. Esse projeto de governança educacional global tem se assentado nas expectativas do que o mercado de trabalho vem definindo como perfil desejado para os indivíduos que emprega e no anseio de instituir formas de controle para assegurar que tais expectativas sejam atendidas. Nesse contexto comprometido com os interesses do mercado de trabalho, os quais não se confundem com os propósitos democráticos da educação, o suposto “renascimento” que as habilidades socioemocionais poderiam representar não contemplam uma verdadeira renovação, mas antes representam permanência, manutenção.

**PALAVRAS-CHAVE:** habilidades socioemocionais; habilidades não-cognitivas; avaliação em larga escala; Análise do Discurso; argumentação.

## ABSTRACT

We are experiencing a period marked by new narratives about what is considered "good" education (BALL and MAINARDES, 2011). In this context, under the banner of "renewal", social and emotional or non-cognitive skills - those that describe the behaviors, attitudes and personality characteristics that are not directly related to the mastery of school subjects - have been advocated as the solution to bring what has been missing to education. The importance that has been attributed to social and emotional skills can be seen in the recent OECD initiative which asked the Instituto Ayrton Senna (IAS) to make a large scale assessment tool in order to be able to assess these skills. The evaluation developed and then applied to public school students in Rio de Janeiro was intended to measure conscientiousness, agreeableness, neuroticism, openness and extroversion. Driven by a deep disbelief that it was possible to measure such complex factors through a large scale evaluation, we set out to investigate why, by what stakeholders and based on which arguments had there been an attempt to institutionalize in Brazil the large scale assessment of social and emotional skills of students. In dealing with the subject of large-scale assessment we recognized that we were facing a complex phenomenon marked by ambiguities, contradictions and ideological disputes. We therefore adopted French Discourse Analysis as a theoretical and methodological framework and more specifically, Charaudeau's proposal (2014), in that it emphasizes the intersubjective nature of language, recognizing it as a space for debate and dispute. The analysis of our *corpus*, composed primarily of reports and the transcription of two videos, allowed us to affirm that the OECD, the main stakeholder, has guided its activities through the three governance mechanisms set out by Jakobi and Martens (2010): the production of ideas, policy evaluation and data generation; and by means of at least two modes of governance conceived by Woodward (2009), which are cognitive - passing through the flow of ideas - and normative - observable from sharing a set of values. To legitimize their concerns in relation to the development of social and emotional skills in young people and the instrument for assessing them, the OECD called Professor James Heckman - who maintained a degree of independence - and some other actors who have presented themselves as simply replicating the OECD's vision, among which we cite the IAS, ministers of education from different countries and in particular the Ministry of Education of Brazil. This global educational governance project has been based on the labor markets' expectations when defining desired profiles for individuals to be employed and the desire to establish forms of control to ensure that these expectations are met. In this context, committed to the interests of the labor market, which can't be confused with the democratic purposes of education, the supposed "renaissance" that the social and emotional skills could represent does not include a true renewal, but rather represents permanence and maintenance.

**KEYWORDS:** social and emotional skills; non-cognitive skills; large-scale assessment; Discourse Analysis; argumentation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CERI – *Centre for Educational Research and Innovation*
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ETS – *Educational Testing Service*
- FIMS – *First International Mathematics Study*
- IAS – Instituto Ayrton Senna
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDERJ – Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro
- IEA – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES – *Indicators of Education Systems*
- MEC – Ministério da Educação
- NAEP – *National Assessment of Educational Progress*
- NCLB – *No Child Left Behind*
- NDEA – *National Defense Education Act*
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PIAAC – *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*
- PISA – *Programme for International Student Assessment*
- QI – Quociente de Inteligência
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
- SEEDUC-RJ – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
- SENNA – *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*
- TIMSS – *Third International Mathematics and Science Study*
- TRI – Teoria de Resposta ao Item
- UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

Apresentação, Implicação na Pesquisa e Justificativa .....	11
Introdução .....	15
1. Abordagem Teórico-Methodológica .....	20
2. A Economização da Educação e seus Principais Atores .....	33
2.1. A OCDE, um projeto de governança educacional global .....	46
2.2. Os Reformadores Empresariais da Educação .....	52
3. Avaliação em Larga Escala .....	58
3.1. Avaliações Internacionais .....	65
3.2. PISA .....	70
3.3. O SAEB e as Avaliações em Larga Escala no Rio de Janeiro .....	76
3.4. As habilidades socioemocionais e a avaliação-piloto para aferi-las.....	82
4. Análise do <i>Corpus</i> .....	95
Conclusão .....	116
Referências Bibliográficas .....	121

## LISTA DE QUADROS

Quadro I: Modalidades Alocutivas .....	27
Quadro II: Modalidades Elocutivas .....	28
Quadro III: Modalidades Delocutivas .....	29
Quadro IV: Modos de Raciocínio .....	31
Quadro V: Avaliações em larga escala em perspectiva comparativa .....	79

## **Apresentação, Implicação na Pesquisa e Justificativa**

Como professor de Língua Portuguesa no ensino médio de 2006 a 2010, mantive-me atento às questões referentes à Educação, embora apenas recentemente tenha me dedicado à pesquisa nessa área. Antes, contudo, tive a oportunidade de realizar investigações no campo da Análise do Discurso, ainda durante a graduação, como bolsista de iniciação científica, e já na condição de mestrando, no campo da Aquisição da Linguagem.

A Linguística atraiu a minha atenção desde o início de minha experiência universitária, mas, com o tempo, senti a necessidade de estabelecer diálogos mais profundos e significativos com a área da Educação. Esse interesse pessoal coadunou-se às demandas profissionais que se apresentaram, na medida em que fui convidado a desempenhar, em 2008, a função de Coordenador Pedagógico e, durante o ano de 2012, a de Diretor-Substituto, na mesma instituição em que lecionava.

Como requisito para o desempenho da função de Diretor-Substituto, frequentei em 2011 um curso de Pós-graduação *latu sensu* em Administração e Supervisão Escolar, no qual encontrei algumas respostas às inquietações que vinham me acometendo, acompanhadas de novos questionamentos.

Na condição de Coordenador Pedagógico de ensino médio, testemunhei o lançamento do chamado Novo ENEM<sup>1</sup>. O exame, que inicialmente tinha por único objetivo a avaliação das escolas de ensino médio, as quais recebiam um detalhado diagnóstico do desempenho de seus alunos em cada uma das habilidades e competências contempladas, passou a cumprir diversas novas funções, dentre as quais citamos a de servir como meio de ingresso às universidades federais brasileiras.

Com espanto, observei o início da publicação dos *rankings* das escolas no ENEM, interpretado pela maioria dos brasileiros como diagnóstico da aprendizagem dos estudantes e da qualidade da educação oferecida em cada uma das instituições participantes. Vivenciei, àquela época, o constrangimento pedagógico de atuar em

---

<sup>1</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998. A prova, organizada pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), passou por profundas alterações a partir de 2009.

uma escola que se dedicava, exitosamente, à formação para a cidadania, mas que, no entanto, não vinha obtendo resultados tão expressivos no ENEM.

Diante daquele contexto, passei a me interessar pelos instrumentos de avaliação em larga escala, na tentativa de compreender principalmente os aspectos que, a despeito de sua importância para a formação pedagógica dos estudantes, não eram mensurados por tais instrumentos. Preocupado com as políticas de avaliação no Brasil, a ampla e crescente divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>2</sup> despertou em mim reflexões inquietantes sobre a ideia de qualidade na educação<sup>3</sup>.

Nesse sentido, o fato de os resultados do ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro no IDEB de 2011 terem sido anunciados como uma grande vitória dos alunos, dos profissionais de educação que atuam nas escolas, e, principalmente, da política educacional adotada pelo estado - permeada de medidas meritocráticas que compuseram um Plano de Metas - motivou-me a pretender investigar em que medida o IDEB seria capaz de refletir a qualidade da educação oferecida. Além disso, naquele momento propunha-me a identificar quais as limitações dos instrumentos de avaliação em larga escala e a apontar aspectos não contemplados pelos índices, ainda que relevantes à formação dos estudantes.

Não tenho dúvidas sobre a relevância dos objetivos que pretendia investigar, cuja proposta fora formalizada em pré-projeto e apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO, tendo sido aprovado para cursar o mestrado a partir de 2013. De fato, esses teriam sido os objetivos desta dissertação não fosse por um restrito conjunto de notícias e reportagens - a meu ver, pouco comentadas pelos próprios educadores - que começaram a ser veiculadas a partir de junho de 2013.

Em linhas gerais, os textos jornalísticos ressaltavam a importância do que à época vinha sendo tratado como "competências ou habilidades não-cognitivas"<sup>4</sup> para o processo de aprendizagem na escola, e informavam que em breve<sup>5</sup> seria testado

---

<sup>2</sup> O IDEB foi criado em 2007 e pretende avaliar a qualidade da educação, baseando-se nos conceitos de fluxo escolar e médias de desempenho obtidas em duas das avaliações que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

<sup>3</sup> Como se verá adiante, é necessário discutir o conceito de qualidade em educação.

<sup>4</sup> Conforme discutiremos, foi possível observar uma mudança no modo de se referir a essas competências e/ou habilidades, as quais têm sido referidas majoritariamente como "socioemocionais".

<sup>5</sup> A primeira reportagem a que tive acesso, publicada no início de junho, mencionava que a avaliação-piloto seria aplicada em agosto. A segunda fonte de informação com a qual me deparei, publicada em agosto, informava que a avaliação em questão seria aplicada em setembro, o que só ocorreu em

no Rio de Janeiro um novo tipo de avaliação em larga escala por meio da qual seriam aferidos dados relativos a características comportamentais dos estudantes - tais como estabilidade emocional, disciplina, persistência, sociabilidade, colaboração, predisposição a novas experiências -, os quais seriam cruzados com informações provenientes de outras avaliações em larga escala que se propõem a aferir as competências ou habilidades cognitivas - tais como a capacidade de raciocínio, de interpretar conteúdos e de relacionar diferentes assuntos.

Foi com surpresa que recebi das mãos da Professora Claudia Fernandes, que com imensa generosidade me orienta nesta pesquisa, uma longa reportagem publicada na seção "Fronteiras da Educação" da revista *Época*, em 21 de outubro de 2013, que, além de destacar a relevância de certos traços de personalidade para o sucesso dos estudantes, com importantes desdobramentos para suas vidas profissionais, informava que a avaliação em larga escala para medir as habilidades não-cognitivas havia sido aplicada a 55 mil estudantes da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, no início de outubro<sup>6</sup>.

Se, por um lado, sentia-me tentado a concordar com a importância das tais habilidades não-cognitivas ao/no processo de escolarização - afinal, parte do que me fizera crer que oferecíamos uma "boa" educação na escola em que havia atuado estava relacionado ao fato de serem dadas aos estudantes diversas e permanentes oportunidades de desenvolvimento dessas características -, por outro, experimentava uma profunda desconfiança de que fosse possível mensurar aspectos tão complexos como sociabilidade ou persistência por meio de uma avaliação em larga escala, constituída, como se sabe, por questões de múltipla escolha.

A inquietação foi crescendo em mim e atingiu seu ponto máximo em março de 2014 quando, quase por acaso, tomei conhecimento de que o Ministério da Educação (MEC) do Brasil, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Instituto Ayrton Senna (IAS) estavam realizando, em parceria, nos dias 24 e 25 de março, na cidade de São Paulo, o Fórum Internacional de Políticas Públicas "Educar para as Competências do Século 21", o qual teria

---

outubro. Lembramos ter sido o ano de 2013 marcado por uma duradoura greve dos docentes e funcionários administrativos das redes públicas estadual e municipal do Rio de Janeiro.

<sup>6</sup> No relatório "*Social and emotional development and school learning: a measurement proposal in support of public policy*", encomendado pela OCDE ao IAS, informa-se que o número de estudantes submetidos a esta avaliação-piloto foi de cerca de 25 mil.

reunido especialistas e líderes educacionais de diversos países, muitos dos quais economistas de formação.

Pouco ou quase nada se falava àquele respeito, inclusive entre os educadores, e, no meu entender, estávamos prestes a presenciar a criação do que pode vir a se tornar mais um modismo no campo da avaliação<sup>7</sup>. Surgiu, assim, o intenso desejo de mudar os rumos da pesquisa, o que só se tornou possível graças à sensibilidade e ao reconhecimento do outro como individualidade em permanente construção por parte da Professora Claudia Fernandes.

Desde então, temos nos dedicado a investigar como têm se apresentado os discursos dos atores envolvidos na defesa da importância das habilidades socioemocionais para a formação dos estudantes e na concepção desta avaliação em larga escala, tanto internacionalmente quanto no nível local, com especial destaque para as estratégias argumentativas empregadas e para as pressuposições discursivas que lhe são inerentes.

---

<sup>7</sup> Ressalte-se, a esse respeito, o lançamento por parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com o IAS, do Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais, por meio do qual dez projetos foram contemplados com apoio financeiro para propostas relacionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Para maiores detalhes, verificar divulgação das propostas selecionadas ao Edital número 44/2014 no site <http://capes.gov.br>.

## Introdução

Iniciamos nossa investigação cientes de que grande parte das sociedades do que se convencionou chamar "mundo ocidental" vem passando por uma profunda transformação em seus princípios de organização, articulada às políticas econômicas e ideológicas do neoliberalismo (BALL, 2011, p. 23).

Esse processo de transformação é marcado por mudanças nas formas de emprego, nas estruturas organizacionais, nas culturas e nos valores, nos sistemas de financiamento, nos papéis e nos estilos de administração, nas relações sociais e nas condições das organizações públicas de bem-estar social.

O processo em questão tem se caracterizado tanto pelos discursos de excelência, efetividade e qualidade aplicados ao setor público, quanto pela lógica e pela cultura do novo gerencialismo. Valemo-nos, a esse respeito, da proposta de Gerwitz e Ball (2011) que adotaram o "bem-estar social" e o "novo gerencialismo" como dois tipos ideais de discursos, empregados como recursos heurísticos e pontos de partida para um exame das mudanças que vem sendo observadas no campo educacional.

Conforme apontam Clarke e Newman (1992 *apud* GERWITZ e BALL, 2011), os discursos sobre educação no estado de bem-estar social englobariam o compromisso com a real igualdade de oportunidades, a valorização de todas as crianças - vistas como centro do processo educacional -, a não seletividade das escolas, o multiculturalismo, o respeito à diversidade sexual, as práticas não sexistas, o desenvolvimento de cidadãos críticos, a participação democrática, a transformação social e o profissionalismo.

Já os discursos referentes ao novo gerencialismo apresentam-se como um modelo de organização centrado nas pessoas - em substituição a um sistema de controle burocrático, logo pouco produtivo e contrário ao espírito empreendedor - que busca motivá-las para que produzam com "qualidade".

Seria ingênuo supor que esses discursos concorrentes não se realizassem no campo da educação. Parece-nos bastante apropriada a proposta de Dias Sobrinho (2004) de distinção entre dois paradigmas educacionais: a educação como um bem público e a educação segundo a lógica do mercado.

Se os discursos em permanente embate aplicam-se à educação, certamente se desdobram sobre o campo da avaliação. Ainda é Dias Sobrinho (2004) a nos informar que a cada um dos referidos paradigmas corresponderia um modelo de avaliação, a saber, avaliação como produção de sentidos<sup>8</sup> e avaliação como controle, respectivamente.

No que diz respeito à educação brasileira, observamos um esforço do poder público em buscar soluções capazes de melhorar o que se entende por qualidade da educação oferecida. Com esse intuito, a avaliação em larga escala vem sendo tratada como elemento fundamental para diagnosticar os avanços já alcançados e definir novos rumos a serem seguidos.

Esse esforço, no entanto, não se constitui apenas como um fenômeno nacional. Ao contrário, a sociedade mundial tem presenciado o desenvolvimento de uma cultura da avaliação, que tem se espalhado por diversas nações e regiões. Convém destacar que, à medida que mais países se integram formalmente ao que se tem chamado sociedade global, mais rapidamente essa cultura se consolida.

Como nos alerta Apple (2005), a educação pública têm sido reorientada a partir dos *rankings* e da ditadura da eficiência, do controle e da necessidade de se prever os resultados. Esse processo, no entanto, esteve restrito à aferição das competências e habilidades cognitivas, mais especificamente aos conteúdos curriculares das disciplinas de matemática, leitura ou língua nacional (a depender da idade dos estudantes) e, em franca expansão, das ciências.

Tem se reconhecido, contudo, que aspectos essenciais à formação das nossas crianças e jovens vêm sendo negligenciados nessas avaliações. Muitos especialistas nas áreas da educação, da psicologia e da economia têm defendido que o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais/não-cognitivas - isto é, comportamentos, atitudes e características de personalidade que não estariam diretamente ligadas ao domínio das disciplinas escolares - seria tão ou mais importante para promover o sucesso individual dos estudantes do que as próprias competências e habilidades cognitivas (HECKMAN e RUBINSTEIN, 2001; FARKAS, 2003; HECKMAN et al., 2006; LEVIN, 2012).

---

<sup>8</sup> Conforme se percebe em Dias Sobrinho (2004), a “avaliação como produção de sentidos” está associada à função ético-política de formação da cidadania, e à promoção de autonomia, emancipação e solidariedade social.

Nesse contexto, características como perseverança, autocontrole, motivação e capacidade de trabalhar em grupo têm sido tratadas como habilidades que devem necessariamente se expandir, para que crianças e jovens se desenvolvam plenamente.

No entanto, o atual discurso em favor do fomento às competências socioemocionais tem como alguns de seus interlocutores os organismos multilaterais, os quais parecem conceber a educação segundo o que Dias Sobrinho (2004) tratou em termos do paradigma da lógica do mercado, ainda que, por vezes, adotem o que Gerwitz e Ball (2011) recuperaram como discurso do bem-estar social.

De fato, o exame de documentos sobre as reformas no campo da educação permite constatar muitos pontos de convergência entre os aspectos priorizados nas recomendações de organismos multilaterais e políticas implantadas por governos locais (cf. SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011). A esse respeito, não é injustificada a recomendação de Dourado e Oliveira (2009) a que se analisem as políticas públicas internacionais em educação para se entender o quadro observado no Brasil.

No que diz respeito ao fomento das habilidades socioemocionais, o organismo multilateral que mais tem influenciado as discussões no Brasil é a OCDE, a qual vem se articulando com instituições brasileiras, tais como o IAS, o MEC e a CAPES no sentido tanto de legitimar o discurso acerca da relevância das habilidades socioemocionais, como de instituir um novo instrumento de avaliação em larga escala que seria capaz de aferi-las.

Em termos gerais, pretendemos investigar em que medida as orientações internacionais acerca das habilidades socioemocionais estão sendo discursivamente construídas em conjunto com os atores locais no Brasil.

Nossos objetivos específicos são:

- Investigar por que, como e por meio de que atores pretende-se institucionalizar no Brasil a avaliação em larga escala das habilidades socioemocionais dos alunos;
- Identificar que pressuposições estão sendo assumidas e que argumentos discursivos são adotados.

Pretendemos, pois, identificar os atores que vem defendendo internacionalmente e no Brasil a importância das habilidades socioemocionais e a que argumentos têm recorrido.

Para tanto, recorreremos à Análise do Discurso de linha francesa e, mais especificamente, à proposta de Charaudeau (2014). Essa decisão encontra eco em Ball (1994), que, se alinhando à perspectiva pós-estruturalista<sup>9</sup>, propõe, com base nas contribuições de Foucault, que as questões educacionais e, mais especificamente, que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso, entendidos como produto de múltiplas influências e agendas, cujas vozes se fazem ouvir, em detrimento de muitas outras, que não são reconhecidas como legítimas.

A escolha do modelo em questão justifica-se, ainda, em função da centralidade atribuída pela Análise do Discurso francesa aos aspectos ideológicos presentes no discurso, os quais assumem elevada potencialidade ante nosso *corpus*, composto: pelo relatório "*Promoting social and emotional skills for societal progress in Rio de Janeiro*", publicado pela OCDE e dedicado à análise do cenário educacional do Rio de Janeiro no que diz respeito às habilidades socioemocionais; pelas transcrições de dois vídeos institucionais referentes ao evento Fórum Internacional de Políticas Públicas "Educar para as Competências do Século 21", realizado, em parceria, pela OCDE, pelo MEC do Brasil e pelo IAS, nos dias 24 e 25 de março, na cidade de São Paulo, veiculados no site do IAS<sup>10</sup>; por documentos relacionados ao evento em questão, dentre os quais um sumário dos tópicos discutidos no fórum de ministros; pelo relatório "*Education at a Glance 2013*", produzido anualmente pela OCDE; pelo documento em que a OCDE apresenta os fundamentos para a avaliação da habilidade de solucionar problemas de modo colaborativo, que será aplicada com o PISA de 2015; e pela publicação "*Preparing for a Renaissance in Assessment*", encomendada a Hill e Barber (2014) pela empresa educacional Pearson e publicada em dezembro de 2014.

O título desse último documento - "Preparando-se para um Renascimento em Avaliação" - deixou-nos bastante intrigados, em função da força semântica da palavra "renascimento". No campo educacional e, mais especificamente, quando se

---

<sup>9</sup> Em trabalhos mais recentes, Ball vem refinando a abordagem do ciclo de políticas, uma perspectiva não mais pós-estruturalista, mas pluralista. Para uma melhor compreensão do tema, ver Mainardes, Ferreira e Tello (2011).

<sup>10</sup> Veiculados no site do IAS (<http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/>).

pensa em avaliação, não seria essa a primeira vez que algo altamente “transformador” seria apresentado, a ponto de se conceber um “renascimento”. Conforme se verá na seção dedicada a análise de nosso *corpus*, esse “renascimento” estaria intimamente relacionado, por um lado, às novas tecnologias aplicadas à educação e, por outro, às habilidades socioemocionais.

De maneira semelhante, essa também não seria a primeira vez que um discurso de renovação estaria sendo veiculado para perpetuar práticas educacionais já experimentadas e sob questionamentos. Essa dicotomia entre renovação e perpetuação remeteu-nos ao mito grego da Fênix. Conforme nos ensina Brandão (1991), a longeva ave mítica representa sim o renascimento como renovação, mas não deixa de contemplar a perpetuação que, em certo sentido, é permanência, manutenção.

Parece-nos, pois, que as habilidades socioemocionais e os potenciais instrumentos de avaliação em larga escala para aferi-las possam estar sendo vislumbrados como a mais nova Fênix do cenário educacional. No entanto, como nos aponta Brandão (*op. cit.*), essa nova Fênix poderia ser compreendida como perpetuação, o que, de muitas maneiras, pode não representar uma mudança tão profunda quanto se possa pretender.

Além deste capítulo introdutório, esta dissertação foi estruturada da seguinte forma: o capítulo 1 é dedicado a apresentação e discussão da abordagem teórico-metodológica empregada, com enfoque na Análise do Discurso de linha francesa; no capítulo 2, são revisados estudos que discutem a OCDE perante um possível projeto de governança educacional global, assim como o papel dos empresários da área da educação; o capítulo 3 é dedicado à avaliação em larga escala e, mais especificamente, às avaliações ou estudos internacionais, ao PISA, ao SAEB, às avaliações em larga escala a que os estudantes do Rio de Janeiro se submetem, e à avaliação-piloto aplicada nesta rede de ensino em outubro de 2013, cujo propósito era aferir as habilidades socioemocionais dos estudantes; no capítulo 4, procedemos a análise do referido *corpus*; para, ao final, tecermos nossas conclusões.

## 1. Abordagem Teórico-Metodológica

Este capítulo é dedicado à apresentação e discussão da abordagem teórico-metodológica empregada em nossa dissertação.

Ainda que este não seja um trabalho propriamente de análise de políticas educacionais, para atingirmos nossos objetivos de pesquisa precisaremos nos aproximar do campo das políticas educacionais, as quais têm convergido no sentido de consolidar e de ampliar as avaliações em larga escala. Conforme aponta Dias Sobrinho (2004), nem sempre os resultados dessas avaliações orientam a tomada de decisão dos governos. Algumas vezes, o oposto se dá, sendo as políticas governamentais a organizarem e a conformarem as avaliações.

Reconhecendo uma tal aproximação como necessária, ressaltamos que a pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando como um campo em permanente busca de consolidação, o que, segundo Ball e Mainardes (2011), dependerá do emprego de referenciais analíticos mais consistentes e da ampliação da interlocução com a literatura internacional.

Durante todo o nosso trabalho, buscamos dialogar não só com autores nacionais que têm se debruçado sobre o tema das avaliações em larga escala, mas também com pesquisadores que, dedicando-se aos seus próprios sistemas de ensino nacionais, tecem análises que pretendem dar conta de um cenário educacional mais amplo, dado o contexto da globalização.

A busca por referenciais analíticos mais consistentes, proposta por Ball e Mainardes (2011), é tratada de maneira mais aprofundada por Mainardes, Ferreira e Tello (2011), os quais, ao delinear um panorama dos principais debates teórico-metodológicos relacionados à análise de políticas educacionais, defendem a superação de modelos lineares de análise de políticas em favor de modelos que entendam o processo de concepção de políticas e orientações educacionais como algo dialético.

O reconhecimento dessa dimensão dialética é validado tanto pela perspectiva de Dias Sobrinho (2004) de que não há consensos quando o assunto é avaliação - por ser este um fenômeno complexo que envolveria "questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas" (p. 705) -,

quanto pela forma com que Ball e Mainardes (2011) dão destaque às crenças e valores discordantes presentes nas políticas, conforme se lê a seguir:

"Os fluxos da política são também fluxos do discurso - metalinguagens que orientam pessoas a viver como pessoas. Novas narrativas sobre o que conta como boa educação estão sendo articuladas e validadas. Assim, precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de política. Precisamos de uma linguagem não linear e que não atribua à política mais racionalidade do que ela merece. As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e estrangimentos materiais e contextuais." (p. 13)

A Análise do Discurso afigura-se, diante desse contexto dialético, como um arcabouço teórico-metodológico que tem o potencial de contemplar a contradição que pode se afigurar no dito e no não-dito, ainda que sugerido.

Para além da dimensão dialética que seria inerente às políticas e às orientações educacionais, os autores aproximam os "fluxos da política" aos "fluxos do discurso" e reconhecem a não linearidade da linguagem, a qual demandaria uma abordagem crítica<sup>11</sup>.

Ainda são os próprios Ball e Mainardes (*op. cit.*) a nos esclarecer que as mudanças trazidas pelo novo gerencialismo não se constituem como rupturas totais, já que tanto o sistema de controle burocrático assentaria raízes profundas e dificilmente extirpadas, quanto haveria bolsões de resistência nos quais, ainda que ocorresse uma absorção da linguagem da reforma, a substância das organizações permaneceria inalterada<sup>12</sup>.

Tratar do tema avaliação em larga escala obriga-nos, pois, a reconhecer que estamos diante de um fenômeno complexo, marcado por ambiguidades, contradições e disputas ideológicas. Essa centralidade na linguagem e no discurso

---

<sup>11</sup> Em nosso trabalho, aproximamo-nos, pois, da perspectiva pós-estruturalista do campo da análise de políticas, segundo a qual a ação dos sujeitos é um aspecto crucial para a compreensão das políticas e o poder se constitui como um elemento fluido que pode se alternar entre os diferentes agentes.

<sup>12</sup> McLaughlin (1991) (*apud* BALL e MAINARDES, 2011) contrasta as expressões "mudança de colonização", quando há mudanças culturais profundas na organização, e "mudança de reorientação", quando a substância permanece inalterada, ainda que se observe um discurso de mudança.

levou-nos a considerar a adoção dos pressupostos e do ferramental da Análise do Discurso, de linha francesa<sup>13</sup>.

Quanto aos pressupostos mencionados, satisfizemo-nos, inicialmente, com a proposta de Ducrot em sua Teoria Argumentativa do Discurso (1986, 1988), cuja escolha seria justificada em função tanto da centralidade atribuída pelo autor aos aspectos ideológicos identificáveis através da análise do discurso - os quais assumiam elevada potencialidade frente ao *corpus* por nós delimitado -, quanto do seu conceito de polifonia (DUCROT, 1988), que nos permitiria identificar o confronto das várias vozes que se sobrepõem ou se respondem, manifestadas pelos atores envolvidos na institucionalização de uma avaliação em larga escala para aferir as habilidades socioemocionais dos estudantes. Com Ducrot, tínhamos plenas condições de atender a este, que vem a ser o primeiro objetivo específico de nosso trabalho, mas não tão facilmente ao nosso segundo objetivo específico, a identificação das pressuposições assumidas e das estratégias argumentativas adotadas em defesa da referida institucionalização.

Precisávamos de uma abordagem teórico-metodológica mais formalizada quanto aos processos de análise em si, mais constituída na forma de um ferramental analítico que desse conta da totalidade do nosso *corpus*, composto primordialmente pelo discurso escrito dos relatórios, mas também pelo discurso oral manifestado nos vídeos institucionais produzidos pela equipe do Instituto Ayrton Senna, cuja transcrição é também parte de nosso *corpus*.

Encontramos a resposta que procurávamos nos trabalhos de Patrick Charaudeau, referência na Análise do Discurso francesa, que tem como objeto de estudo os discursos sociais, particularmente os midiáticos. Charaudeau comunga dos pressupostos básicos que encontramos em Ducrot, mas vai além ao trazer um modelo analítico bem estruturado e suficientemente amplo, que nos atende em nossos objetivos de pesquisa.

Assim como Ducrot, Charaudeau (2014) enfatiza o caráter intersubjetivo da linguagem, posto que esta implica a relação ao/com o outro, reconhecendo-a como o espaço do debate e do embate. Para o autor, "a linguagem é um poder, talvez o

---

<sup>13</sup> O autor dessa dissertação tem certa familiaridade com a Análise do Discurso por ter acompanhado projetos de pesquisa que a adotaram como referencial teórico-metodológico, na condição de bolsista de Iniciação Científica durante a graduação em Letras.

primeiro poder do homem" (p. 7), poder este construído pelos próprios homens, nas situações de comunicação.

Dedicamo-nos, a seguir, a apresentar o método de análise do discurso que adotamos em nosso trabalho, o qual, segundo o próprio Charaudeau (2014), "se define pela prática analisante que a teoria impõe, pelo fato de que a teoria é determinada pelo método e que, ao mesmo tempo, o institui" (p. 17).

Antes, contudo, convém destacar que as variadas análises do discurso partem da ideia de que se age por meio da linguagem, o que representou uma ruptura em relação à concepção anterior de que a fala e a ação estariam em campos diametralmente opostos, tendo surgido, assim, a ideia dos "atos de fala"<sup>14</sup>.

A proposta de análise de Charaudeau (*op. cit.*) tem como um de seus fundamentos o conceito de "ato de linguagem", numa tentativa de ampliação do escopo inicial do "ato de fala" para atender, conforme já apontamos, ao discurso escrito. Está também na base de seu modelo conceitual a metáfora do "teatro da vida social", no qual são "encenadas", por meio da linguagem, as atividades humanas, as quais exigiriam uma competência discursiva, sendo esta resultante de três outras competências: a situacional - que reconhece a importância da situação de comunicação, da finalidade de cada situação e da identidade daqueles que estão envolvidos na situação comunicativa -; a semiolinguística - que pressupõe os modos de encenação do ato de linguagem (enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo) -; e a semântica - que prevê a construção de sentido a partir das estruturas linguísticas de que as línguas dispõem.

As competências mencionadas são amplas e abrem inúmeras possibilidades de análise. Neste momento, parece-nos oportuno esclarecer que, não só pela limitação desta dissertação de mestrado, mas também por não se constituir como uma investigação realizada no campo da Linguística, restringimos nossa atenção apenas aos aspectos e às categorias do modelo de análise do discurso aqui adotado que podem nos ajudar diretamente em relação ao que estabelecemos como objetivos de nossa pesquisa. Nesse sentido e em função da constituição de nosso *corpus*, não contemplamos, por exemplo, os aspectos referentes aos modos de

---

<sup>14</sup> A constituição de uma teoria pragmática da linguagem teria se iniciado com a publicação, em 1962, da obra de Austin, *How to do things with words*, por meio da qual o autor propõe a sua Teoria dos Atos de Fala (cf. CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004).

encenação descritivo e narrativo<sup>15</sup>, centrando-nos no modo argumentativo e, apenas periféricamente, no enunciativo<sup>16</sup>.

A centralidade na argumentação justifica-se por estarmos diante de um tema que, em função de sua complexidade, encontra defensores e críticos, igualmente apaixonados. Segundo Charaudeau (2014), para que haja argumentação, são necessários três elementos: uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento em alguém quanto à sua legitimidade; um sujeito que se engaje em relação a esse questionamento e proponha um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade (sujeito-argumentante); e um outro sujeito constituído como alvo da argumentação, o qual se pretende persuadir (sujeito-alvo).

No que diz respeito ao nosso *corpus*, precisaremos lidar tanto com sujeitos-argumentantes individuais, no caso dos vídeos transcritos<sup>17</sup>, quanto com sujeitos-argumentantes coletivos que pretendem se apagar enquanto vozes individuais, uma vez que, através de relatórios, falam em nome de instituições. De maneira semelhante, os sujeitos-alvo são tanto indivíduos que se interessam sobre o tema da educação, da avaliação em larga escala e, mais especificamente, das habilidades socioemocionais, quanto sujeitos coletivos, como governos, ministérios da educação, órgãos educacionais em geral, empresas privadas e instituições, por exemplo.

As propostas sobre o mundo encontradas em nosso *corpus* variam consideravelmente, pois, como se sabe, estamos diante de um tema complexo e amplo, sob o qual muitos outros subtemas podem ser considerados. No entanto, consideramos em nosso trabalho as seguintes categorias de análise: a) Relevância das habilidades socioemocionais; b) Possibilidade de aferir habilidades socioemocionais; e c) Governança Educacional Global.

No que tange à análise de um ato de linguagem, Charaudeau (2014) ressalta que esse processo não pode dar conta apenas da intenção do sujeito-argumentante, mas dos possíveis interpretativos que surgem no ponto de encontro de dois processos, o de produção pelo sujeito-argumentante e o de interpretação por quem

---

<sup>15</sup> Ainda que possa haver um certo teor descritivo nos relatórios em geral, descrições e narrações não costumam se apresentar de maneira relevante em relatórios que se dedicam a questões educacionais. Esses dois modos de encenação costumam interessar menos quando se pretende compreender questões não assentes, como ocorre com o tema da avaliação.

<sup>16</sup> Assumimos, assim, ter sido esse o processo de seleção sobre que elementos da teoria de Charaudeau apresentar neste capítulo.

<sup>17</sup> Ainda assim, fazemos a ressalva de se tratar de vídeos institucionais, o que pressupõe a aprovação do que é dito, de maneira a não contrariar a visão da instituição em questão.

procede a análise. Assim, o autor sugere que, em vez de nos perguntarmos apenas "Quem fala?", pensemos em "Quem o texto faz falar?" ou ainda em "Quais sujeitos o texto faz falar?" e justifica:

"Para o analista, não há uma forma de observar o conjunto do mecanismo que presidiu a produção do texto. Mesmo tentando reconstituir esse mecanismo, por analogia, mesmo se nos colocarmos no lugar do produtor do texto, será difícil para nós apreender nossas próprias operações psico-sócio-biológico-mentais". (CHARAUDEAU, 2014, p.62)

Diante dessa aparente dificuldade, Charaudeau (2014) propõe que o ato de linguagem seja compreendido como um ato interenunciativo, desmembrando o EU e o TU, respectivamente sujeito-produtor e sujeito-interlocutor do ato de linguagem, em EUc, o próprio produtor da fala, e EUe, a imagem de enunciador construída pelo EUc, elucidando seu traço de intencionalidade no ato de produção; e em TUD, o interlocutor fabricado pelo EU como destinatário ideal, e TUi, sujeito responsável pelo processo de interpretação que escapa do domínio do EU.

O desmembramento em quatro sujeitos, e não em dois, instaura dois universos de discurso, não inteiramente idênticos, ainda que se preveja uma área de interseção entre eles: EUc constrói uma imagem de si próprio, EUe, e do interlocutor, TUD, que passam a existir no e pelo ato de produção-interpretação; a partir daí TUi traça hipóteses sobre qual seria a intencionalidade de EUc realizada no ato de produção.

Assim, o EUe pode ser entendido como uma máscara de discurso usada por EUc, o qual, consciente desse estado, pode jogar o jogo da transparência (explicitude) ou da ocultação (implicitude). Esse recurso à máscara é uma forma de tentar equacionar a limitação do modelo, na medida em que, ao analisarmos o discurso de um sujeito, temos condições de buscar informações que nos ajudem a definir a identidade de EUc (ainda que não totalmente de EUe) e podemos inferir as intencionalidades de EUe (mesmo que não possamos garantir que essas intencionalidades correspondam inteiramente as de EUc).

Isso nos obriga a reconhecer que o ato de linguagem tem uma dupla dimensão ou duplo valor, ainda que indissociáveis: um explícito e outro implícito. Por essa razão, todo ato de linguagem vai nascer de circunstâncias de discurso específicas, vai se realizar no ponto de encontro dos processos de produção e de

interpretação e será encenado por duas entidades desdobradas nos quatro sujeitos do ato de linguagem: EUc, EUe, TUd e TUi.

Conforme se vê, o ato de linguagem é sempre parte de um projeto global de comunicação concebido pelo sujeito comunicante (EUc), o qual fará uso de contratos e de estratégias. Nosso objetivo é analisar o discurso em busca dessas estratégias, principalmente no que tange à encenação argumentativa. Antes, contudo, faz-se necessário recuperar em Charaudeau (2014) os três comportamentos que o sujeito falante pode ocupar em relação ao interlocutor: comportamento alocutivo - quando se estabelece uma relação de influência entre locutor e interlocutor -, comportamento elocutivo - quando o sujeito falante enuncia seu ponto de vista sobre o mundo sem que o interlocutor esteja implicado nessa tomada de posição -, e comportamento delocutivo - quando o sujeito falante se apaga de seu ato de enunciação, sem qualquer implicação ao/do interlocutor, ao retomar a fala de um terceiro.

Acreditamos que os três comportamentos poderão ser observados em nosso *corpus*. No entanto, das nove modalidades alocutivas descritas pelo autor, referimos a apenas quatro, as quais têm maior probabilidade de ocorrência: o julgamento, a sugestão, a proposta e, ainda que perifericamente, a interrogação<sup>18</sup>. Nas três primeiras a relação de influência, ou antes de força, é estabelecida de modo que o locutor se coloca em posição de superioridade com relação ao interlocutor.

No quadro a seguir, explicitamos as principais características dessas quatro modalidades alocutivas:

---

<sup>18</sup> Não contemplamos em nosso trabalho as seguintes modalidades alocutivas: interpelação, injunção, autorização, aviso e petição.

Quadro I: Modalidades Alocutivas

<b>Modalidade alocutiva</b>	<b>Papel do locutor</b>	<b>Papel do interlocutor</b>
Julgamento	- julga que um ato é bom ou mau; - declara sua aprovação ou desaprovação; - atribui a si a autoridade moral daquele que pode julgar.	- acha-se qualificado pelo julgamento do locutor.
Sugestão	- estabelece uma ação a realizar (ou a não realizar); - supõe que o interlocutor esteja em situação desfavorável; - atribui a si um estatuto de saber.	- é o beneficiário de uma proposta para melhorar sua situação; - é dotado de liberdade para utilizar ou não essa proposta.
Proposta	- oferece ele mesmo realizar uma ação em benefício do interlocutor, ou em conjunto com o interlocutor, beneficiando a ambos; - atribui a si uma posição de poder fazer.	- recebe uma oferta da qual deve ser beneficiário ou cobeneficiário; - acha-se em situação de aceitar ou recusar a oferta.
Interrogação	- pede ao interlocutor para dizer o que ele sabe; - revela sua ignorância com relação ao que pergunta (a menos que finja ignorar); - atribui a si o direito de questionar.	- é tido como tendo competência para responder; - vê-se na obrigação de responder alguma coisa.

Fonte: Charaudeau, 2014, p. 86 - 90.

Considerando que nosso *corpus* se constitui de relatórios e de vídeos institucionais produzidos no contexto de um evento internacional que pretendeu reunir autoridades educacionais para reorientar políticas públicas de educação, prevemos uma certa diluição da identidade do interlocutor, o que nos faz supor que, ainda que encontremos em nossas análises alguma modalidade alocutiva, esta provavelmente apresentará apenas algumas das características descritas no quadro anterior.

Essa restrição quanto à identidade do interlocutor não se configura, contudo, como uma questão para as modalidades elocutivas, as quais, como vimos, não implicam o interlocutor na tomada de posição do locutor. Em função disso, das doze modalidades elocutivas sistematizadas por Charaudeau (2014), recuperamos oito, quais sejam: a constatação, o saber/ignorância, a opinião, a apreciação, a obrigação, a aceitação/recusa, a concordância/discordância e a declaração<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Deixamos de considerar em nosso trabalho as seguintes modalidades elocutivas: possibilidade, querer, promessa e proclamação.

Quadro II: Modalidades Elocutivas

Modalidade elocutiva	Papel do locutor	Papel do interlocutor
Constatação	- reconhece um fato do qual ele diz limitar-se a observar a existência da maneira mais exterior e objetiva possível.	- não está implicado.
Saber/ Ignorância	- uma informação é pressuposta e o locutor diz se tem ou não conhecimento dela.	- não está implicado.
Opinião	- um fato ou uma informação é pressuposta e a partir daí o locutor explicita a posição que o fato ou a informação ocupa em seu universo de crenças.	- não está implicado.
Apreciação	- um fato é pressuposto e a esse respeito o locutor diz qual é o seu sentimento; - esse julgamento é necessariamente polarizado (favorável ou desfavorável).	- não está implicado.
Obrigação	- estabelece uma ação a fazer cuja realização depende apenas dele; - diz que deve realizar essa ação, seja por coerções do próprio locutor (obrigação interna), seja sob pressão de uma ordem emanando de uma instância de autoridade (obrigação externa).	- não está implicado.
Aceitação/ Recusa	- pressupõe que lhe foi dirigido um pedido de realização de um ato; - responde favoravelmente ou desfavoravelmente; - não tem necessariamente uma posição de autoridade institucional (pode comprometer apenas a si mesmo).	- não está implicado.
Concordância/ Discordância	- pressupõe que lhe foi dirigido um pedido de dizer se adere ou não à verdade de um propósito de um outro; - responde expressando sua adesão ou sua não adesão ao propósito, contribuindo para a validação (positiva ou negativa) da verdade desse propósito.	- não está implicado.
Declaração	- detém um saber; - supõe que o interlocutor ignora esse saber ou duvida da verdade desse saber; - subdivide-se em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confissão (o locutor escondia um saber que vem a ser transmitindo ao interlocutor);</li> <li>• Revelação (o locutor tinha conhecimento de um saber que os outros mantinham voluntariamente oculto);</li> <li>• Afirmação (o locutor se limita a declarar verdadeiro um saber que ele supõe constituir uma dúvida para o interlocutor, atribuindo-se, assim, uma posição de autoridade);</li> <li>• Confirmação (aproxima-se da afirmação, com a diferença de que o locutor apenas acrescenta sua declaração a outras que já consideravam o saber em questão como verdadeiro).</li> </ul>	- não está implicado.

Fonte: Charaudeau, 2014, p. 91 - 99.

Destacamos de antemão o potencial que algumas dessas modalidades elocutivas parecem ter ante nosso *corpus*. Para fins de exemplificação, citamos aqui que a pretensa objetividade da constatação nos pode ser bastante útil para lidar com

o discurso da neutralidade ideológica de que se revestem algumas políticas e orientações educacionais globais.

As modalidades delocutivas, por sua vez, parecem ser extremamente compatíveis com o tom dos relatórios que compõem o nosso *corpus*. Ao se desvincular tanto do locutor quanto do interlocutor, nelas o propósito existe em si e se impõe aos interlocutores em seu modo de dizer. Apesar de Charaudeau (2014) trabalhar com apenas duas modalidades delocutivas - a asserção e o discurso relatado -, a primeira delas se desdobra em doze tipos, os quais correspondem às modalidades do elocutivo, com a diferença de que na modalidade delocutiva observa-se a diluição do locutor, com a conseqüente impessoalização das formas linguísticas. Assim, por exemplo, se na constatação elocutiva um locutor poderia dizer “Estou vendo que a educação está com problemas”, na constatação delocutiva a forma linguística empregada seria “É visível que a educação está com problemas”.

No quadro a seguir, apresentamos as duas modalidades delocutivas propostas pelo autor<sup>20</sup>.

Quadro III: Modalidades Delocutivas

<b>Modalidade delocutiva</b>	<b>Papel do locutor</b>	<b>Papel do interlocutor</b>
Asserção	- aparentemente não está implicado.	- não está implicado.
Discurso relatado	- aparentemente não está implicado.	- não está implicado.

Fonte: Charaudeau, 2014, p. 100 - 105.

Comentados os três comportamentos que o sujeito falante pode ocupar em relação ao interlocutor, cabe-nos agora tratar do modo de organização argumentativo. De acordo com Charaudeau (2014), a argumentação é “o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva” (p. 207), podendo ser interlocutiva - quando o discurso falado se apresenta sob forma dialógica - ou monolocutiva - nos casos de discurso escrito ou de discurso falado no âmbito da oratória<sup>21</sup>.

Segundo o autor, argumentar é uma atividade discursiva por meio da qual o sujeito-argumentante realiza uma dupla busca: pela racionalidade, que tende a um

<sup>20</sup> Como as oito modalidades elocutivas por nós destacadas podem ter correspondentes delocutivos, optamos por não repeti-las.

<sup>21</sup> Pela natureza de nosso *corpus*, acreditamos que a argumentação monolocutiva prevalecerá em nosso trabalho.

ideal de verdade, e pela influência, que tende a um ideal de persuasão. Além disso, Charaudeau (*op. cit.*) defende que toda relação argumentativa se compõe de pelo menos três elementos: uma asserção de partida A1 - um dado ou uma premissa -, uma asserção de chegada A2 - uma conclusão ou resultado -, e uma asserção de passagem - uma inferência, prova ou argumento - que nos conduz de uma a outra.

Conforme enfatiza o autor, a passagem de A1 a A2 não se faz de modo arbitrário, devendo ser estabelecida por uma asserção que justifique a relação de causalidade que as articula. Em suas próprias palavras:

“Essa asserção representa um universo de crença sobre a maneira como os fatos se determinam mutuamente na experiência ou no conhecimento de mundo. Esse universo de crença deve, portanto, ser compartilhado pelos interlocutores implicados pela argumentação, de maneira a ser estabelecida a prova da validade da relação que une A1 e A2, o argumento que, do ponto de vista do sujeito-argumentante, deveria incitar o interlocutor ou o destinatário a aceitar a proposta como verdadeira.” (CHARAUDEAU, 2014, p. 209)

A necessidade de que haja crenças compartilhadas pelos interlocutores para que o sujeito-argumentante conduza o interlocutor ou destinatário a compartilhar de seus argumentos leva-nos a reconhecer o papel de destaque que os meios de comunicação têm desempenhado no sentido da produção de crenças. A esse respeito, é inegável que a mídia tem contribuído para a construção de uma determinada visão acerca do que venha a ser uma educação de qualidade.

Além desse "terreno fértil", que se conseguiria por meio do compartilhamento de crenças, o processo de argumentação se alicerça em determinados modos de raciocínio. No quadro a seguir, são apresentados os cinco modos de raciocínio que permitem organizar a lógica argumentativa.

Quadro IV: Modos de Raciocínio

Modo de Raciocínio	Relação entre A1 e A2	Subtipos	Exemplos
<b>Dedução</b>	Relação de causalidade orientada da causa para a consequência	Dedução pragmática	"O ônibus estava atrasado, logo eu cheguei atrasada".
		Dedução por cálculo	"Se 51% dos brasileiros aprovam esta medida, então o Brasil está em perigo".
		Dedução condicional	"Se você acabasse o trabalho, poderia ir ao cinema".
<b>Explicação</b>	Relação de causalidade orientada da consequência para a causa	Explicação pragmática	"Eu não como porque não tenho vontade".
		Explicação por cálculo	"O Brasil está em perigo, porque 51% dos brasileiros dizem que...".
		Explicação hipotética	"Não tirei nenhuma conclusão de sua atitude, talvez porque pensasse que ele não havia feito de propósito".
<b>Associação</b>	Relação de contrário ou de identidade	Associação dos contrários	"As fronteiras se abrem (...) Alguns deverão fechá-las".
		Associação do idêntico	"O Brasil nunca é tão Brasil quando é ele mesmo".
<b>Escolha Alternativa</b>	Relação de oposição	-	"Ou eu ou o caos".
<b>Concessão Restritiva</b>	Aceita-se A1, mas contesta-se que ela possa levar a A2	-	"Reconheço que o governo já fez um esforço para diminuir a poluição da Baía da Guanabara. Mas resta ainda muito a fazer (...)".

Fonte: Charaudeau, 2014, p. 213 - 220.

Todos esses modos de raciocínio são encontrados em nosso *corpus*. Chama nossa atenção, contudo, o alto nível de emprego da concessão restritiva no discurso político e nas políticas públicas em si. Acreditamos que esse modo de raciocínio seja recorrentemente empregado em relatórios, como os que nos dispomos a analisar, não apenas com o intuito de informar ou relatar, mas também com o propósito de construir uma visão de mundo a ser compartilhada. Parece-nos que introduzir um aspecto positivo para, em seguida, proferir uma crítica sobre o que ainda não se atingiu seja uma estratégia argumentativa eficaz, pois que menos incisiva.

Charaudeau (2014) ressalta que a lógica argumentativa não se constitui como o único elemento da argumentação, na medida em que "não é suficiente que sejam emitidas propostas sobre o mundo, é necessário também que estas se inscrevam num quadro de questionamento que possa gerar um ato de persuasão" (p. 221). Para o autor, toda asserção é potencialmente argumentativa, mas para que o seja, de fato, deve se inscrever em um "dispositivo argumentativo", instância argumentativa composta por três quadros: Proposta, Proposição e Persuasão.

A Proposta se compõe de asserções sobre os fenômenos do mundo, postas, implícita ou explicitamente, umas em relação às outras. A Proposição parte de um quadro de questionamento à Proposta e a Persuasão é destinada a desenvolver uma das opções desse quadro de questionamento, tais como refutação, justificativa ou ponderação.

Os sujeitos podem tomar ou não tomar posição com relação à veracidade da Proposta. Se tomam posição, precisam definir se são a favor ou contra a proposta; se não tomam posição, os sujeitos reveem os prós e os contras. Algumas vezes, pode ocorrer de o sujeito responsável pelo questionamento à Proposição não dar credibilidade ao sujeito que emitiu uma asserção com valor argumentativo, rejeitando, dessa forma, o *status* do emissor<sup>22</sup>.

O mais recorrente, no entanto, é que o estatuto do emissor seja aceito, o que se dá sempre que o sujeito se engaja em uma argumentação ou em uma contra-argumentação, admitindo, assim, que os outros sujeitos têm suficiente autoridade ou gozam de credibilidade. Quando o estatuto do sujeito-argumentante é colocado em discussão, este pode ser levado a justificá-lo valendo, para tanto, de um "argumento de autoridade".

Por fim, convém destacar que os sujeitos também podem se posicionar de maneira distinta em relação à própria argumentação. O sujeito pode escolher implicar-se pessoalmente no questionamento; diluir as marcas de pessoalização contra quem está se colocando, indeterminando o sujeito ao qual se opõe; ou escolher não se implicar pessoalmente na argumentação.

---

<sup>22</sup> Conforme se verá nos capítulos que se seguem, o campo econômico ou antes os sujeitos que o compõem têm rejeitado o *status* dos educadores quando são tratadas certas questões educacionais.

## 2. A Economização da Educação e seus Principais Atores

Neste capítulo, dedicamo-nos a analisar as transformações que vem sendo observadas no cenário educacional, e damos especial destaque a alguns atores, tais como a OCDE e os empresários que atuam na área da educação, cujos discursos têm legitimado a penetração, no campo educacional, dos valores que orientam as economias capitalistas, seguindo a lógica de mercado.

Preocupa-nos bastante o fato de tais valores estarem em franco processo de consolidação em diversos países, incluindo o Brasil. Essa preocupação é compartilhada mesmo por aqueles que reconhecem o papel da educação frente à economia, como é o caso de Dias Sobrinho (2004), para quem:

"A economia é uma dimensão imprescindível da vida humana, a ser adequadamente desenvolvida pela educação. O papel da educação como motor da economia deve também ser levado em conta. Entretanto, a economia não pode se desbordar na economização da vida humana, ou seja, não pode ser tomada como o centro do desenvolvimento civilizacional, não pode ser a referência central e primordial dos valores da vida pessoal e social. Da mesma forma, a avaliação não deve ser instrumento dessa funcionalização economicista" (p. 709 - 710).

Valemo-nos aqui do termo "economização" empregado pelo autor para pensar as transformações que vem sendo introduzidas, digeridas e incorporadas desde a década de 1990, caracterizando um verdadeiro fenômeno de "economização da educação".

Conforme apontado na introdução deste trabalho, o fenômeno em questão estaria associado a um deslocamento dos discursos do "bem-estar social" em direção ao "novo gerencialismo" (cf. GERWITZ e BALL, 2011), ou mesmo a um movimento de mudança paradigmática que, tendo partido da concepção de educação como um bem público, aproxima-se cada vez mais da proposta de uma educação segundo a lógica do mercado (cf. DIAS SOBRINHO, 2004).

Defendemos a aproximação entre a educação pública e a noção democrática de bem-estar social, sobre a qual aquela costumava se assentar. Nas duas últimas décadas, no entanto, temos observado uma ampliação ou, nos termos do mercado, uma flexibilização do entendimento do que seja "público", e uma crescente

articulação de discursos que operam em favor de uma retração do Estado no reconhecimento de sua identidade como mantenedor do bem-estar social<sup>23</sup>.

De acordo com Meyer e Benavot (2013), em meio a um cenário de crescimento inexpressivo de produtividade de certos setores da economia dos países considerados desenvolvidos, o processo de economização da educação teria sido articulado a partir da “constatação” de que as instituições públicas, incluindo a educação pública, comportam-se como "indústrias" deficitárias, as quais teriam sua produtividade restabelecida por meio da aplicação das regras de mercado.

Além disso, os autores destacam o argumento comumente empregado de que a educação pública estaria comprometida devido à excessiva burocratização de suas práticas. A reiterada caracterização negativa da educação pública teria legitimado a introdução dos mecanismos de mercado.

Esse processo, contudo, não estaria imune a críticas. Ao contrário, Grubb e Lazerson (2006) denunciam que a imposição de uma agenda educacional utilitarista mutila a função cívica da educação e de seus pressupostos democráticos. De maneira semelhante, Ravitch (2011b) nos alerta que os processos inerentes ao mercado não são compatíveis com a função democrática da escola pública, na medida em que o mercado é operado segundo a lógica dos ganhadores e perdedores.

Acerca do contexto em tela, Freitas (2011) argumenta que alguns dos elementos do cenário educacional atual não são inteiramente novos e se constituem no que Saviani (1986) tratou como "tecnicismo", dentre os quais estariam: a pressuposição da neutralidade científica; a inspiração nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade; a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional; a premissa de que o aumento da produtividade através da educação promoveria a equalização social.

Ainda conforme Freitas (2011), outros elementos seriam mais recentes, tais como a incorporação dos processos de *accountability*; a meritocracia associada a formas de privatização; a adoção de *standards* (padrões) de aprendizagem aferidos em testes padronizados; ou seja, elementos que se justificam dentro da lógica dos

---

<sup>23</sup> Essas características têm constituído uma corrente mais recente da Administração Pública, a da “Nova Gestão Pública”, de origem anglo-saxônica - pois que surgida no Reino Unido, nos Estados Unidos, na Austrália, na Nova Zelândia e no Canadá - cuja implementação nos países latinos vem apresentando problemas específicos. Para análise sobre esse tema, ver Matas (2005).

negócios e do mercado<sup>24</sup>. A esse novo quadro, que já se configurava no início da década de 1990, o autor atribui o termo "neotecnicismo".

Esse contexto neotecnicista é caracterizado também pela ideia de que as economias estão cada vez mais inter-relacionadas, o que faria com que os mecanismos de gestão, baseados nos interesses dos mercados, passassem a escapar aos próprios Estados, sendo assumidos por organizações internacionais, prontas para estabelecer suas diretrizes e compartilhar métodos de gerenciamento (MEYER e BENAVIDES, 2013).

A esse respeito, Daun (2005) aponta que a penetração das organizações internacionais vem legitimando, na educação, um conjunto de diretrizes, tais como a busca pela descentralização, a valorização do discurso da escolha, o processo de privatização, a expansão dos mecanismos de mercado, a centralização curricular e os processos regulares de auditoria<sup>25</sup>.

A aferição do nível de desenvolvimento das economias nacionais assim como do potencial competitivo destas tem sido operacionalizada através de avaliações internacionais em larga escala. Ao analisarem o período compreendido da segunda metade do século XX até o ano de 2009, Kamens e Benavot (2011) ressaltam a crescente participação de países em desenvolvimento ou periféricos em avaliações internacionais em larga escala<sup>26</sup>.

Se, como já discutido, os discursos em permanente embate aplicam-se à educação, certamente estes se desdobram sobre o campo da avaliação. Dias Sobrinho (2004) nos informa que ao paradigma da educação como um bem público corresponde a avaliação como produção de sentidos, ao passo que o paradigma da educação segundo a lógica do mercado institui a avaliação como uma forma de controle.

Essa dimensão do controle embasa a proposta de Afonso (2013) para quem o campo da avaliação educacional deve ser pensado sociologicamente em três

---

<sup>24</sup> Os termos *accountability* e meritocracia serão discutidos ainda neste capítulo.

<sup>25</sup> Power (1997) chega mesmo a defender que viveríamos sob a égide de uma "cultura de auditoria" (*audit culture*), que teria surgido no final do século XX. Apple (2005), ao tratar da posição de destaque que tem sido dada aos *rankings*, aponta que atualmente indivíduos, famílias, organizações e Estados-nação são percebidos como atores responsáveis pelo desenvolvimento da nação e que avaliar os sucessos e fracassos de tais atores teria se tornado um traço obrigatório nessa cultura mundial.

<sup>26</sup> Os autores dão especial destaque ao fato de muitos outros países que ainda não participam dessas avaliações internacionais terem adotado avaliações nacionais em larga escala, percebidas como uma primeira etapa para o processo de comparação internacional.

momentos<sup>27</sup>, concebidos como fases do Estado-avaliador. A primeira fase, surgida nos países capitalistas centrais, ao longo da década de 1980, seria marcada por uma relativa autonomia dos Estados.

Durante este período, teriam sido adotadas nacionalmente políticas de avaliação em larga escala. O caso norteamericano recebe especial atenção do autor, que, ao mencionar a reforma instituída após a publicação do relatório *A Nation at Risk* ("Uma Nação em Risco"), ressalta que:

"Nos EUA, sob a liderança de Reagan, as soluções propostas passaram, entre muitos outros aspectos, por um aumento do controle da educação pública por parte do Estado, pelo retorno à autoridade e centralidade dos professores (com o conseqüente menosprezo pelas pedagogias construtivistas e não diretivas assentes no protagonismo discente), pela revalorização de disciplinas consideradas básicas ou fundamentais nos currículos (*back to basis*), pela introdução de critérios de maior rigor, seletividade e meritocracia, e pela dominância de lógicas de competição, de escolha parental e de mercado educacional tendentes a esbater (ou mesmo acabar com) o monopólio da educação pública estatal." (p. 272).

Segundo Afonso (2013), os efeitos da globalização ainda eram discretos àquela época e o capitalismo ainda não se internacionalizara tanto, como ocorrera no pós-guerra fria. Ainda assim, já nesta primeira fase teria se dado a "introdução de mecanismos de *accountability* baseados em testes estandardizados de alto impacto e em *rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização (...)" (p. 272).

Pizmony-Levy (2012) apresenta, no entanto, um olhar levemente diferenciado ao apontar que, já na década de 1980, a globalização e o surgimento da União Europeia teriam alterado profundamente a escolarização, que passara a ser entendida como um projeto cultural de uma sociedade mundial, alicerçada nos valores do capitalismo internacional, nos direitos humanos e na democratização política.

Ao apontar que a educação teria deixado de ser vista como um projeto cultural nacional, tendo surgido inúmeras propostas de avaliar comparativamente as nações, Pizmony-Levy (*op. cit.*) parece não concordar inteiramente com Afonso (2013) acerca dos limitados efeitos da globalização já na década de 1980.

---

<sup>27</sup> Como a terceira fase se configura apenas como uma hipótese para o futuro (nomeada pelo autor como fase do Pós-Estado-avaliador), não vamos abordá-la neste trabalho.

De todo modo, para Afonso (2013), a segunda fase, iniciada na década de 1990, seria caracterizada pela presença crescente no campo educacional de organizações internacionais, como a OCDE, as quais têm desempenhado um papel central na construção de um sistema de indicadores e de avaliação internacional em larga escala, independentemente das orientações político-ideológicas dos governos<sup>28</sup>.

Neste contexto, Meyer e Benavot (2013) destacam que a soberania das nações e de seus sistemas de educação tem se enfraquecido em função da atuação de organizações como a OCDE. De acordo com os autores, esse processo tem posto em dúvida o projeto de uma educação pública que teria por propósito o desenvolvimento da cidadania e o fomento à solidariedade como valores, em nome de se atender às demandas econômicas e do mercado de trabalho.

Tröhler (2013) aponta que os indicadores foram criados a partir dos esforços em se estabelecer comparação estatística oferecendo, teoricamente, evidência empírica de como estaria uma determinada escola ou um determinado sistema educacional em relação aos outros. Conforme o autor, a iniciativa de coletar e comparar dados internacionalmente teria partido dos EUA, logo após a publicação do relatório *A Nation at Risk*, um verdadeiro marco em direção à atual política educacional norte-americana.

No entanto, essa proposta não teria sido aceita de imediato pelos países membros da OCDE, os quais pareciam duvidar à época de que comparações entre sistemas educacionais tão distintos fossem viáveis ou mesmo úteis<sup>29</sup>. Ainda segundo Tröhler (*op. cit.*), esse processo não teria levado em conta as pesquisas que vinham sendo realizadas na área de educação, tendo sido ignoradas, pois, as vozes dos pesquisadores da área.

Freitas (2011) nos alerta que, por ser um campo em permanente disputa, a educação estabelece íntima relação com as questões referentes à formação de mão de obra, o que explicaria o envolvimento e a atual precedência dos economistas na definição dos rumos da educação, em detrimento dos próprios educadores, entrevistados, sobretudo através da mídia, como ideólogos sem propostas concretas.

---

<sup>28</sup> Fazemos uma ressalva a este respeito: certamente, uma nação que não compartilhe da perspectiva econômica capitalista muito pouco provavelmente se vincularia a uma avaliação internacional em larga escala, sobretudo nos moldes que estão disponíveis atualmente.

<sup>29</sup> Os EUA teriam chegado ao ponto de ameaçar retirar as verbas norte-americanas empregadas no CERI, o Centro de Pesquisa Educacional e Inovação da OCDE, obtendo, assim, a aprovação de sua proposta (cf. HEYNEMAN, 1993, *apud* TRÖHLER, 2013).

A este respeito, Dias Sobrinho (2004) aponta que "quando a avaliação é apropriada pelas instâncias de poder, sem uma interlocução com os educadores, enfraquece sua potencialidade formativa em favor das funções burocráticas, controladoras e economicistas" (p. 718).

Tais funções já podiam ser claramente percebidas em 1992, quando foi publicado pela primeira vez o relatório *Education at a Glance*<sup>30</sup>. Em 1993, os 38 indicadores coletados individualmente em cada país foram definidos e subdivididos em três grupos: 21 deles passaram a compor o grupo "custos, recursos e processos escolares" - subdividido, por sua vez, nos subgrupos "despesas em educação", "recursos humanos", "participação" e "características do processo de tomada de decisão" -, 7 dos indicadores passaram a compor o grupo "contextos de educação" - subdividido em "contexto demográfico" e "contexto social e econômico" - e os 10 últimos indicadores, o grupo "resultados da educação" - subdividido em "resultados do estudante", "resultado do sistema" e "resultado do mercado de trabalho".

De acordo com Tröhler (2013), esses indicadores, no entanto, foram introduzidos em países constituídos por contextos culturais e políticos muito diversos<sup>31</sup>, e o que é tratado em termos de "contextos da educação" não se constituiria em absoluto como uma forma de contemplar, nas análises, aspectos das diversas culturas locais, configurando, em última instância, apenas números e estatísticas.

A pesquisa comparativa teria sido, deste modo, reduzida à medida de resultados considerados de maneira isolada, tanto do ponto de vista cultural quanto histórico. Compreensão semelhante é manifestada por Taubman (2009), para quem os testes de alto impacto abstraem os indivíduos de seus contextos, traduzindo-os em números (pontos obtidos nos testes, dados numéricos gerados a partir dos variados instrumentos de mensuração, valores investidos).

Não é por outra razão que Canen e Lucas (2011), adotando a perspectiva do multiculturalismo para a avaliação, defendem o equilíbrio entre os instrumentos de

---

<sup>30</sup> Este relatório ainda é publicado anualmente pela OCDE. De acordo com Tröhler (2013), o relatório em questão se constitui como a testemunha mais notável de transferência cultural e de disseminação dos preceitos de uma nação para uma grande parte do mundo. A edição de 2013 compõe nosso *corpus*.

<sup>31</sup> Ainda é Tröhler (2013) a denunciar que, embora pareça pressupor neutralidade cultural, o modelo em questão expressa o modo de governança de uma determinada cultura dominante.

avaliação em larga escala com outros indicadores qualitativos que contemplem as identidades singulares das instituições e que busquem avaliar em que medida a pluralidade em questão é considerada.

Conforme destacam Ball e Mainardes (2011), as políticas, especialmente as educacionais, são concebidas para contextos ideais - infraestrutura e condições de trabalho adequadas -, deixando de levar em conta "variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais" (p. 13).

Analisando o contexto norteamericano, Taubman (2009) se dedica à análise das profundas transformações por que vem passando a educação pública dos EUA, as quais teriam afetado todos os aspectos da escolarização, da profissão docente e da formação de professores. O autor destaca que essas mudanças, embasadas nas políticas econômicas neoliberais, nas práticas empresariais, em uma agenda social neoconservadora e, sobretudo, nas ciências da aprendizagem, são discursivamente anunciadas e percebidas como irreversíveis e "não-negociáveis" (p. 9).

De acordo com Taubman (*op. cit.*), essa perspectiva de quantificação das práticas educacionais que reduz tudo a números já teria sido incorporada no discurso dos próprios professores, os quais, ao menos nos EUA, referem-se às questões educacionais empregando termos e expressões próprias do mundo dos negócios. Ainda de acordo com o autor, uma tal perspectiva não estaria restrita apenas ao discurso dos docentes, que já a teriam introjetado em suas próprias práticas, empobrecendo-as.

Para Taubman (*op. cit.*), esse movimento marcado pelos "*standards*" (padrões de aprendizagem) e pela "*accountability*" encontraria raízes tanto nas vulnerabilidades psíquicas por que os docentes vêm sendo submetidos - por seus medos, por se sentirem publicamente envergonhados, pelas fantasias que habitam seu imaginário cultural, pelo sentimento de perda -, quanto nas falsas concepções acerca da docência e do currículo, tecidas no contexto das áreas da neurociência e da psicologia cognitiva.

Ao restringir o conceito de educação à aquisição de certas habilidades operacionais, essas áreas validam o discurso de que os professores são os responsáveis primários pelo insucesso daqueles estudantes que não "aprendem" o que se aborda nos testes, abrindo um fértil caminho para a venda de *kits* pedagógicos, apresentados pelas empresas que atuam no campo educacional como a solução para combater a "não-aprendizagem".

Freitas (2012) nos alerta sobre o papel central que os conceitos de *accountability* (por ele traduzido como "responsabilização"), de meritocracia e de privatização têm frente a esta nova abordagem para as políticas públicas de educação. Para o autor, os três conceitos constituem:

"(...) um bloco interligado onde a responsabilização pelos resultados (leia-se: aumento da média em testes nacionais e internacionais) é legitimada pela meritocracia (distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias) com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das médias mais altas), visando à constituição de um 'espaço' que se firma progressivamente como 'público não estatal' em contraposição ao 'público estatal'." (p. 346)

Em parte de seu trabalho, Afonso (2010) dedica-se à difícil tarefa de buscar uma definição para o primeiro desses conceitos abordados por Freitas (2012), o de *accountability*. Para tanto, recorre ao trabalho de Schedler (1999 *apud* AFONSO, 2010), para quem o conceito em questão seria composto por três dimensões estruturantes: uma de informação, outra de justificação ou argumentação, e ainda uma terceira, de imposição ou sanção.

Desse modo, o autor reconhece as dimensões informativa e argumentativa como aquelas que podem assumir importante papel para os processos democráticos em uma sociedade - como, por exemplo, o do direito à informação no que tange à aplicação de verbas públicas -, sem, contudo, deixar de sinalizar uma terceira dimensão, esta sim impositiva, coativa ou sancionária, em geral mais associada a orientações neoliberais e neoconservadoras<sup>32</sup>.

Para Afonso (2010), mesmo que uma ou duas dessas dimensões estejam ausentes, ainda seria legítimo falar de atos de *accountability*. Diante disso, o autor propõe uma distinção entre os "atos de *accountability*"<sup>33</sup> - ações ou procedimentos que contemplam apenas algumas das dimensões do termo -, "modelo de *accountability*" - estrutura mais complexa em que se articulam diferentes dimensões ou formas parcelares de *accountability* - e "sistema de *accountability*" - constituído por um conjunto articulado de modelos e formas parcelares de *accountability*, no contexto mais amplo das políticas públicas.

---

<sup>32</sup> Neste trabalho, optamos por não traduzir o termo *accountability*, por entendermos que "responsabilização" não congrega em seu núcleo semântico exatamente as três dimensões propostas por Schedler (1999) para dar conta do conceito de *accountability*.

<sup>33</sup> Expressão proposta pelo próprio Schedler (1999).

Ao revisar algumas tipologias de *accountability* que vem sendo aplicadas ao campo da educação<sup>34</sup>, Afonso (2010) aponta que alguns desses modelos, em função de valorizarem formas de avaliação predominantemente quantitativas, têm como único fundamento os resultados de estudantes, de escolas, de sistemas de ensino em avaliações em larga escala, essencialmente externas e que, portanto, dificultam o que nomeou de "uma prática reflexiva de *accountability*" (p. 155).

Reconhecendo que atualmente professores e educadores realizam suas atividades profissionais sob pressões e em meio a demandas contraditórias, Afonso (*op. cit.*) ressalta o papel central que a avaliação vem desempenhando nos processos de *accountability*, face aos quais o autor dá destaque à importância da autoavaliação como processo reflexivo legítimo, embora muitas vezes esta não seja incluída no processo avaliativo mais amplo ou, quando o é, possa adotar traços de manipulação.

É considerável o destaque que o autor dá ao elemento contraditório, sobretudo no âmbito do discurso. Ainda que reconheça a legitimidade das demandas por maior participação e transparência, principalmente no que diz respeito às instituições públicas, Afonso (*op. cit.*) alerta que "os discursos que reclamam a introdução de mecanismos de *accountability* não são necessariamente democráticos, ou não são sempre motivados por razões explicitamente democráticas" (p. 148). Um pouco mais à frente, o autor nos diz:

"Aliás, a referência sistemática à *accountability* está na moda, valendo a pena perceber melhor as raízes (convergentes e divergentes) pelas quais alguns dos seus mecanismos e modelos têm sido referenciados tanto por orientações neoliberais e neoconservadoras, quanto por orientações de matizes ideológicas distintas (da social-democracia, do trabalhismo, da terceira via, entre outras)" (p. 157).

Aproximando as contribuições de Foucault acerca da linguagem e o referencial teórico da psicanálise lacaniana, Taubman (2009) aponta algo semelhante no contexto norteamericano ao analisar criticamente a retórica empregada por representantes governamentais, pela mídia, por diretores executivos, por educadores e psicólogos. Em sua obra, o autor revela o quão próximos são os

---

<sup>34</sup> Afonso (2010) cita os modelos de *accountability* política, legal, burocrática, profissional, do mercado, e algumas propostas de combinação entre estas. Explorar essas distinções, no entanto, não parece constituir tarefa fértil para os limites deste trabalho monográfico.

termos, os dados e, em certo ponto, os argumentos empregados tanto pelos atores que se colocam a favor da privatização da educação quanto por aqueles comprometidos com a educação pública e com a autonomia docente.

No discurso dos atores envolvidos com um projeto de educação de orientação marcadamente neoliberal - como os representantes da OCDE, das organizações e institutos que atuam na área educacional, e os empresários educacionais -, um dos elementos recorrentes é o da defesa do discurso do mérito, apresentado, de maneira ampla, como uma forma de valorizar aqueles que se esforçam e que, portanto, merecem alcançar seus objetivos. No centro desta questão, e articulado ao conceito de *accountability*, encontra-se o que Kane e Staiger (2002) tratam como meritocracia aplicada à educação, práticas que compreendem basicamente três elementos: testar os alunos; divulgar publicamente os resultados de cada escola; e premiar (ou punir) tomando por base a aferição do desempenho das escolas.

Conforme nos aponta Freitas (2012), a meritocracia, um componente que vem sendo empregado no sistema de responsabilização - por nós tratado como sistema de *accountability* -, estaria na base da proposta política liberal, qual seja a de que, “dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um” (p. 383). O autor nos alerta, no entanto, que este discurso seria falacioso, na medida em que ignora a desigualdade de condições no ponto de partida.

A este respeito, Wiseman (2005) analisa a meritocracia a partir da legitimação de dois mitos: o mito da excelência - de acordo com o qual todos os estudantes recebem educação de alta qualidade, tendo de obter desempenhos de destaque qualquer que seja a escala de mensuração - e o mito da equidade - segundo o qual os sistemas educacionais oferecem oportunidades de aprendizagem equivalentes para todos os estudantes, a despeito de origem étnico-racial, camada socioeconômica e gênero.

Reunindo evidências empíricas contrárias à pretensa eficácia das medidas meritocráticas, Freitas (2012) relata estudos que apontam, por um lado, que o nível de proficiência inicial dos estudantes - seja este alto, mediano ou mesmo baixo - tende a se manter durante todo o ensino fundamental; e, por outro, que, sob a ameaça de uma possível sanção pública, há uma tendência de que os professores se concentrem nos estudantes com nível de proficiência mediano, desassistindo os demais estudantes.

Convém destacar, contudo, que tais medidas encontram críticos e defensores igualmente apaixonados. Propondo-se a analisar as políticas de bonificação a professores, baseadas em medidas de desempenho implementadas no Brasil, Brooke (2011) faz alusão à importância de distinguir os sistemas de incentivos individuais dos coletivos, ou seja, as situações em que o bônus é pago, respectivamente, apenas ao professor da turma que atingir a meta estabelecida ou a todos os integrantes da equipe escolar.

Sinalizando pontos de aproximação e de afastamento entre as políticas de bonificação dos EUA, do Chile e, no caso do Brasil, de São Paulo, do Espírito Santo, de Pernambuco, do Ceará e de Minas Gerais, Brooke (*op. cit.*) defende que os incentivos coletivos não têm a mesma "eficácia" se comparados com os individuais e o explica da seguinte forma:

"No caso dos incentivos individuais, o professor que não ganha o bônus tem condição de modificar seu comportamento com base no modelo oferecido por outros professores da mesma escola que receberam o incentivo. Nesse caso, há uma conexão possível entre o sistema de incentivos e a mudança pretendida na prática dos professores menos produtivos. No caso do incentivo de grupo, essa conexão não existe. O professor que pertence a uma escola que não recebe o bônus não tem em quem se modelar para produzir um comportamento ou prática docente diferente. Da mesma forma, a escola que ganha o bônus coletivo não recebe indicação das práticas consideradas bem-sucedidas e deve encarar o pagamento mais como uma gratuidade ou um 13º salário do que propriamente um incentivo para o aprimoramento do ensino da escola" (p. 184).

O excerto acima nos permite entrever uma concepção reducionista e distorcida da atuação docente, na medida em que é enganoso pensar que o que "funciona" em uma determinada turma necessariamente poderia ser reproduzido em outros contextos.

Ainda assim, o exemplo defendido por Brooke (*op. cit.*) vem sendo operacionalizado nos EUA desde a aprovação, em 2001, da lei de responsabilidade educacional norteamericana - Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás, a partir da expressão em língua inglesa *No Child Left Behind* (doravante, NCLB). Naquele país, no entanto, a divulgação dos resultados dos alunos e das pontuações dos docentes não surtiu o efeito esperado, conforme atestam Hout e Elliott (2011, *apud* FREITAS, 2012), o que teria levado, em 2011, o então prefeito da cidade de Nova Iorque a interromper a política de bonificação que vigorava desde 2008.

Devemos nos questionar, pois, por que uma tal concepção de educação tem prevalecido em diversos países, incluindo o Brasil<sup>35</sup>. Antes, no entanto, faz-se necessário sinalizar que o discurso em prol da aplicação da lógica do mercado na educação vem se legitimando com base na persecução da melhoria da qualidade educacional.

Segundo Kamens (2013), à medida que as sociedades foram se democratizando politicamente, foi se tornando cada vez mais clara a necessidade de se combater a corrupção e a falta de transparência. À luz da necessidade de tornar as economias mais eficientes, com o corolário discurso do desenvolvimento social, elevou-se a ênfase de que se faz indispensável garantir a qualidade dos sistemas educacionais.

Freitas (2011) e Terrasêca (2012) também reconhecem a necessidade de que se realize um amplo debate acerca do que se entende por um sistema educacional de qualidade, o que, necessariamente, teria de passar pela definição de um projeto formativo para a juventude e que, certamente, não poderia ser avaliado apenas por testes.

A tempo, definir o que é educação de qualidade não constitui, contudo, tarefa simples. O termo em si tem sido entrevisto em um vasto espectro semântico, o qual varia da visão mais atrelada ao liberalismo, segundo a qual a qualidade é perfeitamente aferível por meio de avaliações de desempenho que cumprem o propósito de avaliar a qualidade do professor e de responsabilizá-lo pelo sucesso ou fracasso de seus alunos, à visão mais progressista, para a qual o sucesso escolar não pode ser medido por instrumentos de aferição de desempenho, na medida em que esses não têm condições de captar a formação dos sujeitos para o exercício pleno da vida (KRUG, 2006).

A esse respeito, tanto Goulart (2006) quanto Moreira e Kramer (2007) defendem que a qualidade em educação é um fenômeno complexo com determinações intraescolares, tais como o currículo em prática, a formação dos docentes, o tipo de gestão escolar em curso; e extraescolares, as quais envolveriam, por exemplo, a bagagem cultural dos alunos e de suas famílias, assim como as condições econômicas dos discentes e da comunidade escolar como um todo.

---

<sup>35</sup> Esta reflexão será desenvolvida na seção 2.2., dedicada aos “reformadores empresariais da educação”.

Sobre a questão da qualidade, concordamos com Fernandes e Nazareth (2012) - para os quais "a educação escolar, por ser uma prática social e ter a formação cidadã como uma de suas funções, não pode ser avaliada em sua função social apenas por exames de proficiência e desempenho em disciplinas escolares" (p. 1) - e com Terrasêca (2012) - para quem não se pode pensar um referencial de qualidade abstrato, mas antes um referencial construído "com base na participação e negociação com todos os intervenientes e actores educativos" (p. 152).

Dias Sobrinho (2004) também defende que é preciso superar as noções estreitas de qualidade advindas do mercado, marcadas pela operatividade e funcionalidade produtiva, para incorporar sentidos e valores inerentes à construção de uma sociedade democrática. O autor aponta que, quando os níveis de qualidade pretendem ser verificados de acordo com a lógica de mercado, costumam ser empregados três critérios, a saber, a pertinência - que se inscreve na interseção entre o que a instituição pretende e o que seria necessário do ponto de vista científico e social -, a eficácia - aferida na comparação entre as práticas e os objetivos -, e a eficiência - mensurada a partir da relação entre insumos e resultados.

Apple (2005) ressalta, a esse respeito, que o desenvolvimento de outros conceitos de eficiência tem sido impossibilitado pelo enorme potencial de absorção e reprodução pelo senso comum dos discursos que pressupõem uma correspondência biunívoca entre o que se aprende e as medidas aferidas por meio de avaliações em larga escala.

Segundo Sellar e Lingard (2013), os polos irradiadores ou mesmo os atores cujos discursos têm legitimado a penetração, no campo educacional, da lógica de mercado articulam uma determinada narrativa em torno das políticas gerais, de acordo com a qual a educação e o treinamento seriam pontos fulcrais para melhorar, simultaneamente, o bem-estar dos indivíduos e a economia das nações.

Talvez o principal desses polos irradiadores para questões educacionais seja, atualmente, a OCDE, descrita por Henry et al. (2001) como uma entidade geográfica, uma estrutura organizacional, um fórum para concepção de políticas públicas, uma rede que aproxima pesquisadores, consultores e políticos, e como uma esfera de grande influência.

## 2.1. A OCDE, um projeto de governança educacional global

A OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico<sup>36</sup>, declara-se como uma entidade internacional composta por 34 países-membros, majoritariamente desenvolvidos<sup>37</sup>, que compartilhariam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado. Sua missão seria desenvolver, através de políticas, o bem-estar econômico e social das pessoas ao redor do mundo<sup>38</sup>.

A missão declarada atualmente pela OCDE difere-se, substancialmente, de sua proposta de atuação inicial, centrada apenas no desenvolvimento econômico. A esse respeito, pode-se perceber que no cenário atual a organização em questão reconhece seu campo de atuação como mais amplo do que o inicialmente delineado. Essa ampliação, com vistas a dar conta também do desenvolvimento do bem-estar social, tem justificado a crescente atenção da OCDE para com as questões educacionais, ainda que por vezes por meio de um discurso ambíguo ou pouco claro.

Conforme ressaltam Meyer e Benavot (2013), esta organização tem desempenhado um papel central no cenário educacional global, realizando diagnósticos e julgamentos e prestando consultoria para os sistemas educacionais mundiais, o que estaria afetando a soberania das nações e de seus respectivos sistemas de educação.

Para compreender essa perda de soberania e o projeto de governança educacional global, que pretendemos abordar nesta seção, é necessário antes considerar o contexto histórico em que se dera a criação da OCDE, assim como reconhecer a influência dos EUA nesta organização.

Conforme aponta Tröhler (2013), a OCDE foi criada em 1961 a partir da inclusão dos EUA e do Canadá na Organização para Cooperação Econômica

---

<sup>36</sup> Em língua inglesa, *Organisation for Economic Co-operation and Development*, cuja sigla é OECD.

<sup>37</sup> Exceto por México, Chile e Turquia, apresentados como países emergentes em <http://www.oecd.org/about/membersandpartners/>, acesso em 15/05/2014.

<sup>38</sup> De acordo com as informações apresentadas em <http://www.oecd.org/about/>, acesso em 15/05/2014.

Europeia (OCEE), que existia desde 1948, como herdeira do Plano Marshall para a Europa, projeto de combate ao comunismo.

Em uma perspectiva histórica que adota como ponto de partida a Guerra Fria, Tröhler (2013) ressalta o impacto que o lançamento do satélite Sputnik, em 1957, pela então União Soviética teve nos EUA e, especialmente, como catalisador de reformas no sistema educacional norteamericano, considerado até então pelo próprio país como muito superior ao soviético. O lançamento em questão teria dado início a uma ofensiva educacional que pretendia promover o desenvolvimento econômico e militar daquela nação, por meio de vultosos investimentos, do estabelecimento de padrões nacionais e do monitoramento permanente da educação.

No referido contexto, fora aprovada em 1958 pelo Congresso norteamericano, durante a presidência de Dwight Eisenhower, a primeira lei educacional dos EUA (*National Defense Education Act*, NDEA), segundo a qual as disciplinas de ciências, matemática e língua estrangeira deveriam ser priorizadas. A NDEA marcou uma mudança cultural profunda no modo como a educação era vista e organizada: o sistema educacional norteamericano absorvera pressupostos da engenharia e da técnica, assumindo feições de um sistema tecnológico (TRÖHLER, 2013)<sup>39</sup>.

Dados o contexto em si da Guerra Fria e a influência dos EUA junto aos demais países que compunham a formação inicial da OCDE, tais mudanças foram sendo paulatinamente estendidas, primeiro para os próprios países-membros, mas, com o passar do tempo, também para além destes.

Sellar e Lingard (2013) ressaltam que, no que tange à educação, o papel da OCDE mudou significativamente com o tempo, na medida em que o campo educacional ocupava um lugar acessório quando da criação daquela organização, tendo passado a assumir relevância formalizada institucionalmente através da criação de sucessivas diretorias: Diretoria de Assuntos Sociais, Pessoal e Educação (em 1975); Diretoria para Educação, Emprego, Trabalho e Assuntos Sociais (em 1991); Diretoria de Educação (constituindo-se como campo autônomo em 2002).

---

<sup>39</sup> De acordo com o autor, o sistema educacional norteamericano passara a incorporar a partir de então ideais e práticas educacionais muito pouco aceitas pelos próprios educadores da época. Disciplinas como “Adaptação na Vida” e “Como saber quando se está amando”, ligadas ao bem-estar dos estudantes e amplamente defendidas pelos professores, passaram a ser criticadas pelas autoridades educacionais, que determinaram a priorização das disciplinas de ciências, matemáticas e das línguas estrangeiras.

A razão para esta crescente importância reside no fato de ser a educação encarada como um setor estratégico para o sucesso de uma nação, especialmente no contexto do capitalismo atual, em que as economias estão permanentemente em disputa pelo poder político e econômico (cf. BAKER e LE TENDRE, 2005).

Ainda que se trate de um processo gradual, a percepção da importância do campo educacional como elemento estratégico já se fazia notar nos EUA em 1961, quando a OCDE realizou uma conferência exclusivamente dedicada a questões educacionais<sup>40</sup>. Já naquela ocasião, Walter H. Heller, economista de formação e conselheiro para questões econômicas do presidente dos EUA, teria afirmado que as questões educacionais eram tão importantes que não deveriam ser discutidas no campo educacional, isto é, exclusivamente por educadores. Em suas próprias palavras, “*Posso mesmo dizer que, nesse contexto, a batalha pela educação é tão importante que não pode ser deixada exclusivamente para os educadores* (OCDE, 1961, p. 35, *apud* TRÖHLER, 2013, p. 151, tradução nossa).

O discurso de que os educadores não teriam condições de discutir as questões educacionais - mas que os economistas sim - tornou-se cada vez mais difundido. Este discurso em favor de uma suposta precedência dos economistas sobre os educadores explica, em parte, a significativa influência das entidades econômicas no campo da educação e, em particular, da OCDE, que tem concretizado um projeto de governança educacional global.

Além deste aspecto que poderia explicar a influência de qualquer entidade econômica, a posição de destaque da OCDE justifica-se, em parte, pelo fato de esta instituição internacional orientar suas ações a partir do que se constitui como um “poder leve” (da expressão em língua inglesa “*soft power*”). A este respeito, Eccleston (2011) aponta que a OCDE se distingue das outras instituições criadas após o Acordo de Bretton Woods, no contexto de reconstrução que se estabeleceu com o fim da Segunda Guerra Mundial - tais como o Fundo Monetário Internacional

---

<sup>40</sup> Nesta mesma conferência, Philipp Coombs, que esteve entre 1963 e 1968 à frente do Instituto Internacional para Planejamento Educacional da UNESCO, teve papel de destaque. Em 1968, Coombs publicou o *bestseller A Crise Educacional Mundial*, ressaltando a baixa qualidade da educação no mundo. Nesse mesmo ano, a OCDE fundou o Centro para Pesquisa Educacional e Inovação (*Centre for Educational Research and Innovation - CERl*), onde o PISA foi gerado. Uma caracterização acerca da gênese do PISA será apresentada nas seções 3.1 e 3.2.

(FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial -, por não assumir uma posição claramente coercitiva de poder<sup>41</sup>.

A constituição deste “poder leve” estaria relacionada ao fato de a OCDE se apresentar como detentora do conhecimento técnico e promotora de uma rede transgovernamental através da qual os especialistas em políticas públicas poderiam interagir e buscar soluções coordenadas ante a situações difíceis. Este lugar a partir do qual aquela organização se manifesta mostra-se, sem dúvida, como um *locus* de suposto auxílio, ao qual os países poderiam recorrer para questões de diversas naturezas, incluídas as educacionais.

Jakobi e Martens (2010) argumentam que o “poder leve” exercido pela OCDE, baseado na argumentação persuasiva, seria marcado por três mecanismos de governança: a produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados. De acordo com os autores:

“Atualmente, a OCDE não apenas define o problema, mas também oferece a solução, em contraste com o seu modo de atuar da década de 1970. Com a nova geração de indicadores, a organização passou a desempenhar um importante papel em diversos estágios das políticas nacionais, incluindo da determinação da agenda à formulação e à implementação das políticas” (p. 175, tradução nossa).

Segundo Woodward (2009), a OCDE teria se tornado a organização internacional de maior destaque quanto à provisão de estatísticas no campo educacional e à proposição da agenda de políticas educacionais no mundo, tendo se sobreposto à UNESCO<sup>42</sup>. No mesmo trabalho, a atuação da OCDE é descrita como eficaz e precisa, na medida em que adota um modo de operação realizado através não só de um “poder leve” como também de uma “*soft law*”.

---

<sup>41</sup> Ainda que a OCDE não exerça essa posição abertamente coercitiva, Carvalho (2009, *apud* RINNE *et al*, 2004) explicita que a sua atuação se dá através da “construção de consensos” e da “pressão pelos pares” (p.1016). Conforme explicitado no artigo, a entidade não precisa atuar de maneira coercitiva para aprovar as mudanças que propõe, uma vez que os próprios países-membros se encarregam de realizar entre si esse papel de coerção.

<sup>42</sup> Conforme nos informa Kamens (2013), o financiamento das avaliações em larga escala estiveram inicialmente a cargo da IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) e da UNESCO, ainda que em escala menor se comparados com os valores atuais. A partir da década de 1990, o Banco Mundial teria passado a patrocinar projetos para a constituição de indicadores educacionais em escala mundial (*World Education Indicator - WEI*). Segundo Lockheed (2013), a OCDE teria passado a encorajar os banqueiros dos países em desenvolvimento a apoiar a participação de seus países do PISA a partir de 2001. Para uma detalhada explicação sobre o processo de financiamento nos países desenvolvidos das avaliações internacionais em larga escala, ver Lockheed (2013).

Ainda que o conceito de “*soft law*”, ou de legislação branda (tradução nossa), pareça aplicar-se somente aos 34 países-membros da OCDE, os quais estariam submetidos à regulamentação formal instituída por aquela organização, mesmo alguns países não-membros que participam de grupos de trabalho, regimes ou programas da OCDE são altamente influenciados pelas orientações legais daquele organismo.

De acordo com Kamens (2013), não são poucos os países em desenvolvimento que, assim como o Brasil, passaram a medir o quão bem sucedido é o seu desenvolvimento nacional em comparação com países-membros da OCDE.

Embora o Brasil ainda não tenha se tornado um país-membro, este revela forte alinhamento à proposta de avaliação internacional da OCDE. O país é atualmente considerado pela organização como um parceiro-chave<sup>43</sup>, tendo estreitado recentemente o diálogo com esta instituição no campo educacional<sup>44</sup>.

Podemos mesmo dizer que o projeto de governança educacional global da OCDE - marcado, por um lado, por um discurso que tende a deslegitimar as vozes dos educadores, e, por outro, por uma ação não percebida como coercitiva, pois que revestida de uma intenção de compartilhamento de conhecimento técnico e de prestação de auxílio - vem encontrando no Brasil um terreno altamente fértil para os três mecanismos de governança propostos por Jakobi e Martens (2010), quais sejam, a produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados.

Além desses mecanismos de governança, recorreremos à proposta de Woodward (2009), para quem a OCDE persegue quatro modos de governança: o cognitivo - desenvolvido através de uma agenda cooperativa e da circulação de ideias -, o normativo - observável a partir do compartilhamento de um conjunto de valores -, o legal - associado ao que nomeamos acima como uma legislação branda -, e o paliativo - relacionado ao papel da OCDE junto aos demais organismos internacionais.

Em nosso trabalho, estamos especialmente interessados em investigar como os modos de governança cognitivo e normativo estabelecidos pela OCDE atuaram

---

<sup>43</sup> Conforme anunciado em <http://www.oecd.org/about/membersandpartners/>, acesso em 15/05/2014.

<sup>44</sup> Destacamos como evidência para este estreitamento a parceria recentemente estabelecida com o Instituto Ayrton Senna e com as secretarias de educação do estado do Rio de Janeiro para o desenvolvimento de uma avaliação em larga escala cuja finalidade seria aferir as habilidades socioemocionais, sobre a qual nos debruçamos neste trabalho.

perante a proposta de desenvolvimento da avaliação em larga escala para aferir as habilidades socioemocionais dos alunos.

Interessa-nos, também, investigar de que maneira o discurso em favor da educação segundo a lógica do mercado tem sido articulado pelos reformadores empresariais da educação, aos quais nos dedicamos na seção que se segue.

## 2.2. Os Reformadores Empresariais da Educação

A ação dos “reformadores empresariais da educação”, da expressão em língua inglesa “*corporate reformers*”, cunhada por Ravitch (2011a) para designar a atuação mais ou menos coordenada de políticos, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas, pesquisadores e de representantes das mídias, é analisada por Freitas (2012), que dá especial destaque ao fato de os vários atores em questão veicularem reiteradamente o discurso de que “o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais” (p. 380).

O autor recorre a Emery (2002 *apud* FREITAS, 2012) para apontar que o discurso em questão teria se desenvolvido a partir das pressões exercidas, desde a década de 1990, por um grupo de mais de 300 diretores executivos norteamericanos - os quais compunham o grupo nomeado *Business Roundtable* - para que fossem incorporadas nos sistemas educacionais estaduais daquele país medidas como a pré-definição de padrões de aprendizagem (*standards*), a testagem dos estudantes, assim como a previsão de sanções aplicadas aos casos em que os padrões mencionados não tivessem sido alcançados.

A agenda proposta pelo *Business Roundtable* baseava-se, como já apontado neste trabalho, no quadro de caos desenhado para a educação dos EUA - formalizado com a publicação, em 1983, do relatório *A Nation at Risk* -, quadro este que comprometeria a competitividade daquele país no cenário internacional. Ainda que se possa discutir se o caos em questão correspondia ou não à realidade<sup>45</sup>, é inegável que o discurso promovido pelos membros do *Business Roundtable* prevaleceu nos EUA, tendo se expandido para outros países.

Em outra parte deste trabalho, questionamo-nos acerca das razões que poderiam justificar a precedência do discurso dos reformadores empresariais da educação em diversos países, incluindo o Brasil. Terrasêca (2012) parece compartilhar de semelhante desconfiança ao questionar se as mudanças e reformas propostas e implementadas visam à obtenção de uma melhor educação ou se

---

<sup>45</sup> Freitas (2012) faz referência ao trabalho de Berliner e Biddle (1995), no qual os autores afirmavam que a crise educacional proposta fora fabricada.

estariam assentadas em motivações outras, tais como na busca por novas formas de disponibilizar a educação às populações.

Para Freitas (2012), os ganhos financeiros advindos de um lucrativo mercado educacional poderiam justificar a insistência em favor de um modelo de ensino que, a despeito de não encontrar suporte em evidência empírica e de estar provocando uma série de efeitos deletérios à educação<sup>46</sup>, continua a ser defendido e refinado.

O autor aponta que o sistema público de educação está em amplo processo de privatização, caracterizado tanto pela gestão por concessão - observada quando uma escola (passando a ser reconhecida como escola *charter*) ou rede pública é administrada privadamente, legitimando o conceito de público não estatal - quanto pelo sistema de “*vouchers*” ou de bolsas de estudo advindas do orçamento público e conferidas a estudantes para que ingressem em instituições privadas<sup>47</sup>.

Ainda que não estejamos sugerindo que lucrar com os muitos serviços educacionais privados, que na última década vem se expandindo para o âmbito público, já se constituísse como a motivação inicial do grupo dos diretores executivos que compunham o *Business Roundtable*, podemos supor que este modelo educacional - marcado pela *accountability*, por práticas meritocráticas e que se baseia em um conceito distorcido de qualidade -, em vigor em muitos países, ofereça um enorme potencial lucrativo, o que poderia justificar o desinteresse dos reformadores empresariais em admitir atualmente que a sua validade seja questionada.

Em certo grau, poderíamos mesmo supor que reconhecer as limitações da aplicação da lógica empresarial ao campo educacional poderia ser percebida como uma forma de desqualificar a lógica em si e, portanto, de pôr em xeque os pressupostos do próprio neoliberalismo.

---

<sup>46</sup> Freitas (2012) apresenta e discute uma série de consequências nocivas ao campo educacional atestadas a partir de evidências empíricas, dentre as quais destacamos: o estreitamento curricular em torno das disciplinas abordadas nas avaliações externas; a competição entre profissionais e escolas, que estaria reduzindo a colaboração entre os docentes; o alto nível de estresse a que passam a estar expostos os docentes, os estudantes e suas famílias; as diversas modalidades de fraudes, que tornam questionável a validade dos resultados das avaliações externas; o aumento da segregação socioeconômica entre as escolas de uma mesma rede, que passariam a se especializar em determinados perfis de estudantes; o aumento da segregação socioeconômica dentro das escolas, a partir do processo de enturmação de acordo com o desempenho; a destruição do sistema público de ensino.

<sup>47</sup> No Brasil, até o momento, esta segunda modalidade está concentrada no ensino médio técnico e no ensino superior, através do Pronatec e do Prouni, respectivamente (cf. FREITAS, 2012).

Freitas (2011) dá especial destaque a duas das concepções - equivocadas a seu ver - que embasariam o discurso dos reformadores empresariais da educação. A primeira delas seria que boa escola é aquela cujos estudantes obtêm boas notas em testes de matemática, de língua materna e de ciências.

Concordamos com a crítica do autor a este respeito, mas destacamos que esta concepção acerca do que seja uma boa escola tem sido revista pelos próprios reformadores empresariais da educação. A este respeito, basta verificar a recente atenção que têm recebido as habilidades socioemocionais por atores que compõem o grupo dos reformadores empresariais, como políticos, representantes de institutos e de empresas educacionais, além da própria mídia, para os quais uma boa escola precisa desenvolver também determinados traços de personalidade, como perseverança, autocontrole, motivação e capacidade de trabalhar em grupo.

Ball e Mainardes (2011) chamam atenção a esta questão ao reconhecerem que “novas narrativas sobre o que conta como boa educação estão sendo articuladas e validadas” (p.13). Diante desse quadro, os autores sugerem ser necessário adotar uma linguagem crítica e um método analítico que permitam lidar com essas novas formas de política.

A segunda concepção apontada como equivocada por Freitas (2011) diz respeito ao fato de os reformadores empresariais da educação pretenderem se apresentar de maneira objetiva, destituídos de qualquer roupagem ideológica. Esse segundo aspecto é extremamente preocupante, na medida em que os atores em questão, de maneira deliberada ou não, acabam por escamotear suas convicções ideológicas - inerentes tanto às instituições quanto às pessoas - e suas relações com outros setores da sociedade.

Essa pretensão de neutralidade ideológica não se sustenta, contudo, quando se analisa a linguagem empregada. Taubman (2009), por exemplo, analisando a linguagem das políticas educacionais norte-americanas, cumpre um importante papel ao mapear apropriações discursivas que revelam o alinhamento entre as políticas públicas e os argumentos empregados por atores do mercado educacional.

Dessa maneira, defendemos que a linguagem se mostra como um campo privilegiado para se compreender as forças em atuação, e a análise do discurso, como um método analítico que nos permite identificar os pressupostos, supor as motivações e desvelar os argumentos empregados tanto pela OCDE, quanto pelos demais atores envolvidos na defesa de se avaliar as habilidades socioemocionais.

Convém lembrar que, de maneira mais ampla, a atuação da OCDE não se restringe ao compartilhamento de profissionais e ao treinamento de profissionais locais, mas inclui o estabelecimento de parcerias com diversas ONGs, institutos e empresas envolvidas em ações educativas e avaliativas.

Este terceiro elemento, o qual nos parece extremamente eficaz na pulverização de ideias nos diversos países com os quais a OCDE mantém algum tipo de relação, encontra-se contemplado em nosso *corpus*<sup>48</sup> através do Instituto Ayrton Senna (IAS) - uma organização sem fins lucrativos que se propõe a pesquisar e a produzir conhecimentos para "melhorar a qualidade da educação, em larga escala"<sup>49</sup> - e da empresa educacional Pearson - a maior entidade educacional da atualidade.

Em seu *site*, o IAS informa que:

"Financiado com recursos próprios, de doações e de parcerias com a iniciativa privada, o Instituto dispõe às administrações públicas, gratuitamente, serviços de gestão do processo educacional que incluem diagnóstico e planejamento, formação de gestores e educadores, desenvolvimento de soluções pedagógicas e tecnológicas inovadoras, tudo articulado de forma a promover uma educação integral para o pleno desenvolvimento de crianças e jovens em suas múltiplas competências."<sup>50</sup>

O Instituto em questão, que pretende ser percebido como uma organização capaz de "desenvolver o potencial das novas gerações"<sup>51</sup> e que trabalha "por uma educação pública de qualidade em todo o Brasil"<sup>52</sup> reconhece, por um lado, estabelecer parcerias com a iniciativa privada e, por outro, oferecer, ainda que gratuitamente, serviços às administrações públicas educacionais.

Essa suposta gratuidade, no entanto, pode ser compreendida a partir de outras perspectivas. Se abandonarmos a perspectiva financeira e nos centrarmos no contexto de influência, será possível supor que as instituições sem fins lucrativos que atuam no campo educacional vêm adquirindo um enorme ativo, não financeiro,

---

<sup>48</sup> Conforme informado na introdução dessa dissertação, compõem nosso *corpus* dois vídeos institucionais veiculados no *site* do IAS, assim como a publicação "*Preparing for a Renaissance in Assessment*", de Hill e Barber (2014), encomendada e divulgada pela Pearson.

<sup>49</sup> [http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem\\_somos/index.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/index.asp), acesso em 15/05/2014.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

<sup>51</sup> [http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem\\_somos/visao.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/visao.asp), acesso em 15/05/2014. Esta é a Visão do IAS.

<sup>52</sup> Conforme informação apresentada como lema do IAS, disponível em <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/home/index.asp>, acesso em 15/05/2014.

mas de influência na agenda educacional brasileira. Ao analisar as implicações para o trabalho docente da parceria entre os sistemas públicos de educação e o IAS, Peroni (2010) identifica que, além da diminuição da autonomia do professor, a parceria em questão “acaba por redefinir o conteúdo das políticas públicas de educação” (p. 541).

Ainda que não pretendamos aqui classificar necessariamente o IAS como um reformador empresarial da educação, sua atuação revela a atual tendência de parceria público-privada no campo educacional, apontada por Freitas (2011) como uma porta aberta para o mercado atuar na educação, com a paulatina incorporação da ótica dos negócios.

A Pearson<sup>53</sup>, por sua vez, se apresenta como a maior entidade educacional do mundo, atuando em mais de oitenta países. Conforme informação divulgada em seu próprio *site*, seu propósito é “antecipar tendências, diagnosticar as melhores formas de aplicá-las e oferecer acesso à aprendizagem efetiva a pessoas de todos os tipos”<sup>54</sup>.

Se, por um lado, a empresa se propõe a ver “a jornada do aprendizado de todos os ângulos no contexto de um mundo que está percebendo rapidamente o poder econômico e o valor social da educação”<sup>55</sup>, por outro, não disfarça sua visão segundo a qual a educação é um produto, ainda que não venha a ser “qualquer produto, mas sim uma grande responsabilidade”, razão pela qual a empresa adota globalmente a estratégia de “sempre colocar o aluno no centro de tudo” aquilo que faz<sup>56</sup>.

A Pearson atua no Brasil desde a década de 1970 e, conforme divulgação própria, “entrega soluções completas e customizadas que atingem todo ciclo educacional - desde a educação infantil até a vida adulta, por meio das linhas de negócios focadas em Educação Básica, Superior e Profissional”<sup>57</sup>. No que diz respeito à Educação Básica, na qual se encerra o escopo dessa dissertação, a

---

<sup>53</sup> Entre 2003 e o segundo semestre de 2014, a Pearson manteve a Fundação Pearson, seu braço filantrópico. Conforme divulgado em [www.pearsonfoundation.org](http://www.pearsonfoundation.org) (acesso em 18/12/2014), a decisão de encerrar as atividades de sua Fundação deveu-se ao desejo de maximizar o impacto social de suas ações.

<sup>54</sup> <http://portal.pearson.com.br>, acesso em 16/12/2014.

<sup>55</sup> <http://portal.pearson.com.br>, acesso em 16/12/2014.

<sup>56</sup> <http://portal.pearson.com.br>, acesso em 16/12/2014.

<sup>57</sup> <http://portal.pearson.com.br>, acesso em 16/12/2014.

empresa Pearson atua, na área privada, nos sistemas de ensino COC, Dom Bosco e Pueri Domus. No Brasil, a atuação da Pearson na área pública ainda é limitada, mas em outros países já há sistemas de ensino públicos cuja gestão é feita por essa empresa, seguindo o formato das escolas *charters*.

Seja pelo IAS, uma instituição sem fins lucrativos, ou pela Pearson, uma empresa educacional, as avaliações em larga escala têm sido propostas, em suas respectivas atuações, como forma de diagnosticar a qualidade da educação oferecida. De maneira semelhante e provavelmente articulada, os governos federal, estaduais e municipais do Brasil também têm dedicado enorme importância às avaliações em larga escala como ponto de partida para informar os investimentos e ações educacionais. No capítulo seguinte, tratamos das avaliações em larga escala, com destaque para as avaliações internacionais, para o PISA, para o SAEB e para as avaliações em larga escala aplicadas no Rio de Janeiro. Além disso, abordamos de maneira mais detida as habilidades socioemocionais, que têm se afigurado como a nova “promessa de salvação” para a educação.

### 3. Avaliação em Larga Escala

De acordo com António Nóvoa, no prefácio à obra de Fernandes (2009), a avaliação teria se tornado “peça central da ‘modernidade escolar’” (p. 13), período compreendido a partir da metade do século XIX, uma vez que o julgamento dos conhecimentos dos estudantes teria se constituído como atividade fundamental dos processos educacionais. Ainda segundo Nóvoa, na primeira metade do século XX, a avaliação teria se revestido de uma matriz psicológica - quando se buscou diagnosticar a inteligência e as aptidões dos alunos -; teria sido reinterpretada no contexto da segunda metade do século XX, marcado tanto pela democratização do acesso à educação quanto pela difusão das teorias da “reprodução social”; para, finalmente, ser apropriada pela perspectiva econômica no cenário dos estudos internacionais de avaliação em larga escala<sup>58</sup>.

Essa centralidade que a avaliação passou a desempenhar nos processos educacionais - ainda que cambiante no decorrer do tempo - leva-nos ao seguinte questionamento: estaria a avaliação, ou mais especificamente a avaliação em larga escala, tornando-se um fim em si mesma?

Fernandes (2009) reconhece que a avaliação em larga escala pode ser compreendida como um meio, na medida em que pode atuar como um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educacionais em função de seu potencial para: orientar os governos no sentido da adequação das políticas educativas e formativas; informar a sociedade sobre o que os jovens estão aprendendo e como o estão; aproximar ou afastar os pais da vida escolar de seus filhos; empobrecer ou enriquecer o currículo.

A perspectiva de que as avaliações externas têm o potencial de se tornarem indutoras de mudanças profundas é questionada por Terrasêca (2012) que, ao analisar o contexto educacional lusitano, destaca que em seu país as mudanças decorrentes desse tipo de avaliação são apenas pontuais. Ainda assim, a autora defende que as avaliações externas podem auxiliar na oferta de oportunidades de

---

<sup>58</sup> Em sua análise histórica, Nóvoa não estabelece distinção explícita entre avaliação da aprendizagem e avaliação em larga escala. Em nosso trabalho, focalizamos a avaliação em larga escala, entendida como uma avaliação essencialmente externa, isto é, concebida por alguma entidade exterior à escola e aplicada a um grande número de alunos (FERNANDES, 2009).

educação para todos, não apenas no acesso, mas também no percurso dentro do sistema educacional.

Fernandes (2009), ao apresentar diferentes interpretações ao conceito de “equidade”, problematiza a percepção de que a igualdade de acesso seria suficiente para se alcançar a equidade. A esta concepção se opõe a de que a real equidade só se observa em contextos em que todos os grupos têm real possibilidade de obter resultados razoavelmente semelhantes nos exames nacionais.

Acerca dessa divergência, Dias Sobrinho (2004) destaca a ausência de consensos quando o assunto é avaliação, fenômeno complexo que envolveria "questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas" (p. 705). Conforme o autor nos deixa antever, a avaliação deve ser compreendida como um fenômeno social e histórico, não podendo, por conseguinte, ser entendida a partir de uma perspectiva de neutralidade.

A esse respeito, Terrasêca (2012) destaca que as questões ideológicas estão presentes na determinação tanto da agenda quanto dos referenciais para a avaliação externa, e que a orientação pelos resultados e pelos instrumentos - entendida pela autora como uma nova governança - não deixa de ter uma orientação ideológica, ainda que possa ser tecnicamente informada (p. 136).

De maneira semelhante, Meyer e Benavot (2013), analisando o papel dos pontos pacíficos no cenário internacional, questionam a pressuposição de que a qualidade de um sistema educacional possa ser avaliada por meio de testes que se pretendem política e ideologicamente neutros, os quais gerariam dados desinteressados que orientariam reformas educacionais pelo mundo.

Ainda que cientes do argumento trazido por alguns autores de que o campo educacional seria altamente ideologizado - o que representaria uma barreira a que certos temas, como o da avaliação em larga escala, fossem seriamente debatidos -, parece-nos ser necessário reconhecer que não há política ou discurso ideologicamente neutro.

Diante dessa constatação, recuperamos alguns conceitos já abordados em nosso trabalho<sup>59</sup>, que nos ajudam a contextualizar e a refletir sobre as avaliações em larga escala. Em primeiro lugar, fazemos alusão a Meyer e Benavot (2013), segundo os quais a “constatação” de que as instituições públicas, incluindo a educação

---

<sup>59</sup> Referimo-nos ao capítulo 2 de nossa dissertação.

pública, estariam se comportando como "indústrias" deficitárias, teria legitimado a introdução dos mecanismos de mercado no campo educacional.

Retomamos também as perspectivas de Kamens (2013) - para quem à medida que as sociedades foram se democratizando politicamente, foi se tornando cada vez mais clara a necessidade de se combater a corrupção e a falta de transparência - e de Sellar e Lingard (2013) - para os quais os polos irradiadores ou mesmo os atores cujos discursos têm legitimado a penetração no campo educacional da lógica de mercado defendem que a educação e o treinamento seriam pontos fulcrais para melhorar, simultaneamente, o bem-estar dos indivíduos e a economia das nações.

Recorremos a Bonamino e Sousa (2012), as quais destacam que as avaliações em larga escala vêm sendo pensadas a partir de um referencial que associa gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização. De acordo com a ótica referida pelas autoras, os governantes teriam de prestar contas de seus atos à população, o que justificaria o fortalecimento dos mecanismos de responsabilização para o aperfeiçoamento das práticas administrativas.

Convém lembrar, contudo, que o conceito de *accountability* segundo Afonso (2010) é composto por três dimensões estruturantes: uma de informação, outra de justificação ou argumentação, e ainda uma terceira, de imposição ou sanção. Parece-nos que a justificativa de Bonamino e Sousa (2012) esteja alicerçada apenas nas duas primeiras dimensões, ainda que não na dimensão de sanção.

Terrasêca (2012), por sua vez, discorda da posição segundo a qual a prestação de contas, formalizada por meio das avaliações externas, necessariamente conduz à melhoria dos resultados. A autora considera equivocados os pressupostos de que "os sistemas educativos, tal como os industriais, produzem produtos da mesma natureza e, portanto, passíveis de serem apreendidos e manipulados através dos mesmos quadros de leitura" (p. 138); e de que a elevação do nível de funcionamento organizacional das escolas necessariamente acarretaria aumento dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações em larga escala.

Ainda que se possa adotar semelhante perspectiva, estamos diante de um cenário em que os Estados, em busca de mudanças em suas formas de organização e produção, têm utilizado a avaliação em larga escala como o "motor principal das reformas" (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 709). Talvez compreender a

gênese dessas reformas nos ajude a compreender o cenário educacional vivenciado no Brasil.

Com esse intuito, trazemos a seguir o discurso de Francis Keppel, Comissário de Educação dos EUA, pai do Estatuto de 1965, documento que definia as áreas do sistema educacional que receberiam investimentos:

A educação norte-americana de hoje lamentavelmente carece de informações básicas necessárias a que se dê prosseguimento aos nossos diversos propósitos educacionais, a que se estabeleçam metas sensatas, e a que se trabalhe em conjunto para atingi-las. A Secretaria de Educação dos EUA, por exemplo, tem condições de produzir relatórios acerca de várias questões educacionais: de quantos professores dispomos, quantas crianças frequentam escolas, quantas são as unidades escolares, e possivelmente se essas unidades se encontram com a pintura em boas condições ou não. No entanto, até o momento não sabemos de fato quanto que nossas crianças sabem, as disciplinas nas quais elas têm facilidade ou dificuldade, a proporção entre número de matrículas e a aprendizagem, ou uma ampla variedade de outras questões. (KEPPEL, 1966 *apud* TRÖHLER, 2013, p. 150, tradução nossa).

Como se vê, já na década de 1960, as autoridades educacionais norte-americanas revelavam o desejo ou a necessidade de coletar informações não só sobre a aprendizagem de seus estudantes como também acerca do número de matrículas e do fluxo educacional. De acordo com Tröhler (2013), para fazê-lo, o governo dos EUA elaborou a primeira avaliação nacional em larga escala para a educação básica de que se tem notícia<sup>60</sup>, que tivera no Comissário Keppel o seu maior incentivador.

Naquela ocasião, ficara estabelecido, com a publicação do Segundo Estatuto Educacional (1965), que as escolas não seriam obrigadas a acatar reformas curriculares e de ensino, mas que receberiam incentivos (financeiros) caso o fizessem. Surgira, assim, a Avaliação Nacional do Progresso Educacional (*National Assessment of Educational Progress* - NAEP), um instrumento de que o governo federal norte-americano dispunha para comparar o desempenho das escolas e dos estados, aplicado pela primeira vez em 1969<sup>61</sup> (TRÖHLER, 2013).

---

<sup>60</sup> Traçando um panorama histórico dos exames, Fernandes (2009) menciona iniciativas que remontam ao século XVIII, embora se tratassem de exames públicos aplicados em larga escala com o propósito de selecionar funcionários públicos.

<sup>61</sup> Apesar de ter gerado uma forte tensão cultural entre os proponentes e apoiadores dessa avaliação e os educadores que defendiam o direito à soberania local na educação e que se mostraram contrários a que os dados de suas escolas fossem coletados, a NAEP não só foi se expandindo nacionalmente, como costuma ser apontada como o modelo que teria dado origem às avaliações internacionais em larga escala (TRÖHLER, 2013).

A iniciativa da NAEP pode ser compreendida tomando como ponto de partida o que Fernandes (2009) reconhece como uma nova abordagem no que se referia à avaliação dos alunos nos EUA a partir das primeiras décadas do século XX. Baseando-se nos princípios da psicometria, os norte-americanos passaram a utilizar, predominantemente, testes objetivos de múltipla escolha e a adotar a padronização, para todos os estudantes, das condições de prova, como resposta a duas dificuldades: acomodar o número crescente de alunos em função do acentuado processo de imigração e reduzir as discrepâncias na correção das avaliações.

Durante as décadas de 1980 e 1990, as avaliações em larga escala nacionais se expandiram em número e em termos de novos desenhos. Ainda assim, parece apropriado supor que a NAEP tenha servido de base para muitos dos exames nacionais aplicados atualmente.

De acordo com Kellaghan e Madaus (2003 *apud* FERNANDES, 2009), os exames públicos nacionais costumam ser caracterizadas por: serem externos; terem sua administração controlada pelo governo; darem mais ênfase ao conhecimento dos conteúdos; serem aplicadas a um grande número de alunos, fora do ambiente regular de sala de aula e de acordo com procedimentos padronizados; terem várias funções, tais como certificar, selecionar ou controlar; e por darem publicidade a seus critérios de correção e aos resultados.

Segundo Fernandes (2009), as funções normalmente atribuídas aos exames externos são: a de certificação, pouco comum no Brasil; a de seleção, que se tornou uma realidade a partir de 2009 com o Novo ENEM; a de controle, em geral associado à garantia de que o currículo nacional seja cumprido - algo que não temos no Brasil -; a de monitoração, relacionada à prestação de contas e à publicação de *rankings*; e a de motivação, apontada pelo autor apenas nos casos em que os exames não têm consequências diretas na vida escolar dos alunos.

Fernandes (*op. cit.*), assim como o faz Freitas (2012), desaconselha a confecção dos *rankings*, na medida em que essa prática, adotando em geral pressupostos incorretos e procedimentos de baixa credibilidade, tende a estigmatizar escolas, e a desmoralizar docentes e a própria comunidade escolar. Além disso, ambos os autores apontam que as comparações que se pode tecer entre as escolas tendem a não considerar seus pontos de partida<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> O processo de ranqueamento e a importância das análises secundárias serão abordados na seção 3.2., dedicada ao PISA.

Ainda é Fernandes (2009) quem nos traz uma interessante descrição acerca dos tipos de questões que podem compor os exames: as abertas - que podem ser tarefas/problemas, ensaios ou respostas curtas - e as de múltipla escolha. Se, por um lado, as questões mais abertas permitem que sejam analisados os processos e as estratégias utilizados pelos alunos, a capacidade de relacionar e organizar conhecimentos, a criatividade do pensamento e a capacidade de análise de situações-problema; por outro, questões desse tipo costumam ser mais difíceis de serem elaboradas, exigem um período bastante maior para serem corrigidas e, principalmente, tendem a apresentar elevada divergência quanto aos critérios de correção empregados pelos profissionais encarregados de corrigi-las.

No contexto norteamericano, as questões de múltipla escolha acabaram por prevalecer, principalmente em função do advento dos instrumentos de leitura ótica, na década de 1950. As vantagens desse tipo de questão estariam ligadas ao fato de se eliminar a divergência nas correções, ao menor custo de aplicação e correção dos testes, à possibilidade de se avaliar um amplo espectro dos conteúdos, à confiabilidade - consistência de resultados em tempos diferentes ou quando são aplicadas a populações comparáveis - e à relativa simplicidade de se compreender os resultados. Já as limitações dizem respeito ao reduzido teor de informação diagnóstica acerca dos alunos (não sendo possível ter acesso às motivações e aos processos envolvidos para que se chegue a uma determinada resposta) e à ambiguidade de alguns de seus enunciados (KELLAGHAN e MANDAU, 2000, *apud* FERNANDES, 2009).

Fernandes (2009) ressalta as virtualidades de se diversificar o tipo de perguntas ou de itens, numa tentativa de se equilibrar as exigências de validade - a propriedade de um teste avaliar aquilo para que foi construído -, confiabilidade e de equidade, reconhecendo:

“a tensão existente entre os propósitos formativos e avaliativos do sistema nacional de exames e a relação entre a escala (larga, média, pequena) e a complexidade e a objetividade das perguntas (objetivas, resposta curta, ensaio ou questões abertas)” (p. 129).

Essa tensão pressupõe a compreensão de que medir não é necessariamente avaliar. Tal distinção parece se constituir como um dos argumentos à crítica que vem denunciando uma "cultura do exame", difundida a partir dos EUA e que vem sendo combatida naquele país, em função de seus desdobramentos deletérios à educação, por pesquisadores como Apple (2005) e Ravitch (2011a).

Entretanto, se essa dita cultura se constitui como fenômeno relativamente novo, resistir a ela tem se tornado um desafio cada vez maior (KAMENS, 2013). As razões para isto estão associadas a alguns fatores, muitos dos quais diretamente ligados à ampla influência de instituições internacionais, e, em especial, da OCDE, apontada como o veículo primário de disseminação internacional de ideias no campo educacional<sup>63</sup>.

Diante de uma ampla rede de influência, Ball e Mainardes (2011) propõem que a política "não pode continuar a ser pensada ou planejada nos limites de Estados-nação ou de fronteiras nacionais. A política flui/circula através de incalculáveis *capilaridades transnacionais*" (p. 13).

Terrasêca (2012) chega mesmo a reconhecer "a existência de uma pressão internacional para que os sistemas educativos se submetam aos diversos estudos comparativos existentes" (p. 6-7). A autora pondera que a opção por não participar das avaliações internacionais seria, na atual conjuntura mundial de elevada interdependência das economias nacionais, um "acto suicidário", pois que passível de gerar sanções econômicas contra um determinado país, mesmo sob o risco de que a participação venha a alocar o sistema educacional desse país em posição pouco destacada nos *rankings*.

---

<sup>63</sup> Recuperando expressão de Sztompka (2005), Afonso (2013), com base no que trata como "teoria da neomodernização", nomeia a OCDE como um "epicentro móvel" de atuação fulcral quanto às políticas educacionais, marcadamente na segunda fase do Estado-avaliador.

### 3.1. Avaliações Internacionais

O número crescente de avaliações internacionais em larga escala nas últimas décadas tem sido acompanhado de debates acerca dos conteúdos abarcados, de questões metodológicas com relação ao desenho dessas avaliações, da necessidade e exequibilidade das análises secundárias, assim como com relação aos possíveis impactos na educação das políticas e práticas que as orientam.

De acordo com Tröhler (2013), o desenvolvimento das avaliações internacionais articula-se, a um só tempo, à proposta de análise de indicadores<sup>64</sup> e ao modelo de "*output steering*" (guiado por resultados), que se iniciou nos EUA em um momento marcado historicamente, cultural e politicamente pela busca daquela nação por um papel de liderança mundial no contexto da Guerra Fria.

Segundo Lockheed (2013), as primeiras iniciativas internacionais em larga escala eram chamadas de estudos e não de avaliações, uma vez que atendiam ao propósito de permitir que alguns países desenvolvidos, notadamente os EUA, pudessem aperfeiçoar seus sistemas educacionais através do estudo de outros sistemas educacionais.

Utilizando-se da metáfora da balança com maçãs em uma de suas bandejas e laranjas na outra, Kamens (2013) destaca que, inicialmente, prevalecia a percepção de que os sistemas educacionais não eram comparáveis e que a motivação maior para o desenvolvimento e aplicação, ainda na década de 1960, do Primeiro Estudo Internacional de Matemática (*First International Mathematics Study - FIMS*) era investigar empiricamente, por comparação com sistemas educacionais mais tradicionais e seletivos, se as recentes escolas públicas não seletivas ("*comprehensive schools*"), abertas em vários países europeus, estariam prejudicando os respectivos sistemas educacionais.

A ideia inicial não era, pois, a de comparar os sistemas individualmente nem de ranqueá-los, mas antes a de verificar questões macro, como, por exemplo, se a

---

<sup>64</sup> Sellar e Lingard (2013) referem-se à criação de um programa de Indicadores de Sistemas Educacionais (*Indicators of Education Systems - INES*).

educação não seletiva introduzida na Suécia, na Alemanha e na Inglaterra implicaria rendimento significativamente menos expressivo por parte de seus estudantes<sup>65</sup>.

Conforme aponta Fernandes (2009), as três organizações internacionais que têm se destacado no campo dos estudos/avaliações internacionais são a Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA*), a OCDE e o Serviço de Testagem Educacional (*Educational Testing Service - ETS*)<sup>66</sup>.

Segundo o autor, a IEA é uma organização não-governamental fundada em 1958 por pesquisadores e especialistas em assuntos de educação, da qual participam atualmente 55 países através de seus respectivos Ministérios da Educação ou de institutos de pesquisa mais ou menos independentes. Seus estudos, a exemplo do FIMS<sup>67</sup>, buscam:

"analisar os currículos dos países participantes, as formas encontradas para colocá-los em prática, os contextos de implementação e, naturalmente, as aprendizagens adquiridas pelos alunos ao fim de um certo período de ensino" (FERNANDES, 2009, p. 141).

De acordo com Fernandes (*op. cit.*), a cultura da IEA é marcada pela atuação de pesquisadores e acadêmicos da educação, e seus estudos se apoiam na teoria curricular. Já a atuação da OCDE parece ser de natureza distinta, na medida em que esta organização se propõe a desenvolver estudos mais voltados para o mundo do trabalho, com claras preocupações econômicas e visando o retorno dos investimentos que os países-membros fazem na educação.

Conforme apontamos anteriormente, o projeto de governança educacional global da OCDE é marcado, por um lado, por um discurso que tende a deslegitimar as vozes dos educadores, e, por outro, por uma ação não percebida como

---

<sup>65</sup> Não haveria àquela época a expectativa de que os resultados das avaliações em larga escala apontassem soluções a questões micro, tais como definir quais práticas os professores deveriam adotar em sala de aula (KAMENS, 2013).

<sup>66</sup> A partir de 2007, a IEA e a ETS passaram a compor um único instituto de pesquisa (*IEA-ETS Research Institute*).

<sup>67</sup> O primeiro estudo conduzido pela IEA foi o Estudo-piloto dos Doze Países (*Pilot Twelve-Country Study*), o qual abrangeu as áreas da matemática, leitura, geografia, ciências e habilidades não-verbais. De acordo com a IEA, para além dos achados acadêmicos nas respectivas áreas, o estudo teria demonstrado ser possível conduzir pesquisas em larga escala envolvendo diferentes nações. Após o FIMS, exclusivamente dedicado à matemática, os estudos da IEA teriam se expandido em duas direções: passaram a englobar mais áreas e disciplinas avaliadas e assumiram um caráter periódico, avaliando as mudanças no tempo (ciclos de estudo). Todas as iniciativas concebidas pela IEA estão descritas em [http://www.iea.nl/brief\\_history.html](http://www.iea.nl/brief_history.html), acesso em 23/03/2014.

coercitiva, pois que supostamente revestida de uma intenção de compartilhamento de conhecimento técnico e de prestação de auxílio.

Com relação a este último aspecto, Kamens (2013) aponta que o discurso hoje veiculado pela OCDE para justificar as virtudes do PISA, sua principal avaliação internacional em larga escala<sup>68</sup>, baseia-se na potencialidade de se compartilhar boas práticas. Para o autor, a concepção de que as boas práticas seriam replicáveis em outros contextos é um grave engodo que a OCDE parece fazer questão de reforçar.

Ainda que se pressuponha que a educação dos países mais bem colocados no PISA é permeada de boas práticas, não seria possível ignorar que muitos elementos - tais como nível de desigualdade social, nível de pobreza, nível de escolarização dos pais, nível de educação pré-escolar dos alunos, nível de motivação dos mesmos, relação professor-aluno, relações pedagógicas em geral, proporção aluno por professor, acompanhamento ou não de docentes em início de carreira - corroborariam para que algo tão complexo como a educação assumisse essa ou aquela feição.

Ainda assim, tem crescido o número de países em desenvolvimento que participam de avaliações internacionais em larga escala. Lockheed (2013)<sup>69</sup> dedicou-se a investigar as causas desse processo bem como os efeitos dessa participação nas políticas e práticas educacionais desses países.

De acordo com a autora, os países em desenvolvimento têm uma participação recente em avaliações internacionais em larga escala (a partir da década de 1990, em geral), participação esta que esteve frequentemente relacionada ao apoio técnico e financeiro de agências multilaterais como o Banco Mundial, cujos interesses se relacionavam ao desejo de obter informações que lhes permitissem avaliar como e se seriam feitos investimentos na área de educação dos países em questão e quais seriam os processos de prestação de contas.

Lockheed (*op. cit.*) destaca que os pesquisadores contratados pelo Banco Mundial, em geral economistas e sociólogos, apontavam, em publicações próprias do Banco Mundial, que não havia nos países em desenvolvimento instrumentos e indicadores adequados que dessem conta de avaliar o que os alunos sabiam. Conforme alguns desses estudos, em certos casos, embora houvesse setores de avaliação nos países, as medidas empregadas variavam no tempo, não permitindo

---

<sup>68</sup> O PISA será detalhadamente analisado na seção seguinte.

<sup>69</sup> Marlaine Lockheed foi funcionária do Banco Mundial entre 1985 e 2004.

um monitoramento permanente, e frequentemente não abarcavam as mesmas áreas do conhecimento.

Ainda de acordo com a autora, havia uma outra motivação para a participação dos países em desenvolvimento nas avaliações internacionais, ligada a questões metodológicas, uma vez que estudos internacionais exigiriam um elevado volume de dados provenientes de diversos países.

Sellar e Lingard (2013) apresentam o quadro de forma um pouco diferenciada. De acordo com os autores, durante a década de 1990, teriam sido os países-membros a pressionarem a OCDE para que fossem desenvolvidas avaliações internacionais em larga escala, com o propósito de medir o potencial de competitividade global de suas economias nacionais.

Pizmony-Levy (2012) relata, a partir de entrevistas com funcionários ligados à gestão nacional de países em desenvolvimento, que especialistas locais exerceriam pressão interna para que se realizem estudos no campo da avaliação em larga escala, e que para os desafios apontados por tais estudos estes mesmos especialistas já teriam de antemão uma solução.

Lockheed (2013) reconhece a diferença nas motivações dos países desenvolvidos e em desenvolvimento para participação em avaliações internacionais: os primeiros visariam a atender a seus próprios interesses de melhorar seus sistemas de educação, ao passo que os países em desenvolvimento seriam encorajados/pressionados por atores externos a participar para aprimorar suas avaliações nacionais, para utilizá-las nos processos de monitoramento e de prestação de contas, e para avaliar seus sistemas educacionais em uma escala internacional comum.

A autora, contudo, enfatiza que para os países em desenvolvimento haveria efeitos positivos diretos - tais como ampliar a capacidade de avaliação de suas agências avaliativas através de treinamento e compartilhamento de experiências práticas no processo de concepção e implementação de avaliações em larga escala - e indiretos - como informar sobre mudanças necessárias tanto nos currículos quanto com relação à prática docente, com vistas à promoção da excelência.

Bonamino e Franco (1999) destacam, no entanto, que os objetivos e papéis desempenhados pelas avaliações em larga escala assumiram feições diferenciadas mesmo quando se agrupam os países desenvolvidos de um lado e os em desenvolvimento de outro. De acordo com os autores, na Inglaterra e no Chile, a

instituição de um sistema de avaliação estaria relacionada à incorporação de mecanismos de mercado na educação; nos EUA, ao monitoramento de metas e prioridades; em Minas Gerais, como forma de impulsionar a própria reforma educacional proposta.

A análise dos autores, realizada há cerca de 15 anos, talvez careça de atualização, na medida em que algumas das feições apontadas para outros países vêm sendo incorporadas nos sistemas educacionais estaduais assim como no sistema educacional nacional do Brasil.

### 3.2. PISA

Conforme nos relata Fernandes (2009), na segunda metade da década de 1990, a OCDE decidiu instituir sua própria avaliação internacional, visto que até então os dados que a organização utilizava para avaliar os sistemas educativos de seus países-membros eram extraídos dos estudos da IEA, publicados anualmente a partir de 1992 por meio do relatório *Education at a Glance*.

Naquele contexto, o organismo multilateral desenhou uma avaliação trianual para coleta de dados educacionais, com três ciclos, cada qual priorizando uma das três áreas abarcadas (leitura, matemática e ciências), a ser aplicada a estudantes com 15 anos de idade. A primeira coleta do PISA (*Programme for International Student Assessment*) ocorreu no ano 2000 e enfatizou a leitura, a segunda, em 2003, com destacado enfoque em matemática, e a terceira, em 2006, priorizando a área de ciências<sup>70</sup>.

Já em seu segundo ciclo, adotou-se, nas edições de 2009 e 2012 (que enfatizaram novamente a leitura e a matemática, respectivamente), uma coleta de dados acerca das competências envolvidas na resolução de problemas, e está prevista para a edição de 2015 a extensão dessas competências, mas com destaque para o aspecto colaborativo na resolução de problemas<sup>71</sup> (OCDE, 2013).

Como visto na seção anterior, o objetivo principal das avaliações da OCDE distingue-se do anunciado pelos primeiros estudos internacionais, os quais pretendiam avaliar o aprendizado curricular. O PISA, por sua vez, propõe-se a avaliar a literacia (*literacy*), entendida como o domínio de conceitos gerais aplicados à vida fora da sala de aula (OCDE, 1999).

Tröhler (2013) destaca a esse respeito que o PISA pretende avaliar as competências e habilidades aplicadas à vida real, mas não a uma vida real cultural e empiricamente delimitada. Ressaltando esse teor de universalidade de que a avaliação parece se revestir, Sellar e Lingard (2013) apontam que o PISA auxiliou na criação de um novo campo, o de política educacional global, por meio da constituição do globo como um espaço passível de ser aferido.

---

<sup>70</sup> Em cada uma dessas coletas, dois terços dos testes incidiram na área priorizada e um terço nas duas outras áreas.

<sup>71</sup> Entendemos essa extensão como mais uma evidência da crescente preocupação com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Analisando o processo de expansão do PISA e, por conseguinte, da OCDE, os autores esclarecem que essa expansão vem se constituindo em três domínios: ampliando o escopo da avaliação com vistas a medir um conjunto mais amplo de habilidades e competências; aumentando a escala da avaliação ao incluir um número cada vez maior de países e economias<sup>72</sup>; e acentuando o poder explanatório da avaliação ou a relevância e aplicabilidade das análises baseadas nos dados do PISA para os educadores e políticos<sup>73</sup>.

Há quem considere o PISA um elemento importante para garantir transparência global às políticas educacionais, constituindo-se como uma fonte relevante para identificar as "boas" práticas, aquelas que surtem os efeitos esperados, os quais poderiam, em tese, ser replicados.

Lockheed (2013), por exemplo, compartilha dessa visão. A autora reconhece que o PISA, apesar de ser mais recente que outras avaliações em larga escala, adquiriu papel de destaque - tendo se sobreposto, por exemplo, ao TIMSS<sup>74</sup>, que preponderou nas décadas de 1980 e 1990 - em função de o primeiro: estar associado à OCDE (uma organização de cunho econômico), apresentando-se de maneira mais saliente para os economistas, os quais têm se dedicado à realização de análises secundárias tomando como base os dados dessa avaliação; ter seus resultados divulgados em publicações da área da economia ou de negócios<sup>75</sup>; e receber maior volume de recursos em comparação com as demais avaliações em larga escala, incluindo verba para divulgação dos resultados<sup>76</sup>.

No entanto, há quem questione tanto a validade quanto o grau de confiabilidade do PISA (PRAIS, 2003; BRACEY, 2009). Outros pesquisadores

---

<sup>72</sup> Participaram do PISA 2000 28 países membros e 4 países não-membros, e do PISA 2012 34 países membros e 31 países não-membros (oriundos da Ásia, da América do Sul, do norte da África, além de todos os BRICs).

<sup>73</sup> Em geral, a aplicação do PISA é acompanhada de dois questionários: um a ser respondido pelos estudantes, com vistas a identificar as condições socioeconômicas das famílias envolvidas e as atitudes dos alunos, e um segundo a ser respondido pela direção da escola. Os países têm certa liberdade para optar pela inclusão de outros questionários.

<sup>74</sup> O TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*), estudo dedicado a avaliar periodicamente as áreas de matemática e ciências, foi aplicado pela IEA em 1995, 1999, 2003, 2007 e 2011. A análise de Lockheed (2013) baseia-se na comparação do número de artigos científicos publicados sobre o PISA e sobre as demais avaliações internacionais.

<sup>75</sup> Tröhler (2013) nos alerta que, mantendo-se externa aos mecanismos de controle tradicionais da academia, a OCDE tem publicado seus resultados em seus próprios periódicos, especialmente naqueles dedicados à psicologia cognitiva, campo do conhecimento cujo pressuposto base é o de que os processos cognitivos são uniformes.

<sup>76</sup> Esses três fatores levariam o PISA a uma posição de elevada influência nas atuais políticas educacionais.

estabelecem críticas contundentes à perspectiva de neutralidade de que se revestiria o PISA ao pretender aplicar as mesmas provas em países tão distintos social, econômica e culturalmente. Como já vimos, há ainda questionamentos quanto ao fato de uma organização não-educacional ter assumido o proeminente papel de estabelecer e padronizar os pressupostos educacionais (MEYER e BENAVIDES, 2013).

Acerca da pretensa neutralidade, Meyer e Schiller (2013) criticam o modo como os dados do PISA são apresentados e defendem que as comparações só teriam algum valor se realizadas entre países que apresentam condições estruturais e culturais semelhantes. Para os autores, apenas uma apresentação dos resultados sensível aos respectivos contextos, levando, pois, em conta fatores socioeconômicos e socioculturais, poderia ser informativa e útil aos países, dada a complexidade dos resultados, marcados por diversos fatores não-educacionais, tais como prestígio docente, envolvimento familiar com o processo educacional, desigualdade social, trabalho infantil, segregação racial, dentre outros<sup>77</sup>.

Sobre o protagonismo dos economistas a respeito de questões educacionais, Torrance (2006) defende que os pesquisadores da área de educação têm um importante papel a cumprir, devendo fazer bom uso dos dados colhidos por avaliações internacionais, por meio de análises secundárias. Bray (2007) concorda com a necessidade de que os dados sejam analisados de maneira rigorosa e em profundidade, alertando para os diferentes usos desses dados que fazem os vários atores envolvidos: pais, profissionais da área da educação, políticos interessados no tema, agências internacionais e pesquisadores. Segundo o autor, a esses últimos caberia a tarefa de combater o imediatismo das análises superficiais contribuindo para o enriquecimento deste campo do conhecimento<sup>78</sup>.

Owens (2013), ao realizar um cuidadoso levantamento de análises secundárias traçadas a partir dos resultados do PISA, enfatiza que alunos oriundos de camadas socioeconômicas mais baixas tendem a obter resultados menos expressivos, destacando que não apenas a renda familiar pode explicar essa

---

<sup>77</sup> Meyer e Schiller (2013) defendem que a posição de um determinado país no *ranking* global do PISA não seja capaz de retratar a qualidade das escolas daquele país.

<sup>78</sup> Terrasêca (2012) defende que o protagonismo na educação seja devolvido aos professores e educadores.

tendência, mas que também o capital cultural, a mobilidade social e as políticas de bem-estar nacional influenciam o desempenho desses alunos.

Essa complexidade, por ser menos tangível e, portanto, mais difícil de ser aferida, não costuma figurar no modo como a mídia trata os resultados tanto do PISA quanto de outras avaliações em larga escala. Convém destacar, contudo, que há uma outra dimensão de complexidade que o PISA não tem condições de capturar.

De acordo com Sellar e Lingard (2013), o PISA pretende oferecer às economias uma medida do fluxo de capital humano. A teoria do capital humano, formalizada por Schultz (1971) ainda na década de 1960, está na base das concepções que assumem a educação como um investimento previsível. O conceito de capital humano estaria, no entanto, em constante mudança. Feher (2009) defende que o conceito em questão teria passado a incorporar um conjunto mais amplo de atributos para além das habilidades e competências desenvolvidas através dos investimentos na educação e em treinamento.

Partindo desse pressuposto, o conceito de capital humano englobaria atualmente um conjunto de capacidades incorporadas por indivíduos, mas que não estão exclusivamente relacionadas à educação, sendo designadas também por aspectos biológicos, psicológicos, econômicos e sociais. Essa mudança, articulada à ênfase à inovação, trouxe a percepção de que não é suficiente medir o fluxo do capital humano, sendo necessário aferir o valor flutuante do capital humano frente a mudanças nas condições econômicas, isto é, a capacidade de esse capital humano ter condições de desenvolver novos produtos e processos e de adotar esses processos.

O PISA não apenas deixa de capturar essa segunda dimensão<sup>79</sup> como parece contribuir para um cenário educacional em que a criatividade, a motivação e a colaboração sejam minimizadas. Zhao e Meyer (2013), por exemplo, argumentam que resultados expressivos em avaliações em larga escala podem dever-se a um eficiente funcionamento do sistema de ensino como um mecanismo de

---

<sup>79</sup> Em sua primeira aplicação, realizada no ano de 2012, o Programa para a Avaliação Internacional das Competências do Adulto (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies - PIAAC*) buscou medir o capital humano dos adultos (pessoas entre 16 e 64 anos) avaliando leitura, habilidades matemáticas e habilidades para lidar com situações-problema. Além disso, essa avaliação em larga escala pretendeu mapear, através de questionário, traços pessoais, tais como determinação, engajamento social e cultural. A iniciativa marca os recentes esforços da OCDE para quantificar sentimentos e condutas como prognóstico do futuro valor do capital humano.

disciplinarização, marcado pela ausência de criatividade e de autonomia de pensamento.

Os autores, centrando-se no desenvolvimento ou não do empreendedorismo, observaram que os países do leste da Ásia, tais como Cingapura, China e Coreia do Sul, reconhecidos por ocupar as primeiras posições no *ranking* do PISA, apresentam baixos níveis de empreendedorismo. A correlação negativa entre os resultados do PISA e os indicadores de empreendedorismo (atribuídos a partir do relatório anual *Global Entrepreneurship Monitor*) indica que os alunos dos países que têm obtido os melhores resultados no PISA são os menos propensos a iniciar um novo negócio. Torna-se claro, assim, que a medida concebida e acatada por muitos para aferir a qualidade educacional não seria sensível à captação de certas habilidades como a abertura a novas experiências.

Heyneman (2013) reconhece que a maior parte das discussões acerca de resultados educacionais se concentram nas áreas de matemática e de ciências, embora o propósito da educação deva ser bem mais amplo que desenvolver habilidades (cognitivas), preparar para o mundo do trabalho e para o mercado produtivo. O autor<sup>80</sup> dá especial destaque ao relevante papel que a educação tem no desenvolvimento da cidadania e da autonomia intelectual.

Apesar de sua feição internacional, o PISA, ou mais especificamente, a filosofia que o embasa, transborda para os domínios locais do globo. Nesse sentido, se o PISA é hoje um importante "instrumento de regulação baseado no conhecimento" (CARVALHO, 2011, p. 15), esta regulação assume um caráter multidimensional que atua "circularmente, por diferentes espaços de regulação (global, nacional e local), envolvendo vários atores, interligados de modo multidirecional." (COSTA, 2011, p. 4).

Conforme vimos, as avaliações em larga escala vem se afigurando como um instrumento amplamente empregado pelos sistemas educacionais nacionais; e, se por um lado, muitos desses sistemas se inspiraram ou sofreram influência das avaliações internacionais em larga escala, por outro lado, o PISA - a principal avaliação com a chancela da OCDE - vem se constituindo como a avaliação internacional em larga escala cujos resultados têm sido aludidos como uma referência quando se pretende comparar internacionalmente os sistemas

---

<sup>80</sup> Stephen Heyneman teve uma carreira proeminente no setor de educação do Banco Mundial entre 1976 e 1998.

educacionais e, por conseguinte, o potencial de crescimento das economias envolvidas.

Nas seções que se seguem, faremos uma breve descrição das avaliações em larga escala - nacionais e locais - a que os alunos da rede pública estadual do Rio de Janeiro são submetidos, para, em seguida, analisar a proposta de avaliação em larga escala das habilidades socioemocionais, aplicada como avaliação-piloto no Rio de Janeiro.

### 3.3. O SAEB e as Avaliações em Larga Escala no Rio de Janeiro

Bonamino e Franco (1999) apontam que, no final da década de 1980, teriam ocorrido as primeiras ações no sentido de se constituir um sistema nacional de avaliação da educação básica no Brasil, um movimento decorrente de diversas reformas educacionais na América Latina que tiveram como principais atores o Banco Mundial (BM) e os setores empresariais<sup>81</sup>.

De acordo com os autores, a origem do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) estaria relacionada, por um lado, às demandas do BM no sentido de desenvolver um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, decorrente do VI Acordo MEC/Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e, por outro, ao interesse do próprio MEC de instituir um sistema amplo de avaliação da educação<sup>82</sup>.

Ao analisar os quatro primeiros ciclos do SAEB, referentes, respectivamente, aos anos de 1990, 1993, 1995 e 1997, Bonamino e Franco (*op. cit.*) destacam que os dois primeiros ciclos foram marcados por formulações mais descentralizadas e participativas - que envolviam diretamente as secretarias de educação e seus integrantes na confecção, aplicação e correção das provas, assim como na análise dos resultados -; por uma amostragem mais variada de acordo com a seriação; e por um olhar mais amplo do currículo que buscava avaliar os conteúdos que, de fato, eram executados nas salas de aula.

Embora apontem que a partir de 1995 (ou seja, a partir do terceiro ciclo) o BM teria passado a conceder empréstimos para o financiamento do SAEB, os autores não explicitam a relação entre este fato e a mudança profunda no perfil desse sistema de avaliação, que passou a ser marcado pela secundarização ou mesmo pelo abandono da perspectiva mais participativa até então adotada; pela terceirização das etapas de confecção, aplicação e correção das provas; pela

---

<sup>81</sup> A esse respeito, Lauglo (1997 *apud* BONAMINO e FRANCO, 1999), que servira como consultor do BM, tece críticas pertinentes às prioridades educacionais daquela instituição, mais detidas às questões de gerenciamento, aos dados quantificáveis e às "habilidades cognitivas básicas", em detrimento de uma visão capaz de contemplar a complexidade inerente ao campo educacional.

<sup>82</sup> Conforme nos informa Bonamino e Franco (1999), a origem do SAEB remontaria ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), aplicado como avaliação-piloto em 1988 nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, e retomado a partir de 1990 com maior abrangência.

concentração nos anos conclusivos (atuais 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio); pela priorização das áreas de Línguas, Matemática e Ciências; e pela proposta de se avaliar as habilidades e competências cognitivas.

Outros aspectos destacados pelos autores como novos a partir do ciclo de 1995 foram: a ênfase na produção de resultados para o monitoramento da situação educacional brasileira e para subsidiar os formuladores de políticas públicas; a inclusão dos questionários socioeconômicos e culturais; a adoção das matrizes de conteúdo; a utilização da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e, por conseguinte, da validação empírica dos itens confeccionados por meio de pré-testagens.

Ainda que o PISA só tenha se iniciado, de fato, no ano 2000, parece-nos que os ciclos deste primeiro SAEB revelam uma trajetória gradual de alinhamento com as avaliações internacionais em larga escala que já vigoravam, em relação às quais o PISA apresenta inúmeras afinidades filosóficas e metodológicas.

A designação de um primeiro SAEB justifica-se em função da criação, em 2005, da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também denominada de "Prova Brasil", uma avaliação não mais amostral como era o SAEB, mas censitária, aplicada aos alunos da rede pública de todo o Brasil. Naquele contexto, o que antes se constituía como SAEB passou, a partir de 2005, a ser tratado como a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB).

Atualmente, a ANRESC, a ANEB e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada em 2013, compõem, conjuntamente, o SAEB, o que justificaria se pensar em termos de um segundo SAEB. Para além da diferença de alcance da avaliação - censitária no primeiro e no terceiro casos e amostral no segundo -, os resultados da ANRESC e da ANA são disponibilizados por escola, por município e por ente federativo e os da ANEB, apenas por ente federativo.

Os resultados da ANRESC/Prova Brasil, conjuntamente com informações sobre fluxo coletadas através do Censo Escolar, são empregados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado no ano de 2007<sup>83</sup>. Além disso, a ANRESC/Prova Brasil é aplicada apenas aos estudantes do 5º e do 9º anos do ensino fundamental, ao passo que participam da ANEB estudantes tanto do 5º e do 9º anos do ensino fundamental quanto do 3º ano do ensino médio, tanto de

---

<sup>83</sup> Não há nenhum índice específico relacionado à ANEB, embora exista um índice de alfabetização referente às condições aferidas em nível nacional.

escolas públicas quanto privadas. Convém destacar ainda que ambas as avaliações abrangem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e são aplicadas a cada dois anos<sup>84</sup>. Já a ANA é aplicada anualmente aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental, entendida como a fase final do ciclo de alfabetização, e pretende aferir o nível de alfabetização tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

Os estudantes dos anos conclusivos dos dois segmentos do ensino fundamental (atuais 5º e 9º anos) e do ensino médio (3º ano) da rede pública estadual do Rio de Janeiro são submetidos a dois sistemas de avaliação estaduais distintos: ao Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), desde 2008; e, a partir de 2011, ao Saerjinho, Sistema de Avaliação Bimestral da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC).

O Saerjinho é aplicado bimestralmente nas diversas disciplinas que compõem os currículos dos ensinos fundamental e médio não só aos estudantes dos anos conclusivos dos dois segmentos do ensino fundamental, como também dos dois primeiros anos do ensino médio. Já o SAERJ, inicialmente aplicado a cada dois anos, tem sido realizado anualmente, abrangendo apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e se restringindo apenas aos alunos dos anos conclusivos.

Os resultados do SAERJ, disponibilizados fundamentalmente por escola, são utilizados, em conjunto com informação referente ao fluxo escolar, no cálculo do IDERJ (Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro). Já os resultados do Saerjinho, disponibilizados por turma e por aluno, seriam interpretados, conforme informação veiculada no site da SEEDUC<sup>85</sup>, a partir de uma perspectiva diagnóstico-formativa.

O quadro a seguir pretende apresentar essas informações de maneira mais clara, estabelecendo uma comparação entre o PISA, a ANEB, a ANRESC, o SAERJ e o Saerjinho.

---

<sup>84</sup> O recentemente empossado e já Ex-ministro da Educação do Brasil, Cid Gomes, revelou em seus pronunciamentos sobre o tema o desejo de tornar a Prova Brasil anual e de ampliá-la de modo a abarcar não apenas os alunos concluintes dos dois segmentos do ensino fundamental (<http://noticias.r7.com/educacao/apos-assumir-ministerio-da-educacao-cid-gomes-quer-implantar-prova-on-line-no-enem-09012015>, acesso em 10/01/2015).

<sup>85</sup> De acordo com o site (<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>), "tanto a SEEDUC quanto professores e alunos podem saber de maneira mais precisa onde estão as maiores dúvidas e utilizar os resultados como ferramenta para (*sic.*) pedagógica", acesso em 21/05/2014.

Quadro V: Avaliações em larga escala em perspectiva comparativa

Avaliação	Alcance da Avaliação	Escolas Avaliadas	Etapas Avaliadas	Disciplinas Avaliadas	Frequência de Aplicação	Divulgação	Índice Relacionado	1ª Edição	Entidade Organizadora
<b>PISA</b>	Amostral	Escolas públicas e privadas	Estudantes com 15 anos de idade	Leitura, Matemática e Ciências (em cada edição, uma das áreas é priorizada)	A cada três anos	Resultados disponibilizados por componente avaliado e por país	Sem índice específico (ranking; notas em 1000)	2000	OCDE MEC/INEP
<b>ANEB</b>	Amostral	Escolas públicas e privadas	5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental / 3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática	A cada dois anos (bianual)	Resultados disponibilizados por ente federativo	Sem índice específico	1990	MEC/INEP
<b>ANRESC / Prova Brasil</b>	Censitária	Escolas públicas	5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	Bianual	Resultados disponibilizados por escola, por município e por ente federativo	IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)	2005	MEC/INEP
<b>SAERJ</b>	Censitária	Escolas públicas	5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental / 3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática	Começou bianual; atualmente é anual	Resultados disponibilizados por escola (e por aluno)	IDERJ (Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro)	2008	SEEDUC-RJ
<b>Saerjinho</b>	Censitária	Escolas públicas	5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental / 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio	Língua Portuguesa; Matemática; Ciências ou Química, Física e Biologia; História e Geografia; Redação para os alunos do 3º ano do Ensino Médio	Bimestral	Resultados disponibilizados por turma e por aluno	Função diagnóstico-formativa (Será?)	2011	SEEDUC-RJ

Fonte: O Autor, 2014.

Bonamino e Sousa (2012) propõem que as avaliações em larga escala no Brasil tenham perpassado três gerações que podem coexistir no âmbito das redes de ensino, quais sejam: a avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem consequências diretas para as escolas - primeira geração; a avaliação cujos resultados são articulados a consequências simbólicas para os agentes escolares - segunda geração; e a avaliação que produz consequências materiais para esses agentes<sup>86</sup> - terceira geração.

Para as autoras, a finalidade das avaliações de primeira geração seria acompanhar a qualidade da educação, na medida em que a divulgação dos resultados teria por fim apenas a consulta pública. O primeiro SAEB, criado em 1990 e rebatizado de ANEB a partir de 2005, seria um exemplo de avaliação em larga escala dessa geração.

A segunda e a terceira gerações estariam associadas a políticas de responsabilização com consequências de caráter simbólico para os agentes escolares, no caso da segunda geração - responsabilidade branda, tradução de "*low stakes*" - ou material, no caso da terceira - responsabilidade forte, da expressão "*high stakes*". Tanto em um quanto em outro caso estariam previstas a consulta pública - como na primeira geração - e a devolução dos resultados para as escolas. De acordo com Zaponi e Valença (2009 *apud* BONAMINO e SOUSA, 2012), apenas na terceira geração a responsabilização estaria atrelada a normas explicitadas e a mecanismos de remuneração ante a metas previamente estabelecidas.

Se, conforme apontam Bonamino e Sousa (2012), o SAEB - ou a atual ANEB como o estamos tratando - apresenta baixo nível de interferência na vida das escolas, na medida em que, ao não permitir a aferição do desempenho individual dos alunos ou das escolas, não subsidiaria a introdução de políticas de responsabilização, a Prova Brasil se revestiria de uma outra roupagem. Como já mencionado, os resultados dessa avaliação passaram a integrar o IDEB, utilizado como referência para a definição de metas a serem atingidas pelas redes públicas de ensino. Já a atribuição de prêmios (ou de sanções), em função de as metas

---

<sup>86</sup> As autoras exploram em seu artigo as possíveis implicações de cada uma dessas gerações para o currículo escolar. Como em nosso trabalho não nos centramos especificamente em questões curriculares, esse aspecto não será abordado, ainda que não deixemos de reconhecer sua relevância para a pesquisa em educação.

previamente estabelecidas terem sido alcançadas ou não, caracterizaria as avaliações de terceira geração, da qual o SAERJ seria um bom exemplo<sup>87</sup>.

Ao analisar as políticas de bonificação, Terrasêca (2012) posiciona-se contrariamente à sua implantação por considerá-las uma maneira perigosa de enfatizar a avaliação externa como um tema central, um fim em si mesmo.

A inserção da lógica de mercado no campo educacional tem levado os sistemas de ensino a conceber a motivação de seus docentes como uma dimensão diretamente articulada à possibilidade de bonificação. Os efeitos das práticas meritocráticas, no entanto, parecem apontar em outra direção. Freitas (2012) apresenta e discute uma série de consequências nocivas ao campo educacional atestadas a partir de evidências empíricas, dentre as quais destacamos o estreitamento curricular em torno das disciplinas abordadas nas avaliações externas; o alto nível de estresse a que passam a estar expostos os docentes, os estudantes e suas famílias; e as diversas modalidades de fraudes, que tornam questionável a validade dos resultados das avaliações externas.

Com relação ao estreitamento curricular, a perspectiva de que boa escola é aquela cujos estudantes obtêm boas notas em testes de matemática, de língua materna e de ciências parece estar em processo de superação. Como já ressaltado, as habilidades socioemocionais, tais como perseverança, autocontrole, motivação e capacidade de trabalhar em grupo, têm sido introduzidas como novas alternativas de se avaliar se as escolas são boas ou não.

Ainda que não pretendamos minimizar a importância das habilidades socioemocionais, entendemos, por um lado, que a aferição dessas habilidades por meio de uma avaliação em larga escala afigura-se como uma proposta um tanto quanto discutível - seja pela complexidade dessas habilidades em si, seja pela limitação daquilo que um instrumento de avaliação em larga escala tem condição de apreender - e, por outro, que, ainda que se considere possível aferir tais habilidades com algum nível de precisão, isso também não seria suficiente para estabelecer se uma escola é boa ou não.

---

<sup>87</sup> Destacamos a Resolução SEEDUC-RJ nº 4.880, de 19/03/2013, por meio da qual foi atualizado o programa de bonificação por resultados aos funcionários públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, inicialmente proposto e desenvolvido pelos Decretos nº 42.793, de 06/01/2011; nº 43.451, de 03/02/2012; e nº 44.112, de 13/03/2013.

### 3.4. As habilidades socioemocionais e a avaliação-piloto para aferi-las

As habilidades socioemocionais ou habilidades não-cognitivas<sup>88</sup> são aquelas que designam os comportamentos, as atitudes e as características de personalidade que não estariam diretamente ligadas ao domínio das disciplinas escolares, tais como autoestima, autocontrole, motivação, perseverança, organização, capacidade de trabalhar em grupo, dentre outras (BOWLES e GINTIS, 1976; HECKMAN e RUBINSTEIN, 2001; OCDE, 2014).

O emprego de um ou de outro termo traz consigo uma disputa dos campos envolvidos com as questões educacionais, especialmente o campo da educação, o da psicologia e o campo econômico. Em cada um desses campos costumam ser empregadas expressões distintas, as quais assumem conotações nem sempre coincidentes.

No campo da psicologia, por exemplo, costumam ser abordados os "traços de personalidade" ou "traços de caráter" (JOHN e SRIVASTAVA, 1999). Os economistas costumavam preferir o emprego de "habilidades não-cognitivas"<sup>89</sup>. Na área da educação, tem-se observado uma certa variação terminológica, na medida em que há estudos em que é adotada a expressão "características socioemocionais" enquanto em outros são empregadas as expressões "competências socioemocionais" ou "habilidades socioemocionais" (HECKMAN et al., 2006).

As divergências não se restringem ao domínio terminológico. Cada uma das áreas parece entrever razões não idênticas, ainda que por vezes não excludentes, para defender que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais seria tão ou mais importante para promover o sucesso individual dos estudantes do que as próprias habilidades cognitivas, aquelas ligadas exclusivamente ao domínio das disciplinas escolares (JOHN e SRIVASTAVA, 1999; HECKMAN e RUBINSTEIN, 2001; FARKAS, 2003; HECKMAN et al., 2006).

---

<sup>88</sup> A versão desta dissertação apresentada por ocasião do Exame de Qualificação adotava majoritariamente a expressão "habilidades não-cognitivas". No entanto, nos últimos 15 meses tem-se observado a precedência de emprego da expressão "habilidades socioemocionais". Por essa razão, optamos por empregá-la de maneira predominante em nosso texto final. Essa variação de emprego será discutida na seção dedicada à análise do *corpus*.

<sup>89</sup> Nos campos da neurociência e da economia - na perspectiva da formação do capital social -, tem-se registrado o emprego da expressão "*soft skills*" ("habilidades leves", tradução nossa), destacando o maior nível de plasticidade dessas habilidades em comparação com a inteligência e com o conhecimento (cf. HEFFRON, 1997).

No entanto, o reconhecimento da importância das habilidades socioemocionais não trouxe em nenhum desses três campos clareza sobre como desenvolvê-las. No campo da psicologia e da educação, a maioria das iniciativas que pretendiam fomentar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais mostraram-se inócuas. Tough (2014) nos relata que, em meados da década de 1960, psicólogos e pesquisadores da área da educação realizaram uma experiência em uma pré-escola norteamericana, a *Perry Preschool*.

O projeto consistiu em convidar pais de baixa renda e que apresentavam resultados indicativos de baixo quociente de inteligência (QI)<sup>90</sup> a matricular seus filhos de três e quatro anos nesta instituição. As crianças, no entanto, foram alocadas em dois grupos distintos, um grupo controle, ao qual não se apresentou nenhuma inovação curricular, e um grupo experimental, submetido a um currículo baseado na interação; no compartilhamento entre estudantes e docentes das decisões sobre que atividades realizar; no incentivo à busca de soluções para situações-problema; e no monitoramento do progresso dos estudantes por meio de indicadores.

O projeto em si fora, à época, considerado um fracasso, já que as crianças do grupo experimental apresentaram resultados significativamente melhores em testes cognitivos apenas por um período de tempo restrito. Naquele contexto, ainda que se pudesse advogar em favor de uma aparente elevação no QI dos alunos do grupo experimental nos quatro primeiros anos após o início do projeto, por volta dos 10 anos de idade a medida do QI de ambos os grupos era muito próxima. O projeto parecia, pois, não ter produzido mudanças permanentes na vida dos estudantes.

A constatação de que os benefícios não duravam levou a iniciativa ao descrédito. A relativização ou mesmo a subversão da interpretação dos resultados do experimento realizado na pré-escola Perry foi proposta décadas mais tarde pelo economista James Heckman e por alguns de seus colaboradores. Para o professor de Economia da Universidade de Chicago e especialista em economia do desenvolvimento humano, as diferenças não foram percebidas no que diz respeito às habilidades cognitivas, mas poderiam ser observadas em percentual altamente significativo no que tange às habilidades socioemocionais, ou, como prefere o autor, às habilidades não-cognitivas.

---

<sup>90</sup> Apenas os pais foram submetidos a testes de QI.

Partindo de uma perspectiva econômica e se valendo dos dados coletados longitudinalmente através do estudo da pré-escola Perry, Heckman et al. (2010), relatam que, embora não se tenha observado diferença significativa a médio e longo prazo em termos de resultados em avaliações entre os estudantes submetidos a essa intervenção e os do grupo controle, os estudantes que compunham o grupo experimental completaram mais anos de escolarização, apresentaram na vida adulta menor nível de envolvimento criminal, além de níveis mais altos de empregabilidade e de ganhos financeiros.

De maneira semelhante, Almlund, Duckworth, Heckman e Kautz (2011) investigaram de que forma os traços de personalidade interagem com o campo econômico. De forma mais específica, os autores empregaram elementos da teoria econômica para propor modelos que relacionam as habilidades não-cognitivas a características socioeconômicas, estabelecendo entre estas um mecanismo de causalidade que pudesse colaborar para a análise das políticas públicas<sup>91</sup>.

Em seus trabalhos, Heckman e seus colaboradores têm defendido que tanto as habilidades cognitivas quanto as não-cognitivas se modificam no decorrer da vida, mas o fazem em níveis diferentes e em diferentes momentos. Assim, o pesquisador agraciado com o Prêmio Nobel de Economia em 2000 tem não apenas destacado a importância das habilidades não-cognitivas, mas, em parceria com psicólogos e neurologistas, tem estimado quais seriam os períodos ideais da infância para que se invista no desenvolvimento dos diferentes tipos de habilidades, com vistas a que se obtenha o retorno esperado no mercado de trabalho<sup>92</sup>.

Ampliando um pouco mais esta perspectiva, Cunha e Heckman (2008) apresentaram uma proposta teórica que subsidiaria a definição de investimento mais eficaz entre as habilidades cognitivas e as não-cognitivas desde o nascimento do indivíduo até sua entrada no mercado de trabalho, para, em seguida, aplicá-la a um conjunto de dados longitudinais com o propósito de medir o impacto de ambos os tipos de habilidades na renda. Com base nesse conjunto de dados, os autores propuseram uma escala para medir habilidades não-cognitivas ligadas a comportamentos antissociais, tais como ansiedade, impulsividade e tendência ao

---

<sup>91</sup> Conforme nos alertam os autores, muitos economistas e, em particular, os economistas comportamentais duvidam da validade preditiva, da estabilidade e da causalidade da relação estabelecida entre habilidades não-cognitivas e características socioeconômicas. Para os economistas comportamentais, o comportamento é determinado pelas restrições e incentivos relativos a cada situação.

<sup>92</sup> Para especificação dessa relação, ver Knudsen, Heckman, Cameron e Shonkoff (2006).

embate entre pares, analisada em consonância com os resultados de testes que se propõem a aferir as habilidades cognitivas.

Essa articulação entre as habilidades cognitivas e as não-cognitivas é explorada também por Almund et al. (2011), os quais defendem que estas últimas - tratadas pelos autores como traços de personalidade - seriam padrões relativamente estáveis de pensamentos, sentimentos e comportamentos da personalidade mensurada, os quais sofreriam influência das atividades cognitivas.

Com o propósito de investigar essa articulação, Durlak et al. (2011) realizaram um vasto estudo quantitativo envolvendo a meta-análise estatística de estudos prévios que utilizaram grupo controle com foco no desenvolvimento de habilidades não-cognitivas - tratadas pelos autores como habilidades socioemocionais - abrangendo cerca de 270.000 estudantes, dos 5 aos 18 anos de idade, de 213 escolas dos EUA. Os autores propuseram seis categorias: a das habilidades sociais e emocionais - incluindo diferentes tipos de habilidades afetivas e sociais, tais como mediação de conflitos, tomada de decisão, observância a metas -; atitudes acerca de si e dos demais - compreendendo atitudes positivas sobre si, sobre a escola, autoestima, solidariedade, capacidade de desenvolver vínculos afetivos -; problemas de conduta - abarcando indisciplina, desobediência, agressão, *bullying* -; estresse - incluindo depressão e ansiedade -; e desempenho acadêmico - tratando das habilidades cognitivas.

Durlak et al. (*op. cit.*) apontam que os efeitos das intervenções com propósito de desenvolver habilidades socioemocionais são mais significativos do que daquelas que pretendem desenvolver as habilidades cognitivas e destacam que as intervenções socioemocionais têm reflexos na aprendizagem, podendo elevar os resultados em avaliações em larga escala em até 11 pontos percentuais<sup>93</sup>.

Como se vê, sobretudo no campo da economia, tem-se articulado o discurso de que as habilidades socioemocionais devem necessariamente se expandir para que as sociedades possam prosperar economicamente. Essa preocupação atual manifestada abertamente no campo econômico deixa de reconhecer, contudo, que o centralismo nas habilidades cognitivas se deu graças às próprias teorias econômicas.

---

<sup>93</sup> O que significaria elevar em 30 pontos a média dos EUA no PISA, a diferença entre a pontuação dos EUA em relação ao Canadá, ou ainda a da faixa em que se encontram os EUA - a dos países industrializados - para a primeira faixa, aquela da qual fazem parte os países com resultados mais elevados.

A esse respeito, Levin (2012) nos informa que, se antes do estabelecimento da teoria do capital humano, o impacto da escolarização nas atitudes e comportamentos era também levado em consideração, quando aquela teoria foi proposta (em meados do século XX), supôs-se uma íntima relação entre educação e ganhos, de modo que mais anos de escolarização passaram a representar necessariamente maior valor para o mercado de trabalho, sem que se discutisse, em geral, a importância da escola perante as atitudes dos estudantes<sup>94</sup>.

Conforme aponta Levin (*op. cit.*), essa suposta relação direta é reducionista - na medida em que concebe como "produto" do processo de ensino-aprendizagem apenas uma parcela bastante restrita do que venha a se constituir como educação e, por conseguinte, acaba por supor que os resultados econômicos estariam vinculados a essa parcela simplificada do processo educacional - e falaciosa - por ter ignorado (pelo menos até bem recentemente) a relevância das habilidades intrapessoais e interpessoais para a formação das crianças e dos adolescentes, assim como por ter deixado de considerar o efeito dessas habilidades no desempenho profissional de jovens e adultos.

Ainda no campo econômico, Bowles, Gintis e Osborne (2001) também ressaltam que outros aspectos precisam ser levados em conta quando se pretende estabelecer uma relação entre anos de escolarização e receita de capital ou produtividade. De acordo com os autores, os próprios empregadores de economias capitalistas teriam percebido que é preciso mais do que funcionários com bom nível de alfabetização e conhecimento matemático<sup>95</sup>. Zemsky e Iannozzi (1995) destacam que, ainda que alguns empregadores se ressentam desses dois aspectos, o que se tem notado em seus discursos é que gostariam de encontrar em seus candidatos determinadas atitudes, tais como autodisciplina, pontualidade, baixo absenteísmo, observância a metas, tomada de responsabilidade e capacidade de escuta ao outro.

Não são poucos os autores que têm advogado em favor do elevado potencial das habilidades socioemocionais para desenvolver outros aspectos da vida escolar. A este respeito, entendemos ser pertinente a afirmação de Broadfoot (1979 *apud* AFONSO, 2013) de que "os aspectos do desempenho dos alunos que as escolas

---

<sup>94</sup> Convém ressaltar que, mesmo dentro do campo econômico, já se sugeria (como o fizera Becker, 1964) que não apenas o conhecimento, mas também habilidades, valores e hábitos comporiam o conceito de capital humano.

<sup>95</sup> Domínios que costumam ser avaliados pelas avaliações em larga escala.

escolhem para avaliar refletem muito claramente as funções requeridas de um sistema educativo específico (...)” (p. 11).

A relação entre escolarização e produtividade por meio do trabalho é questionada por Paro (1999). Ao criticar o paradigma de mercado aplicado à educação e à escola, o autor propõe que o papel da escola vai além da preparação para o trabalho “alienado”<sup>96</sup>, devendo contemplar a preparação para o “viver bem” e para o efetivo exercício da cidadania, conseguida a partir da atualização histórico-cultural dos cidadãos através da garantia de seu direito de usufruir do patrimônio construído pela humanidade.

Paro (*op. cit.*) opõe-se à ideia de que a escola teria de buscar na economia as razões de sua própria relevância, denunciando, por um lado, a falácia de que a escola poderia criar os empregos que o sistema produtivo não conseguiria criar, e, por outro, que esse sistema produtivo depende da escola ante a necessidade de ampliação e aprofundamento na formação acadêmica de um contingente cada vez maior de profissionais, ou seja, de mão de obra qualificada. Para o autor, no entanto, essa última demanda deve ser encarada como tarefa dos próprios empregadores, visto que a escola pública teria funções mais importantes do que servir ao capital de maneira acrítica, irrefletida.

Ainda que Heckman e seus colaboradores defendam que seria possível medir, por meio de avaliações em larga escala, a capacidade de formular e de solucionar situações-problema, a capacidade de trabalhar de modo colaborativo, de escuta em relação ao outro, de se comunicar de maneira clara, de organização do tempo e de controlar os impulsos, parece-nos bastante mais complexa a tarefa de tentar aferir aspectos menos objetivos e menos palpáveis (perspectiva corroborada por Bonamino e Sousa, 2012, p. 384).

Levin (2012) denuncia a incorporação de duas premissas (tácitas ou explícitas) ao discurso econômico neoliberal: a de que um sistema educacional baseado em competências cognitivas seria pré-requisito para o vigor econômico e a competitividade de uma nação ou região; e a de que um sistema educacional pode ter sua educação mensurada por resultados em testes que pretendem avaliar uma

---

<sup>96</sup> Paro (1999) reconhece, para além do trabalho “alienado”, um trabalho que assume a forma humana, posto que seria esta a mediação necessária para que o homem se construa historicamente. Para o autor, apenas quando a condição de sujeito do homem é garantida - o que não aconteceria na sociedade capitalista, em que o trabalho é subordinado às regras do mercado - o trabalho poderia assumir a feição de mediação para o bem viver.

reduzida parcela das habilidades cognitivas<sup>97</sup>, comparando, em escala internacional, o desempenho dos estudantes de diferentes países ou regiões.

Nesse sentido, Levin (2012) critica a ideia de se avaliar a qualidade da educação apenas com base nas habilidades cognitivas e propõe que também as socioemocionais sejam aferidas. O autor acredita que seja possível fazê-lo por meio de avaliações em larga escala, mas alerta para algumas dificuldades que poderiam se apresentar, tais como o alto custo dos testes para medir habilidades socioemocionais, pois que mais complexos em seus propósitos, e o menor poder de predição de uma avaliação em larga escala para medir habilidades mais difusas.

Algumas propostas de instrumento de medida para as habilidades socioemocionais causam-nos certa desconfiança quanto a seu suposto poder de predição. Hitt e Trivitt (2013), por exemplo, propuseram que a não resposta dos estudantes às perguntas que lhe tenham sido apresentadas seria uma boa medida para se avaliar perseverança. Examinando questionários aplicados a adolescentes entre 13 e 17 anos, os autores sugerem que, quando um estudante se empenha em responder as perguntas que lhe são propostas, ele ou ela terá mais chance de prosperar em sua vida acadêmica.

Questionamo-nos, no entanto, se a predisposição às respostas poderia ser tratada como um indicador irrefutável acerca do nível de perseverança de um estudante. Parece-nos que reduzir algo tão complexo a uma questão de tudo ou nada (dar a resposta ou não) configure uma análise simplificadora.

Conforme já apontado neste trabalho, embora a percepção acerca da importância das habilidades socioemocionais esteja se ampliando - o que passa pelo reconhecimento de que o desenvolvimento dos estudantes é multidimensional -, pouco se compreende sobre os mecanismos que propiciam o desenvolvimento dessas habilidades.

Essa constatação teria motivado o IAS e a OCDE, através de seu Centro para Pesquisa Educacional e Inovação (CERI – *Centre for Educational Research and Innovation*), a estabelecer uma parceria para construir um instrumento capaz de aferir habilidades socioemocionais que fosse, ao mesmo tempo, economicamente viável de ser aplicado em larga escala e suficientemente robusto do ponto de vista científico para embasar futuras pesquisas acadêmicas.

---

<sup>97</sup> O autor refere-se às disciplinas de matemática, língua materna e ciências.

A validação desse instrumento de avaliação em larga escala - parte de um projeto mais amplo, ainda em curso, batizado pelo IAS de SENNA ("*Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*") - teria se dado por meio da aplicação de uma avaliação-piloto a uma amostra de estudantes do sistema público de educação do estado do Rio de Janeiro<sup>98</sup>.

Tomando por base duas abordagens de investigação acerca da importância do desenvolvimento socioemocional para a aprendizagem - quais sejam a que toma por base o debate das políticas pelos atores envolvidos com a área da educação sobre quais habilidades são relevantes para os indivíduos e/ou para os grupos, e a que se baseia na compilação de evidência empírica sobre que habilidades interferem de maneira mais acentuada nas aprendizagens<sup>99</sup> -, o processo de construção desse instrumento envolveu: a) a revisão da literatura sobre o tema para apontar os instrumentos psicométricos disponíveis; b) a identificação de quais desses instrumentos poderiam ser aplicados considerando-se os propósitos do projeto (113 instrumentos foram inicialmente identificados, dos quais 72 foram avaliados de fato); c) a avaliação de cada um desses instrumentos em relação ao seu poder preditivo, à sua exequibilidade, à sua maleabilidade em relação a diferentes contextos escolares e às suas propriedades psicométricas; d) o estudo detalhado de cada um dos 8 instrumentos aprovados na etapa anterior.

Ante a constatação de que nenhum desses instrumentos atendia inteiramente aos objetivos do projeto, propôs-se a criação de um novo instrumento que teria incorporado os elementos mais promissores dos tais 8 instrumentos aprovados<sup>100</sup>.

Conforme se apresenta no relatório "*Social and emotional development and school learning: a measurement proposal in support of public policy*", a dificuldade para adequar os instrumentos avaliados aos propósitos desse projeto deveu-se à necessidade de que o instrumento fosse: a) simples, adequado e economicamente

---

<sup>98</sup> Em função da escassez de fontes de informação por parte das autoridades públicas de educação a respeito dessa avaliação-piloto que, como já apontamos, foi aplicada aos alunos da rede pública estadual do Rio de Janeiro, tivemos de recorrer ao relatório "*Social and emotional development and school learning: a measurement proposal in support of public policy*", encomendado pela OCDE ao IAS. O relatório em questão teve a sua versão em português posteriormente divulgada sob o título "Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas". Preferimos, no entanto, manter nossas referências ao documento original.

<sup>99</sup> No referido relatório, as duas abordagens são consideradas complementares, em função de seus pontos positivos e de suas limitações.

<sup>100</sup> A parte inicial do projeto teria envolvido uma equipe de cinco professores de Economia e de Psicologia das Universidades de São Paulo e de São Francisco, além de seis alunos de pós-graduação.

viável de ser aplicado, em larga escala, aos sistemas de educação, de modo a orientar e monitorar as políticas públicas; b) suficientemente preciso e interpretável a ponto de ser utilizado cientificamente em estudos que pretendam documentar o desenvolvimento socioemocional dos indivíduos; c) robusto o suficiente para não sofrer interferência do contexto em que esse instrumento é aplicado; d) adequado para estudantes de diferentes faixas etárias; e) adaptável a outras culturas (não só por meio da tradução da língua empregada no teste)<sup>101</sup>.

A avaliação-piloto a que se chegou era composta por questões de múltipla escolha, de 60 a 90, às quais foi aplicada, para fins de calibragem, a Teoria de Resposta ao Item (TRI). De acordo com o relatório em questão, essa avaliação-piloto foi aplicada, em outubro de 2013, a 24.605 estudantes da rede pública estadual do Rio de Janeiro, matriculados no 6º ano do ensino fundamental e no 1º e 3º anos do ensino médio<sup>102</sup>, oriundos de 79 cidades, 431 escolas e 1.062 turmas diferentes.

No que diz respeito às habilidades socioemocionais em si, o modelo adotado na proposta foi o "dos 5 grandes fatores" ("*Big Five factors*")<sup>103</sup>, o qual considera as seguintes habilidades socioemocionais: conscienciosidade, amabilidade, estabilidade emocional, abertura a novas experiências e extroversão<sup>104</sup>.

Segundo John et al. (2008), o modelo "dos 5 grandes fatores" remontaria a década de 1930, quando o psicólogo norteamericano Gordon Allport e seus colaboradores dedicaram-se a mapear todos os adjetivos disponíveis em língua

<sup>101</sup> Ainda de acordo com o relatório, a tradução de um instrumento psicológico requer adaptações mais profundas que a tradução linguística, na medida em que precisam ser contemplados aspectos culturais.

<sup>102</sup> A distribuição nas três séries teria sido a seguinte: 1.389 estudantes do 6º ano do ensino fundamental, 14.309, do 1º ano do ensino médio, e 8.512, do 3º ano do ensino médio; sendo 58,2% de alunas e 41,8% de alunos. De acordo com o documento, a escolha dessas três séries encontraria justificativa em função de corresponderem a faixas etárias consideradas chave no desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

<sup>103</sup> Bloom et al. (1956) propuseram uma taxonomia dos objetivos educacionais dividindo as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios: o cognitivo - abrangendo a aprendizagem intelectual -, o afetivo - compreendendo aspectos de sensibilização, gradação de valores, reações de ordem afetiva e de empatia -, e o psicomotor - contemplando as habilidades de execução de tarefas que envolvem o organismo muscular. Ainda que o domínio afetivo concebido por Bloom et al. (*op. cit.*) se centre na empatia, o modelo em questão se distancia do modelo "dos 5 grandes fatores" por conceber cinco níveis previamente estabelecidos, quais sejam, a recepção, a resposta, a valorização, a organização e a internalização de valores. O modelo "dos 5 grandes fatores" é mais amplo, posto que extrapola o conceito de empatia - abarcando, por exemplo, a conscienciosidade -, embora menos complexo em termos dos níveis que prevê. Diante dessas diferenças, preferimos nos concentrar no modelo que serviu de subsídio para a avaliação-piloto sobre a qual nos debruçamos nesta dissertação.

<sup>104</sup> Antes de apresentarmos os resultados dessa avaliação-piloto, faz-se necessário caracterizar cada uma dessas habilidades socioemocionais.

inglesa para descrever traços de personalidade. Na década seguinte, o também psicólogo Raymond Catell teria reagrupado os adjetivos anteriormente mapeados. A etapa seguinte esteve relacionada à construção de testes cujo propósito era estabelecer as múltiplas dimensões da personalidade humana. Assim, a partir da década de 1960, psicólogos como Oliver P. John passaram a defender a existência de cinco características da psicologia humana que poderiam explicar a enorme variedade de comportamentos, quais sejam a conscienciosidade (*conscientiousness*), a amabilidade (*agreeableness*), a estabilidade emocional (*neuroticism*), a abertura a novas experiências (*openness*) e a extroversão (*extraversion*).

A conscienciosidade é definida por John e Srivastava (1999) como a tendência a ser organizado(a), empenhado(a) e responsável. Os indivíduos com esta característica desenvolvida apresentariam os seguintes atributos: eficiência, organização, autonomia, responsabilidade, disciplina, perseverança, "garra" e baixa impulsividade. Tais atributos estão entre os que mais frequentemente são associados a trajetórias educacionais bem-sucedidas pelos pesquisadores que, nas últimas décadas, vêm relacionando as habilidades socioemocionais aos resultados acadêmicos, como Martin (1989), para quem as medidas de perseverança e de perda de foco na primeira infância estariam intimamente correlacionadas ao desempenho dos estudantes em testes.

A amabilidade, por sua vez, é definida como a tendência a agir de maneira cooperativa e altruísta. Os indivíduos com esta característica desenvolvida apresentariam os seguintes atributos: tolerância, altruísmo, empatia, modéstia e flexibilidade ao lidar com os demais. Duncan e Magnusson (2010) propuseram uma correlação entre agressividade na infância (entendida como ausência de amabilidade) e baixos índices de conclusão dos estudos formais, propondo, desta forma, que a agressividade seja compreendida como um fator de predição negativo.

Já a estabilidade emocional é definida em termos de reações emocionais equilibradas e pela ausência de variações de humor. Os indivíduos emocionalmente instáveis apresentariam as seguintes características: impulsividade, suscetibilidade, introspecção, ansiedade, baixa autoestima e tendência a depressão. Não são poucos os estudos que buscam relacionar variações de comportamento ao desempenho escolar. Fergusson e Horwood (1998), por exemplo, propuseram que

comportamentos antissociais na infância estariam associados a menores chances de conclusão da escolaridade.

Também correlacionando os traços de personalidade ao nível de escolarização atingido, Almlund et al. (2011) apresentam evidências que sugerem que a estabilidade emocional e a conscienciosidade seriam os dois únicos fatores de predição estatisticamente significativos, apontando, no entanto, que o primeiro estaria mais associado ao número de anos de escolarização das mulheres, ao passo que a conscienciosidade teria um impacto mais determinante no nível de escolarização dos homens.

A abertura a novas experiências costuma ser relacionada tanto à curiosidade quanto à criatividade. No entanto, a relação da criatividade com este grande fator não é consensual. A esse respeito, se Matthews e Deary (1998) associam a criatividade à abertura a novas experiências, Sternberg (1999) a compreende como parte da inteligência e Kyllonen et al. (2011) definem-na como um fator situado entre o cognitivo e o não-cognitivo.

A extroversão, por fim, é definida como a orientação para o mundo exterior, incluindo as coisas e as pessoas, em um movimento de afastamento em relação à experiência subjetiva. Os indivíduos extrovertidos apresentariam os seguintes atributos: sociabilidade, entusiasmo, espírito de aventura e autoconfiança. De acordo com John e Srivastava (1999), dos cinco grandes fatores, a extroversão seria aquele de mais difícil apreensão em testes estatísticos.

Os resultados da avaliação-piloto foram analisados de maneira a contemplar tanto a distribuição das habilidades socioemocionais em função das variáveis série, sexo, nível socioeconômico e tipo de organização escolar, quanto as associações entre habilidades cognitivas e socioemocionais.

De acordo com o relatório "*Social and emotional development and school learning: a measurement proposal in support of public policy*", o nível de conscienciosidade tenderia a diminuir entre o 6º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio<sup>105</sup>, e a se elevar entre o 1º e o 3º anos do ensino médio, embora não tenham atingido o nível observado no 6º ano. A amabilidade e a abertura a novas experiências se elevaria igualmente para alunos e alunas considerando o intervalo do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino

---

<sup>105</sup> A redução seria mais drástica no caso dos alunos em comparação com as alunas.

médio. Os níveis de extroversão tenderiam a se elevar neste mesmo intervalo para os alunos, mas tenderiam a se estabilizar para as alunas entre o 1º e o 3º anos do ensino médio. No que diz respeito à estabilidade emocional, teria se observado uma drástica redução para os alunos no intervalo do 6º ano do ensino fundamental ao 1º ano do ensino médio, ao passo que haveria uma leve elevação para as alunas no mesmo intervalo.

Teriam se observado ainda: um efeito direto do nível de educação materna nas habilidades cognitivas, embora não tenha sido possível afirmar o mesmo para as habilidades socioemocionais (a pesquisa parece mesmo sugerir que quanto maior o nível de educação materna, menor o nível de conscienciosidade dos alunos do ensino médio); uma correlação direta entre o número de livros de que se dispõe em casa e as habilidades cognitivas e socioemocionais; uma correlação direta entre estabilidade emocional, conscienciosidade e extroversão em relação à sensação de felicidade; uma correlação indireta entre amabilidade e abertura a novas experiências em relação à possibilidade de ser vítima de *bullying*.

Convém destacar que o instrumento proposto pela equipe do IAS, que atuou em parceria com a OCDE, é tratado no referido relatório como um grande sucesso. Uma simples análise dos itens aplicados despertou nossa atenção para a dificuldade de se captar, por meio de questões de múltipla escolha, dimensões tão mais complexas e fluidas do que aquelas que envolvem as habilidades cognitivas<sup>106</sup>.

Nesse contexto, se, por um lado, compreendemos a perspectiva de Dias Sobrinho (2004) quando este afirma que, em um processo avaliativo, não se pode abrir mão da quantificação, da objetividade e da comparabilidade, sob pena de serem instituídos "os vícios de um subjetivismo exclusivista", mas que não se pode pender para o extremo oposto, situação caracterizada pelo autor como uma

---

<sup>106</sup> Como exemplo de item de múltipla escolha para aferir a conscienciosidade, três pessoas são descritas: Aline é muito desorganizada; Manuela às vezes deixa seu quarto desorganizado; e Caio é muito cuidadoso e dedicado. Para cada uma dessas descrições, o estudante deveria, em primeiro lugar, assinalar em uma escala de cinco níveis (variando do "nada organizado(a)" ao "totalmente organizado(a)") como avalia o comportamento de Aline, Manuela e Caio, respectivamente; para, em seguida, assinalar com qual dos três mais se identificava (OCDE, 2014, p. 86). Questionamo-nos em que medida seria esperado supor que o estudante verdadeiramente se identificaria com o comportamento da Aline, ainda que o apresentasse em sua casa, ou mesmo se sentiria à vontade para fazê-lo. Os limites desta pesquisa, no entanto, não nos permitem discutir do ponto de vista metodológico as limitações das avaliações em larga escala para aferir as habilidades socioemocionais.

"quantofrenia" (p. 720)<sup>107</sup>; por outro, concordamos com Sousa (2014) quando a autora, ressaltando a dimensão política dos processos avaliativos, relaciona a proposta de criação de um instrumento de avaliação em larga escala para a mensuração das habilidades socioemocionais à intensificação de processos de controle e adaptação de condutas educacionais e sociais de crianças e jovens.

Na seção que se segue, dedicamo-nos a analisar como são apresentadas no conjunto de textos que compõem o nosso *corpus* as habilidades socioemocionais, o que se diz quanto à sua mensuração, que nível de articulação se observa entre os atores envolvidos e de que argumentos se valem ao se posicionarem em relação à criação de um instrumento de avaliação em larga escala para aferir essas habilidades.

---

<sup>107</sup> Sua proposta, pois, é a de compreender globalmente a avaliação como um fenômeno humano - e, portanto, polissêmico - reconhecendo a legitimidade tanto da objetividade quanto da subjetividade, tanto do quantitativo quanto do qualitativo.

#### 4. Análise do *Corpus*

Neste capítulo, procedemos a análise de nosso *corpus*, tomando por base as seguintes categorias: a) Relevância das habilidades socioemocionais; b) Possibilidade de aferir habilidades socioemocionais; e c) Governança Educacional Global.

Optamos por iniciar nossa análise contemplando a categoria “Governança Educacional Global”, tanto por ser, dentre as demais, aquela que nos trará um maior número de informações contextuais, as quais nos auxiliarão na compreensão das demais categorias de análise; quanto por ser aquela com maior potencial para responder ao nosso objetivo geral de pesquisa, qual seja o de investigar em que medida as orientações internacionais acerca das habilidades socioemocionais estão sendo discursivamente construídas em conjunto com os atores locais no Brasil.

Trazemos a seguir dois fragmentos do relatório *Education at a glance 2013*, publicado anualmente pela OCDE, com o objetivo de subsidiar, através de indicadores, as políticas públicas não só de seus países-membros, como também dos demais países que participam das avaliações internacionais geridas pela OCDE.

*[Os governos têm dedicado cada vez mais atenção às comparações internacionais,<sup>E1</sup>] [na busca por políticas efetivas que assegurem as perspectivas social e econômica dos indivíduos, que ofereçam incentivos para uma maior eficiência no processo de escolarização, e que auxiliem na alocação de recursos para atender as demandas crescentes.<sup>E2</sup>] [Como parte de sua resposta a esse contexto, a Diretoria para Educação e Habilidades da OCDE tem dedicado um enorme esforço ao desenvolvimento e à análise dos indicadores quantitativos, os quais são internacionalmente comparáveis e anualmente publicados no relatório Education at a Glance.<sup>E3</sup>] [Esses indicadores permitem que tanto os responsáveis pelas políticas de educação quanto os profissionais que atuam na área da educação compreendam seus respectivos sistemas educacionais à luz do desempenho de outros países (...).<sup>E4</sup>] (p. 3)*

Conforme se vê no fragmento acima, a OCDE se apresenta (E3) como uma organização que apenas responde aos anseios dos governos (E1), minimizando o seu papel na determinação dos rumos educacionais globais. Esse modo de se apresentar reforça a perspectiva de que essa instituição possa exercer um “poder leve” - pois que se apresenta como detentora do conhecimento técnico e promotora de uma rede transgovernamental através da qual os especialistas em políticas públicas poderiam interagir e buscar soluções coordenadas ante a situações difíceis

(E2) -, constituindo os três mecanismos de governança apontados por Jakobi e Martens (2010): a produção de ideias (E2), a avaliação de políticas (E4) e a geração de dados (E3).

Já nesse parágrafo introdutório, é possível notar um certo desejo por parte desse EUE coletivo - pois que se trata de uma seção genérica de um relatório institucional - de, por um lado, escamotear seu papel na definição do que se deve conceber como um ideal para os indivíduos, para as sociedades e acerca do processo de escolarização (E2), e, por outro, de reforçar a concepção de que os indicadores são suficientemente comparáveis (E3), a despeito das enormes diferenças históricas e socioeconômicas observadas entre os países que participam das avaliações internacionais.

*[A OCDE continuará a se dedicar a esses desafios de maneira vigorosa e a perseguir não apenas o desenvolvimento dos indicadores nas áreas em que a análise de dados mostra-se viável e promissora<sup>E5</sup>], [mas também a avançar em áreas nas quais um investimento considerável ainda precisa ser feito em termos conceituais.<sup>E6</sup>] [A ampliação do escopo do PISA e a sua extensão através da Pesquisa de Habilidades em Adultos, um produto do Programa para Avaliação Internacional de Competências em Adultos (Programme for the International Assessment of Adult Competencies - PIAAC), assim como a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey - TALIS), são iniciativas importantes para esse fim.<sup>E7</sup>] (p. 4)*

No parágrafo acima, a OCDE compromete-se a expandir sua atuação tanto no que diz respeito ao que acredita estar aferindo há cerca de 15 anos (E5) quanto a novas áreas (E6), tais como a inclusão da habilidade de solucionar problemas de maneira colaborativa - a ser aplicada ao PISA de 2015 -, a iniciativa de avaliar habilidades cognitivas e talvez socioemocionais em adultos - PIAAC - e o programa para avaliação do trabalho docente - TALIS -, em franca expansão (E7).

Ao afirmar que pretendia estender sua atuação para outras áreas, é possível supor que a OCDE já vislumbresse envolver-se com a proposta de desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Uma indicação interessante a esse respeito reside na proposta de ampliar a avaliação da habilidade de solucionar problemas - já presente no PISA de 2012 - abarcando a colaboração - ligada tanto à amabilidade quanto à extroversão - no PISA de 2015.

A seguir, apresentamos dois parágrafos extraídos do documento “*PISA 2015: draft collaborative problem solving framework*”, em que a OCDE apresenta os

fundamentos para a avaliação da habilidade de solucionar problemas de modo colaborativo, que será aplicada com o PISA de 2015<sup>108</sup>.

*[A necessidade de que os membros de uma equipe estabeleçam entre si bom nível de colaboração é crucial para o sucesso de grupos, famílias, corporações, instituições públicas, organizações e agências governamentais.<sup>E8</sup>] [A presença de um membro não cooperativo pode representar sérias consequências negativas para o sucesso dessa equipe<sup>E9</sup>], [ao mesmo tempo que um bom líder pode ser um catalisador positivo<sup>E10</sup>]. (p. 4)*

Como se vê, a colaboração é apresentada como um atributo essencial para as coletividades, mencionadas em suas variadas constituições (E8). A referência à possibilidade de que haja um membro não cooperativo em uma equipe é retratada como um risco (E9), ao passo que a liderança ou, antes, a presença de um “bom” líder é tratada como algo desejável.

Poderíamos, a um só tempo, questionar se o desenvolvimento da colaboração nesse contexto específico a que a OCDE se refere - o qual inclui corporações, organizações e agências governamentais - não poderia significar o fomento de um comportamento de aceitação irrestrita, de não questionamento; e o que a OCDE entende por liderança. Preocupa-nos de toda forma, e a despeito de fazer questão de destacar que atua apenas em resposta às demandas dos governos, a interferência que essa organização pode vir a ter nos espaços escolares, conforme se vê a seguir:

*[A avaliação da habilidade de solucionar problemas de modo colaborativo, a ser aferida como uma das competências do PISA 2015, (...) deve refletir a colaboração<sup>E11</sup>] [a ser desenvolvida pelas escolas a partir da aprendizagem baseada em projetos,<sup>E12</sup>] [com vistas à colaboração nos espaços laborativos e nas relações cívicas<sup>E13</sup>] (...) [Nessas configurações, espera-se que os alunos sejam proficientes em se comunicar, em gerenciar conflitos, em organizar equipes, em construir consenso e em monitorar o progresso<sup>E14</sup>]. (p. 4)*

Está bastante clara a expectativa por parte da OCDE acerca do tipo de abordagem pedagógica que as escolas devem adotar (E12) e o que se espera obter a partir dessa abordagem (E13 e E14). Ressaltamos, no entanto, que, embora faça sempre questão de expor suas visões como se estivesse em busca do bem-estar dos indivíduos e de suas famílias, algumas das expectativas explicitadas pela OCDE limitam-se ao mundo do trabalho, como monitorar progresso (E14), por exemplo.

---

<sup>108</sup> Cada participante terá de, em duas horas, responder a quatro seções de trinta minutos cada, duas das quais serão dedicadas à área de ciências, enquanto as duas outras seções poderão abranger, seguindo um sistema de rodízio, dois dos três domínios restantes, leitura, matemática e habilidade de solucionar problemas de maneira cooperativa.

Retornamos ao relatório *Education at a glance 2013*, para abordar três fragmentos da mensagem do Secretário-Geral da OCDE<sup>109</sup>, apresentada na forma de um editorial.

*[Essa edição do Education at a Glance vem a público em um momento em que o desemprego dos jovens tem tirado o sono dos responsáveis pelas políticas públicas<sup>E15</sup>]. [Entre 2008 e 2011 - os anos a que se referem a maior parte dos dados desse volume - as taxas de desemprego se elevaram acentuadamente na maioria dos países, tendo permanecido altas desde então<sup>E16</sup>]. [Os jovens têm sido particularmente afetados pelo desemprego e pelo subemprego como decorrência da recessão global<sup>E17</sup>]. (p. 13)*

O editorial referido é a única parte do relatório em que nos deparamos com um sujeito-argumentante individual, ainda que este represente a visão oficial da OCDE, como é comum aos editoriais<sup>110</sup>. O contexto socioeconômico que se vivia entre 2008 e 2011 (E16) - e mesmo nos anos seguintes -, marcado pelas altas taxas de desemprego, que afetou especialmente aos jovens, é referido pelo Secretário-Geral como decorrente da recessão global (E17), na forma de uma constatação<sup>111</sup>. Ainda que tenha dado destaque ao fato de o quadro de desemprego entre os jovens tirar o sono dos responsáveis pelas políticas públicas (E15), o locutor em si limita-se a observar esse fato, sem propor qualquer discussão sobre suas causas, por exemplo.

Diante do cenário de desemprego entre jovens, ocasionado pela recessão global, a OCDE, através de um sujeito-argumentante individual que vem a ser seu Secretário-Geral, recomenda mais uma intervenção no âmbito educacional, conforme se vê abaixo:

*[Os sistemas de treinamento e educação vocacional (Vocational education and training - VET) desempenham, portanto, um papel central quanto ao fortalecimento da capacidade dos países para lidar com as rápidas mudanças nas condições do mercado de trabalho<sup>E18</sup>]. [Muitos países-membros da OCDE têm desenvolvido políticas para aprimorar e expandir os programas vocacionais nos níveis secundário e pós-secundário<sup>E19</sup>], [com o intuito de fornecer aos jovens as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho<sup>E20</sup>]. (p. 14)*

O que está sendo proposto é a adoção de programas vocacionais nas escolas como forma de lidar com as rápidas e constantes mudanças por que estaria passando o mercado de trabalho (E18). Essa proposta é reforçada pelo argumento

<sup>109</sup> Angel Gurría é o Secretário-Geral da OCDE desde 2006, tendo sido, de 1994 a 1998, Ministro das Relações Exteriores do México, e, de 1998 a 2000, Ministro da Economia daquele mesmo país.

<sup>110</sup> Estamos diante de um EUc individual e de um EUe coletivo.

<sup>111</sup> Modalidade elocutiva de constatação.

de que muitos países têm acenado nessa direção (E19) como forma de garantir aos jovens as habilidades necessárias ao mercado de trabalho (E20).

Conforme vimos nas seções anteriores, não são poucos os autores que têm criticado o paradigma de mercado aplicado à educação e à escola (GRUBB e LAZERSON, 2006; RAVITCH, 2011b; FREITAS, 2011) e muito se tem discutido acerca do papel da escola em relação ao mundo do trabalho. Paro (1999), por exemplo, defende que à escola cabe a preparação para o “viver bem” e para o efetivo exercício da cidadania, e que a ela não caberia a criação dos empregos que o sistema produtivo não teria conseguido criar.

O terceiro fragmento extraído do editorial em questão talvez seja o mais claro e contundente quanto às expectativas da OCDE a respeito do que caberia à educação e de como esta deve ser (re)concebida para que se garanta a empregabilidade dos jovens.

*[As altas taxas de desemprego entre os jovens não são inevitáveis, mesmo durante uma crise econômica<sup>E21</sup>]; [elas são o resultado da interação entre o contexto econômico e políticas públicas particulares<sup>E22</sup>]. [E, conforme comprovam os dados coletados nos primeiros anos dessa crise, a quantidade de recursos públicos investidos na educação tem pouco a ver com o sucesso ou o fracasso de um país para conter o desemprego entre os jovens<sup>E23</sup>]; [praticamente todos os governos mantiveram mais ou menos o mesmo nível de investimento durante a crise<sup>E24</sup>]. [O que importa mais são as escolhas que os países fazem em como alocar esses recursos e que políticas públicas eles desenvolveram para aprimorar a eficiência e a relevância da educação que oferecem<sup>E25</sup>]. [Os dados e as políticas públicas adotadas nos países revelam que ações são efetivas para estimular a empregabilidade dos jovens<sup>E26</sup>]; [garantir que todos os jovens atinjam bons níveis tanto de habilidades fundantes (habilidades cognitivas)<sup>E27</sup>] [quanto de habilidades leves (habilidades socioemocionais), tais como a capacidade de trabalhar em equipe, as capacidades de comunicação e de negociação<sup>E28</sup>], [as quais lhes garantirão a resiliência necessária para obterem sucesso em um mercado de trabalho em permanente mudança<sup>E29</sup>]; [reduzir as taxas de evasão escolar e assegurar que o maior número possível de jovens completem a educação secundária (se necessário através de uma segunda oportunidade)<sup>E30</sup>]; [tornar a educação secundária relevante para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao mercado de trabalho<sup>E31</sup>]; [desenvolver treinamento e educação vocacional<sup>E32</sup>], [e aproximar a educação do mundo do trabalho através da inclusão de aprendizagem baseada no trabalho (“work-based learning”)<sup>E33</sup>]; [assegurar caminhos flexíveis para a educação terciária<sup>E34</sup>]; [e oferecer bons estudos e serviços de orientação para carreiras, de maneira que os jovens possam tomar decisões sensatas e informadas<sup>E35</sup>]. (p. 15)*

Ao afirmar que as altas taxas de desemprego entre os jovens podem ser evitadas, ainda que em contexto de crise envolvendo uma ou várias economias capitalistas (E21), o locutor profere uma declaração de afirmação<sup>112</sup>, colocando-se na posição de quem detém um determinado saber, ignorado pelo interlocutor,

<sup>112</sup> Modalidade elocutiva de declaração de afirmação.

revestindo-se, assim, de uma posição de autoridade. E o faz adotando um modo de raciocínio explicativo<sup>113</sup>, na medida em que orienta a causalidade de sua argumentação da consequência (E21) para a causa (E22). Como se vê, o sujeito-argumentante declara que é possível conter as taxas de desemprego em tempos de crise desde que sejam adotadas as políticas públicas adequadas. Uma declaração como essa certamente reforça a posição da OCDE como um *locus* de suposto auxílio, ao qual os países poderiam recorrer para se informar sobre as políticas públicas “corretas” para evitar um indesejado quadro de desemprego, por exemplo.

Para comprovar essa declaração, o locutor vale-se de dados contidos no relatório, os quais demonstrariam que os investimentos em educação nos países-membros da OCDE não teriam diminuído no intervalo de crise em questão (E23 e E24); teriam apenas sido alocados de maneira diferenciada à luz de determinadas políticas públicas que teriam sido capazes de “aprimorar a eficiência e a relevância da educação que oferecem” (E25).

Parece-nos oportuno recuperar nesse momento a perspectiva de Dias Sobrinho (2004) ao defender a necessária superação das noções estreitas de qualidade advindas do mercado à educação. Como vimos, o autor aponta que, quando os níveis de qualidade pretendem ser verificados de acordo com a lógica de mercado, costumam ser empregados três critérios: a pertinência (que podemos entender como sinônimo de relevância) - a qual se inscreve na interseção entre o que se pretende e o que seria necessário do ponto de vista científico e social -, a eficácia - aferida na comparação entre as práticas e os objetivos -, e a eficiência - mensurada a partir da relação entre insumos e resultados.

Ao apontar como ideal educacional o aprimoramento da eficiência e da relevância da educação (E25), o Secretário-Geral da OCDE revela uma concepção de ensino e de educação marcada pela operatividade e pela funcionalidade produtiva, o que se comprova pela extensa lista de ações (E26) que seriam capazes de garantir a empregabilidade dos jovens (E27 a E35).

Ainda que reconheçamos a importância de se discutir todos os elementos dessa lista de ações prescritas, optamos por nos concentrar naquelas que dizem respeito aos nossos objetivos de pesquisa (E27 a E29). Nesse sentido, torna-se

---

<sup>113</sup> Conforme vimos no capítulo 1, o processo de argumentação se alicerça em determinados modos de raciocínio, os quais permitem organizar a lógica argumentativa.

muito clara a posição da OCDE quanto à importância não só das habilidades cognitivas (E27), mas também das habilidades socioemocionais (E28), dentre as quais são explicitamente mencionadas a colaboração, a comunicação e a negociação, altamente vinculadas às expectativas do mercado de trabalho (E29).

Ao apresentar explicitamente algumas habilidades socioemocionais como importantes para garantir a empregabilidade dos jovens, a OCDE revela que o campo das habilidades socioemocionais seria uma daquelas novas áreas em direção às quais expandiria sua atuação (E6).

Esse interesse pelas habilidades socioemocionais como uma dessas novas áreas de atuação pôde ser comprovado por ocasião do Fórum Internacional de Políticas Públicas "Educar para as Competências do Século 21", realizado nos dias 24 e 25 de março, na cidade de São Paulo, e organizado, em parceria, pelo Ministério da Educação do Brasil, pela OCDE e pelo IAS.

Transcrevemos a seguir alguns trechos de dois dos documentos produzidos em função do referido evento: o relatório "Competências para o Progresso Social", confeccionado antes do evento e utilizado como documento orientador para os debates realizados (de E36 a E44); e o Sumário realizado a partir do Fórum de Ministros, o qual teria reunido, no dia 24 de março, 14 ministros e altos representantes de países-membros da OCDE e de outras nações<sup>114</sup> (de E45 a E52).

*[O atual contexto socioeconômico traz novos desafios que afetam o futuro de crianças e jovens.<sup>E36</sup>] [Embora o acesso à educação tenha melhorado consideravelmente<sup>E37</sup>], [uma boa educação não é mais suficiente para garantir um bom emprego.<sup>E38</sup>] [Os jovens foram particularmente afetados pelo aumento do desemprego após a crise financeira.<sup>E39</sup>] (p. 1)*

*[A maioria dos países membros e parceiros da OCDE reconhece a necessidade de desenvolver as competências socioemocionais dos alunos<sup>E40</sup>], [como autonomia, responsabilidade e habilidade para cooperar com os outros<sup>E41</sup>]. [As evidências fornecidas no relatório de apoio deste Fórum identificam uma variedade de iniciativas promissoras para o desenvolvimento dessas competências<sup>E42</sup>]. [No entanto, o relatório também informa que há lacunas nos níveis de conhecimento e de esforços relacionados às melhores formas de estimular as competências socioemocionais das crianças.<sup>E43</sup>] [Os diversos atores envolvidos na área de educação devem compartilhar conhecimento sobre as melhores políticas e práticas que promovam essas competências.<sup>E44</sup>] (p. 5)*

Como se vê, o relatório "Competências para o Progresso Social", preparado pela OCDE com o intuito de subsidiar as discussões durante o evento, apresenta

---

<sup>114</sup> Compareceram ao evento, altos representantes da área de educação dos seguintes países: Argentina, Brasil, Colômbia, Coreia do Sul, Equador, Estados Unidos, Letônia, México, Noruega, Paraguai, Peru, Portugal, Suécia e Uruguai.

forte alinhamento - tanto de ideias como de valores - com o relatório *Education at a glance 2013*. Esse alinhamento é percebido, por exemplo, quando pensamos os seguintes pares de enunciados: E39 e E17; E40 e E28; E44 e E26.

No entanto, é possível perceber algumas diferenças importantes, embora por vezes sutis, entre o que se apresenta em cada um dos documentos. No relatório “Competências para o Progresso Social”, observa-se a perspectiva de que uma “boa” educação não seria garantia de um “bom” emprego (E38), ao passo que no relatório *Education at a glance 2013* a empregabilidade apresenta-se condicionada à eficiência e à relevância da educação (E25). Para além da dificuldade de se definir o que seria uma “boa” educação e um “bom” emprego - o que exigiria uma visão de mundo com alto nível de compartilhamento -, é possível notar no relatório vinculado ao evento uma associação mais explícita entre a hipótese - tratada como tese - de que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais levaria à garantia de um “bom” emprego, enquanto que no relatório anual de indicadores da OCDE muitos outros fatores foram considerados como forma de garantir a empregabilidade (de E27 a E35).

A comparação entre os dois relatórios permite-nos notar também diferenças não só na forma de designar as habilidades socioemocionais - “habilidades leves” (de *soft skills*) em *Education at a glance 2013* e “competências socioemocionais” em “Competências para o Progresso Social” - como também na exemplificação que se escolheu dar dessas habilidades - colaboração, comunicação, negociação e resiliência, no primeiro caso (E28 e E29); e autonomia, responsabilidade e cooperação, no segundo (E41).

Conforme já apontado em nosso trabalho, a expressão “habilidades leves” tem sido empregada nos campos da neurociência e da economia, na perspectiva da formação do capital social. Já os termos “competências socioemocionais” ou “habilidades socioemocionais” têm figurado com maior frequência em contextos mais voltados para a educação. Essa variação terminológica permite-nos entrever um esforço por parte da OCDE de se adequar a uma terminologia mais próxima à área da educação. A esse respeito, não se pode ignorar o fato de que o evento em questão foi concebido para atingir os sistemas educacionais dos países envolvidos, através de seus ministros da educação ou altos representantes da cena educacional.

Esse mesmo movimento em direção ao contexto educacional é observado quando consideramos a exemplificação das habilidades socioemocionais contida em cada um dos relatórios. De fato, negociação é uma habilidade muito voltada para as demandas do mercado do trabalho, ao passo que as habilidades exemplificadas no relatório “Competências para o Progresso Social” poderiam figurar sem causar qualquer estranhamento no ambiente escolar.

Ainda que o relatório em questão reporte a existência de iniciativas promissoras para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais (E42), o documento reconhece a existência de “lacunas” quanto às “melhores” maneiras de desenvolvê-las (E43). A solução para isso estaria no compartilhamento de conhecimento entre os atores envolvidos na área da educação (E44).

Essa estratégia de ressaltar a potencialidade do compartilhamento não só de conhecimento como também de “boas” práticas tem sido adotada pela OCDE para justificar sua atuação no campo educacional. Kamens (2013) aponta, no entanto, que a concepção de que as boas práticas seriam replicáveis em outros contextos é um grave engodo que a OCDE parece fazer questão de reforçar.

As tais lacunas reconhecidas pela OCDE teriam motivado a organização a trazer outras vozes para discutir as habilidades socioemocionais, conforme se observa nos fragmentos a seguir, extraídos da conclusão do Sumário realizado do Fórum de Ministros.

*[Formuladores de políticas públicas de todo o mundo, incluindo cinco ministros e seis vice-ministros de Educação, reconhecem a importância das competências cognitivas e socioemocionais para bons resultados na vida dos indivíduos.<sup>E45</sup> [Participantes destacaram a importância de habilidades de letramento e numeramento, assim como trabalho em equipe, perseverança, resiliência e comunicação.<sup>E46</sup>] (p. 2)*

*[A OCDE continuará a fazer esforços para ajudar a fortalecer a base de dados em um estudo longitudinal sobre a formação de competências desde a infância até a adolescência em diferentes países.<sup>E47</sup> [Nós também vamos continuar buscando contribuições de grandes cientistas, como o professor Heckman,<sup>E48</sup> [para que os países compartilhem o conhecimento para melhorar as decisões de políticas públicas.<sup>E49</sup> [Por último, mas não menos importante, nós vamos continuar a trabalhar junto aos países da OCDE e parceiros<sup>E50</sup> [para aprender com suas experiências e para promover as competências socioemocionais entre os diferentes atores.<sup>E51</sup> [Estamos certos de que esses esforços serão complementares aos investimentos consideráveis que já são feitos (ou planejados) pelo Ministério da Educação do Brasil e pelo Instituto Ayrton Senna.<sup>E52</sup>] (p. 4)*

Essas outras vozes explicitamente mencionadas no documento fariam referência aos ministros, vice-ministros e demais autoridades educacionais (E45);

aos cientistas e, em especial, ao Professor de Economia James Heckman (E48); ao MEC e ao IAS (E52).

É interessante notar a estratégia argumentativa da universalização empregada ao se defender que a importância das competências cognitivas e socioemocionais para a vida dos indivíduos seria reconhecida por formuladores de políticas públicas de todo o mundo (E45). Ao fazê-lo, a OCDE estaria perseguindo não só o que Woodward (2009) concebeu como modo de governança cognitivo - o qual passa pela circulação de ideias -, mas também o modo de governança normativo - observável a partir compartilhamento de um conjunto de valores.

Consideramos de extrema importância destacar que, apesar de o evento Fórum Internacional de Políticas Públicas "Educar para as Competências do Século 21", ter sido realizado, em parceria, pela OCDE, pelo MEC do Brasil e pelo IAS, o Sumário do Fórum de Ministros fora confeccionado exclusivamente pela OCDE<sup>115</sup>. Se o fato de a confecção do relatório "Competências para o Progresso Social" ter ficado exclusivamente a cargo da OCDE não nos causou estranhamento - pois que o documento, cujo intuito era subsidiar as discussões durante o evento, precisou ser preparado com antecedência -, o mesmo não podemos dizer de um documento que pretendia relatar os pontos acordados entre Ministros e autoridades educacionais de diversos países e que, portanto, deveria ter sido confeccionado durante ou mesmo após o evento.

Seria essa uma estratégia da OCDE para assegurar pontos de convergência entre os aspectos priorizados em suas recomendações e relatórios e as futuras políticas implantadas pelos governos locais (cf. sugerem SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011)?

Estamos vivendo uma época em que os mecanismos de gestão, baseados nos interesses dos mercados, passaram a escapar aos próprios Estados, sendo assumidos por organizações internacionais, como a OCDE, prontas para estabelecer suas diretrizes e compartilhar métodos de gerenciamento. Nesse contexto, Meyer e Benavot (2013) destacam que a soberania das nações e de seus sistemas de educação tem se enfraquecido em função da atuação de organizações como a OCDE.

---

<sup>115</sup> Na primeira página do documento, disponível no *site* do IAS, encontra-se a seguinte frase: "Este sumário foi produzido pela equipe do projeto 'Education and Social Progress', da OCDE, e publicado sob sua responsabilidade".

A garantia de que manterá seus esforços para coletar dados acerca das habilidades socioemocionais em diferentes países (E47)<sup>116</sup>, a busca pelo respaldo de cientistas - e diga-se que esses dificilmente serão educadores - para que os países compartilhem o conhecimento a respeito dessas habilidades (E49), e a expectativa explicitamente declarada de que o MEC e o IAS façam investimentos nessa área (E52) sugerem a existência de um projeto mais amplo por parte da OCDE do qual o Brasil poderia cumprir apenas um pequeno papel.

Seja qual for o papel do Brasil em relação ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, ressaltamos que a OCDE tem feito, a esse respeito, bem mais do que simplesmente responder aos anseios dos governos. A análise de nosso *corpus* permite-nos afirmar que, pelo menos no que concerne à defesa da importância das habilidades socioemocionais, essa organização tem posto em prática um verdadeiro projeto de governança educacional global.

Passamos agora a analisar nosso *corpus* à luz da categoria “Relevância das habilidades socioemocionais”, com vistas a identificar as vozes, os argumentos em defesa dessas habilidades e as estratégias discursivas empregadas nessa defesa.

Conforme vimos nos fragmentos anteriores, a OCDE reconhece a importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais (E40), atesta que o desenvolvimento dessas habilidades seria importante para estimular a empregabilidade dos jovens (E28), e expande essa visão para que ela seja compartilhada com os formuladores de políticas públicas “de todo o mundo” (E45).

A seguir, trazemos a tradução de um fragmento extraído do relatório “*Promoting social and emotional skills for societal progress in Rio de Janeiro*”<sup>117</sup>.

*[Os desafios socioeconômicos que o Brasil enfrenta requerem uma melhor maneira de mobilizar a educação para que atenda às necessidades das crianças.<sup>E53</sup>] [Uma das formas de melhorar o futuro delas é fomentar suas habilidades socioemocionais, tais como perseverança, autoestima e estabilidade emocional.<sup>E54</sup>] [Evidências sugerem que essas habilidades orientam não apenas os resultados educacionais das crianças mas também uma variedade de resultados sociais e relacionados ao mercado de trabalho (OECD, no prelo b)<sup>E55</sup>]. (p. 3)*

<sup>116</sup> Modalidade elocutiva de obrigação externa, uma vez que a OCDE se coloca como se devesse realizar essa ação sob pressão de uma ordem emanando de uma instância de autoridade (seus países-membros).

<sup>117</sup> O relatório em questão pretende traçar o perfil da educação no estado do Rio de Janeiro e apontar os resultados da avaliação-piloto aplicada a estudantes da rede pública daquele estado para aferir as habilidades socioemocionais e relacioná-las aos resultados obtidos em outras avaliações em larga escala que se dispõem a medir as habilidades cognitivas.

Como se vê, o relatório em questão cumpre a função de atualizar para a realidade brasileira a circunstância de crise, perante a qual a educação deveria ser mobilizada (E53). Nesse contexto adverso, o fomento às habilidades socioemocionais poderia representar um futuro “melhor” para as crianças (E54), em termos de melhores resultados na escola, de resultados sociais mais variados e de maior empregabilidade (E55).

Parece-nos oportuno esclarecer que esse relatório tem como seus autores dois pesquisadores contratados pelo IAS<sup>118</sup>, que figura como instituição responsável pelo planejamento do documento, reconhecendo como parceiros a SEEDUC e a OCDE. A leitura do relatório, no entanto, nos deixa entrever um forte alinhamento entre o que se diz nesse documento e o conteúdo dos documentos anteriormente mencionados, havendo referências explícitas aos argumentos que a OCDE tem utilizado para defender a importância das habilidades socioemocionais (E55).

A seguir, apresentamos fragmentos de dois vídeos veiculados na página do IAS, apresentados como material de divulgação do evento Fórum Internacional de Políticas Públicas "Educar para as Competências do Século 21". O primeiro vídeo é composto por comentários de onze participantes, e o segundo, exclusivamente dedicado ao Professor James Heckman, da Universidade de Chicago.

Abaixo, conhecemos a visão de Daniel Santos, um dos autores do relatório "*Promoting social and emotional skills for societal progress in Rio de Janeiro*", sobre os possíveis efeitos de homogeneização que o fomento às habilidades socioemocionais poderia trazer.

*[- Não é intuito de maneira alguma homogeneizar as pessoas, então quer dizer tornar as pessoas o mais ... disciplinadas ... extrovertidas ou introvertidas ... protagonistas possíveis.<sup>E56</sup>] [E as pessoas têm os papéis delas<sup>E57</sup>] ... [quer dizer a individualidade tem que ser respeitada e diferentes indivíduos têm que ter caminho pra encontrar o seu papel na sociedade<sup>E58</sup>]<sup>119</sup>.*

Através de uma modalidade elocutiva de discordância, o locutor responde expressando a sua não adesão à possibilidade de que todos esses esforços em torno das habilidades socioemocionais pudesse acarretar uma homogeneização dos

---

<sup>118</sup> Daniel Santos, professor de Economia da USP de Ribeirão Preto, com envolvimento no campo do neurodesenvolvimento, e Ricardo Primi, psicólogo à frente do Laboratório de Avaliação Psicológica e Educacional (LabAPE), tendo sido presidente do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP).

<sup>119</sup> Original em português brasileiro.

indivíduos (E56). O posicionamento adotado pelo economista de que os papéis precisam ser considerados (E57) e as individualidades, respeitadas (E58) poderia ser tranquilizador a quem o ouvisse falar, não fossem as outras falas que compõem o vídeo institucional em questão.

As transcrições a seguir são bastante reveladoras a esse respeito:

*[- As aptidões que são importantes para o sucesso na força de trabalho são praticamente as mesmas no mundo todo<sup>E59</sup>]. [E eu vejo estas aptidões como as que têm a ver com sua habilidade de se autorregular, sua habilidade de trabalhar com outros, sua motivação, e entusiasmo, e persistência para atingir seus objetivos, e outras aptidões, tais como ... sua habilidade de pensar criticamente<sup>E60</sup>].<sup>120</sup>*

*[- As aptidões sociais são uma interseção muito boa entre o que estamos fazendo no sistema escolar e o que a comunidade empresarial em todos os países quer.<sup>E61</sup>]*  
(...)

*[- Quando perguntamos aos nossos líderes de comunidade, aos nossos líderes empresariais quais aptidões eles buscam em nossos estudantes, eles, nos últimos 20 anos, se afastaram do conteúdo e do foco técnico na direção das aptidões sociais.<sup>E62</sup>] [Então, sabemos que este é um elo muito importante e tenho certeza de que é o mesmo elo em todos os países<sup>E63</sup>]. [Então, eles têm uma oportunidade como esta com um Fórum da OCDE como este, temos a oportunidade de falar sobre como é em nossos sistemas educacionais diferentes. É muito importante<sup>E64</sup>].<sup>121</sup>*

Ainda que os locutores tenham formações e atuações em áreas distintas, ambas as falas deixam entrever, a despeito de os sistemas educacionais serem explicitamente reconhecidos como diferentes (E64), uma expectativa universalizada acerca das habilidades socioemocionais (E59, E61 e E63), tratadas como aptidões na primeira transcrição e como aptidões sociais, na segunda. Chama particular atenção o fato de uma tal expectativa ser determinada pelos líderes da comunidade empresarial (E62). A esse respeito, a Doutora em Educação adota um comportamento delocutivo, na medida em que minimiza a sua posição como autoridade educacional e atribui à classe empresarial uma posição proeminente por meio de argumento de autoridade.

A realização do fórum em si é aclamada como de extrema importância não apenas por essa locutora (E64), como também se pode perceber nas transcrições a

---

<sup>120</sup> Patrick Kyllonen é Diretor do *Center for Academic & Workforce Readiness & Success*, da ETS, desde 1999 e tem publicado obras no campo das métricas socioemocionais e cognitivas. Original em língua inglesa.

<sup>121</sup> Jennifer Adams é Doutora em Educação e Diretora de Educação do Conselho Escolar do Distrito de Ottawa-Carleton desde 2011. Original em língua inglesa.

seguir, atribuídas, respectivamente, a Charles Fadel (E65) e a James Heckman (E68):

*[- Este evento é realmente uma oportunidade maravilhosa porque ele abre os olhos da nação e esperançosamente (sic) de outros ao redor do mundo para a importância dessa questão.<sup>E65</sup>]*

*(...)*

*[- O que torna uma vida bem-sucedida, o que torna uma sociedade bem-sucedida, o que torna um negócio bem-sucedido não são apenas elementos do conhecimento e sim capacidades e traços de caráter,<sup>E66</sup>] [então fico muito grato ao Instituto Ayrton Senna por ter promovido este evento<sup>E67</sup>].<sup>122</sup>*

*[- Foi muito bom saber que a OCDE está patrocinando uma conferência sobre a importância e o papel da personalidade em moldar o sucesso na vida<sup>E68</sup>], [e a forma como a personalidade pode ser medida<sup>E69</sup>].*

*[- De certa forma, a discussão moderna que teremos nessa conferência, a discussão moderna sobre personalidade e caráter, nos leva de volta ao que, para mim, é uma visão clássica das características e dos aspectos que levam uma pessoa a prosperar na vida<sup>E70</sup>.] [Aristóteles escreveu sobre isso, assim como vários outros de várias religiões e vários tipos de filosofias<sup>E71</sup>.] [Todos observaram que aspectos como temperança, controle, planejamento, olhar prospectivo são características extremamente importantes e elas são aspectos essenciais<sup>E72</sup>.] [O estranho é que, nos últimos 50 anos, por causa do crescimento da indústria de testes e por conta do enfoque no teste de desempenho padrão, muito da política educativa foi direcionado aos testes de desempenho, que nos mostram como uma pessoa pode se sair em um teste padrão<sup>E73</sup>.] [Eles são fáceis de corrigir, fáceis de se confeccionar<sup>E74</sup>] [e se tonaram um ponto focal de como pensamos as escolas, de como pensamos as pessoas e de como pensamos o país inteiro, como um sistema educativo<sup>E75</sup>]. [Mas esse é um enfoque muito equivocado<sup>E76</sup>] [e precisamos entender que há uma noção mais ampla, que essas que são chamadas habilidades leves, essas habilidades ligadas à personalidade desempenham um papel muito importante na formação de quem somos, o que seremos, e como podemos controlar nossas vidas e moldar nossas vidas e as vidas dos nossos filhos<sup>E77</sup>].<sup>123</sup>*

Embora mencionem instituições distintas pela realização do evento - o IAS no primeiro caso (E67) e a OCDE no segundo (E68) - ambos os sujeitos-argumentantes associam a importância do evento ao potencial que as habilidades socioemocionais têm de trazer sucesso à vida das pessoas. O modo de conceber esse sucesso, entretanto, não se mostra idêntico. No primeiro caso, “vida”, “sociedade” e “negócio” são apresentados em uma escala de gradação e o sucesso que as habilidades socioemocionais, assim como as habilidades cognitivas, poderiam desencadear

<sup>122</sup> Charles Fadel é Engenheiro Eletrônico, fundador e presidente do *Center for Curriculum Redesign*, centro de disseminação de propostas educacionais ao qual estão associadas ONGs, instituições acadêmicas, corporações, e organizações sem fins lucrativos, incluindo as fundações. Original em língua inglesa.

<sup>123</sup> James Heckman é Professor de Economia da Universidade de Chicago, tendo recebido o Prêmio Nobel de Economia em 2000. Desenvolve pesquisas no campo da avaliação de políticas públicas e formação de competências na infância. Original em língua inglesa.

compreenderia esses três domínios (E66). Já no segundo caso, deparamo-nos com um discurso que abarca o “sucesso” (E68), a “prosperidade” (E70) e a própria ideia de “formação” (E77), sem que se proponha nenhuma associação entre esses elementos e formas de mensuração ligadas ao domínio financeiro, econômico ou ao mercado de trabalho.

Na verdade, a perspectiva adotada pelo segundo locutor é bastante crítica em relação à inserção de certos mecanismos de controle advindos do mercado no campo educacional, como, por exemplo, no que diz respeito à criação e ao desenvolvimento de uma indústria de testes (E73), a qual teria passado a orientar a forma de se conceber todo o sistema educacional norteamericano (E75).

No contexto de um evento que contava com a participação de autoridades educacionais de diversos países - muitos dos quais têm adotado cada vez mais as avaliações em larga escala de habilidades cognitivas como suposta medida de aferição da qualidade da educação -, o sujeito argumentante adota uma posição que se aproxima do embate valendo-se, para tanto, de uma modalidade alocutiva de julgamento (E76) ao declarar sua desaprovação à falaciosa ilusão trazida pelos testes padrão (E73), adotados à exaustão por apresentarem certas conveniências técnicas (E74).

A percepção de que o enfoque exclusivo nas habilidades cognitivas mostra-se insuficiente é compartilhado na transcrição a seguir, realizada a partir do registro em vídeo da fala de Paul Tough.

*[- Temos enfatizado as habilidades e aptidões erradas e usado as estratégias erradas para desenvolver estas habilidades e aptidões<sup>E78</sup>. [E como a Sra. Senna disse, o nome que eu dou no livro para esta sabedoria convencional é a “hipótese cognitiva”<sup>E79</sup>. [E o que quero dizer com isso é a ideia, que acho que muitas pessoas compartilham, mesmo que não falemos muito disso, de que a qualidade que mais importa para o sucesso de uma criança é seu QI<sup>E80</sup>.*

*(...)*

*[- Muitos educadores e pais sabem que pontos fortes referentes ao caráter, como ótimo autocontrole, curiosidade, que essas coisas importam no sucesso a longo prazo de uma criança<sup>E81</sup>. [Mas a forma como organizamos nossos sistemas educacionais, nossa burocracia educacional, coloca toda a ênfase nos resultados de testes, e nos tipos de aptidões cognitivas que podem medir nos testes padronizados<sup>E82</sup>].<sup>124</sup>*

---

<sup>124</sup> Paul Tough é jornalista e publicou recentemente a obra *Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso*, cujo prefácio à edição brasileira foi redigido por Viviane Senna. Original em língua inglesa.

Como se vê, o sujeito-argumentante faz uso de uma modalidade aparentemente delocutiva de discurso relatado ao atualizar a referência que um outro locutor - nesse caso, a Sra. Senna - teria feito acerca da hipótese de que o sucesso dos indivíduos e das sociedades dependeria da capacitação cognitiva, passível de ser medida em testes de inteligência (E79 e E80).

Contudo, a aparente delocutividade se dissipa e o sujeito-argumentante passa a adotar um comportamento alocutivo de julgamento, ao criticar a forma como têm se estruturado os sistemas educacionais que priorizam as habilidades cognitivas e que fazem uso de avaliações em larga escala para aferi-las (E82).

No caso desses dois últimos fragmentos, a importância das habilidades socioemocionais veio atrelada à crítica ao sistema de testes padronizados. Uma vez que o discurso de que é importante desenvolver as habilidades socioemocionais afigure-se como dominante, a proposta de aferir essas habilidades por meio de uma avaliação em larga escala - como vimos no caso da avaliação-piloto desenvolvida sob a responsabilidade do IAS, por encomenda da OCDE - pode representar, por um lado, a distorção do que se compreenda por habilidade socioemocional - dada a limitação em si dos instrumentos de avaliação em larga escala - e, por outro, um aumento substancial no número de avaliações em larga escala a que os estudantes serão submetidos.

Ainda que a intenção de aferir as habilidades socioemocionais através de avaliações em larga escala não tenha sido explicitamente referida em nenhum dos enunciados produzidos e oficialmente registrados por ocasião do evento Fórum Internacional de Políticas Públicas "Educar para as Competências do Século 21", essa visão já pode ser entrevista nos fragmentos a seguir, extraídos da publicação "*Preparing for a Renaissance in Assessment*", de Hill e Barber (2014)<sup>125</sup>, encomendada pela empresa educacional Pearson.

*[(...) Mais especificamente, entrevemos mudanças na avaliação que vão assegurar altos padrões de desempenho para todos, eliminando os atuais tetos intransponíveis<sup>E83</sup>] [e enfatizando níveis mais complexos de pensamento<sup>E84</sup>] [e as habilidades interpessoais, vitais para se viver e aprender no século XXI<sup>E85</sup>]. (p.11)*

---

<sup>125</sup> Peter Hill é Consultor para Reformas de Sistemas Educacionais e atua nas áreas de currículo, avaliação e certificação. Já atuou como membro executivo de diversos conselhos educacionais na Austrália, nos EUA e em Hong Kong. Michael Barber é Consultor-Chefe de Educação da Pearson desde 2011, desempenhando papel de destaque quanto às medidas estratégicas desta empresa educacional em relação à educação dos setores mais pobres do mundo, em particular nas economias em rápido desenvolvimento.

No fragmento anterior, está explícito o desejo de transpor “os atuais tetos intransponíveis” no campo da avaliação (E83), uma clara referência à estagnação dos resultados obtidos nas avaliações internacionais, especialmente no PISA. A proposta da publicação perpassa a concepção de novas formas de avaliar - muitas das quais adotando os variados recursos tecnológicos disponíveis - de modo a incluir as habilidades socioemocionais, compreendidas como fundamentais para se viver e aprender no mundo atual (E85).

Conforme se vê abaixo, para a Pearson não seria mais suficiente que se concebesse um currículo centrado no letramento e na alfabetização matemática (E88)<sup>126</sup>, sendo necessário incorporar a esse currículo as habilidades socioemocionais (E86), fundamentais para “equipar” os jovens para um mercado de trabalho em permanente mudança (E87).

*[Incorporar ao currículo as chamadas “habilidades do século XXI” ou a “nova geração de aprendizagem” tem se mostrado um grande desafio<sup>E86</sup>]. [Esses resultados do aprendizado têm sido vistos cada vez mais como críticos para equipar os jovens com as habilidades necessárias para se tornarem aprendizes permanentes que poderão navegar no mundo do trabalho, em permanente mudança, e poderão encontrar a realização em suas vidas<sup>E87</sup>]. [Os resultados do aprendizado incluem os já conhecidos letramento e alfabetização matemática<sup>E88</sup>], [mas também envolvem uma educação caracterizada pelo conhecimento profundo e pela habilidade de pensar, de aprender, de questionar, de resolver problemas, de criar, de relacionar e também de se autogerir e de gerir seu próprio aprendizado<sup>E89</sup>]. (p. 15)*

Para além dos riscos em si desse tal “renascimento” no campo da avaliação - dos quais mencionamos a sugerida incorporação das habilidades socioemocionais no conjunto das habilidades a serem aferidas por meio de avaliações em larga escala, e a determinação dessas habilidades em função do que um mercado de trabalho em permanente mudança determina como relevante - preocupa-nos o envolvimento de empresas educacionais, entendidas como atores-chave nesse processo (E90), como se vê a seguir:

*[Atingir a revolução na avaliação requer colaboração, certamente entre os profissionais da educação e os governos, mas também entre outros atores-chave tais como as empresas educacionais e de tecnologia, capitalistas que investem em tecnologia da educação e pesquisadores vinculados às universidades<sup>E90</sup>]. (p. 65)*

Convém lembrar, a esse respeito, que a ação dos “reformadores empresariais da educação” (RAVITCH, 2011a), abrange a atuação mais ou menos

---

<sup>126</sup> A própria concepção de um currículo centrado apenas no letramento e na alfabetização matemática já representa, a nosso ver, uma visão restrita do papel da escola.

coordenada de políticos, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas, pesquisadores e de representantes das mídias.

Como foi possível observar em nosso *corpus*, há um discurso em prol dos benefícios que podem advir do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, discurso esse manifestado pela OCDE, por diversas autoridades educacionais, incluindo ministros da educação, pelo IAS, por pesquisadores de renome internacional, dentre os quais mencionamos o Professor James Heckman, assim como pela empresa educacional Pearson.

No que diz respeito a Pearson, os ganhos financeiros advindos de um lucrativo mercado educacional (cf. FREITAS, 2012) poderiam justificar a insistência em favor de um modelo de ensino que estendesse as avaliações em larga escala para pretensamente aferir também as habilidades socioemocionais.

Para a análise da categoria “Possibilidade de aferir habilidades socioemocionais”, recuperamos a segunda parte da transcrição do vídeo gravado pelo Professor James Heckman, conforme se vê abaixo:

*[- Então, essa conferência, o artigo que apresentarei e algumas das discussões que teremos vão focar no fato de que essas características dos seres humanos, que foram ignoradas ultimamente, têm um papel muito importante<sup>E91</sup>]. [O que sabemos hoje é que, além de importantes, quando comparadas em termos de resultados de testes, testes de QI, testes de desempenho, o que entendemos hoje é que esses testes são apenas uma parte do que é necessário<sup>E92</sup>]. [As características de personalidade são muito importantes e, para muitas tarefas, são tão importantes ou até mesmo mais importantes do que outras características<sup>E93</sup>]. [E essas habilidades podem ser medidas, assim como um teste de desempenho<sup>E94</sup>] [e podem ser moldadas<sup>E95</sup>], [e são um caminho para a política social<sup>E96</sup>]. [Hoje entendemos que muitas ideias tradicionais, que afirmavam que a personalidade nunca muda, que é determinada geneticamente... Essa era a visão de 100 anos atrás<sup>E97</sup>]. [Hoje, já sabemos que essas habilidades podem ser medidas<sup>E98</sup>], [são importantes, são caminhos importantes para a política pública e podem representar um novo enfoque<sup>E99</sup>], [o que pode nos ajudar a reforçar e nos oferecer um portfólio mais rico de estratégias para melhorar as oportunidades para todos e para moldar vidas bem-sucedidas e prósperas, dando aos nossos filhos a oportunidade de serem o que quiserem ser, e o melhor que puderem ser.<sup>E100</sup>]*

O sujeito-argumentante expressa, através da modalidade elocutiva de declaração por afirmação, não só que as habilidades socioemocionais podem ser aferidas (E94 e E98), como também que essas habilidades podem ser “moldadas” (E95 e E97). Ao fazer uma tal declaração, o locutor reveste-se de uma posição de autoridade e, à medida que desenvolve sua argumentação, adota a estratégia de constituir um sujeito-argumentante plural (E98), garantindo maior legitimidade ao seu argumento, posto que supostamente compartilhado por outros locutores.

É interessante notar que esse mesmo sujeito-argumentante defende que “medir” e “moldar” as habilidades socioemocionais constitui-se como caminhos para a política social (E96) e para as políticas públicas (E99), e o faz baseando-se na constatação<sup>127</sup> de que essas habilidades são extremamente importantes (E91), chegando a ser tão ou até mais importantes (E93) do que as habilidades cognitivas e a inteligência, para a realização de determinadas tarefas (E92).

De acordo com o locutor em questão, valorizar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, sobretudo nas crianças, e adotar políticas públicas que o garantam seriam medidas constitutivas de um novo enfoque (E99), que permitiria a ampliação das oportunidades e do “sucesso” de todos, para que pudessem desenvolver-se em toda a sua potencialidade (E100).

Observamos aqui mais uma diferença entre os argumentos adotados por esse sujeito-argumentante e por outros já aqui apresentados, os quais estabeleceram clara vinculação entre “sucesso” na vida e empregabilidade (E55, E59, E61 e E87). Ainda que essa vinculação possa ser compartilhada com o Professor Heckman (enquanto EUc), o respectivo EUe não argumenta dessa forma ou prefere intencionalmente não fazê-lo.

A perspectiva crítica desse EUe em relação ao papel de destaque que a indústria de testes passou a ter em muitos dos sistemas educacionais (E73, E74 e E75) parece apontar para uma possível situação de conflito de argumentos perante a defesa de que as habilidades socioemocionais sejam passíveis de aferição por meio de avaliações em larga escala<sup>128</sup>.

Se até recentemente acreditava-se que aferir as habilidades cognitivas por meio de avaliações em larga escala seria a melhor maneira de se traçar um diagnóstico de quanto os estudantes aprenderam e, subitamente, define-se que enfatizar as habilidades socioemocionais é algo de extrema importância e que é possível medi-las através de avaliações em larga escala, o que nos faria supor que uma nova ou ampliada indústria de testes estaria em vias de constituição?

Trazemos, a seguir, alguns fragmentos extraídos do relatório “Competências para o Progresso Social” que, como já mencionado, subsidiou as discussões efetuadas durante o evento Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para

---

<sup>127</sup> Modalidade elocutiva de constatação.

<sup>128</sup> Como vimos na seção 3.4, o próprio Professor Heckman e seus colaboradores defendam que seria possível medir as habilidades socioemocionais por meio de avaliações em larga escala.

as Competências do Século 21". Os excertos selecionados contêm uma série de argumentos que, ao mesmo tempo que destacam a relevância das habilidades socioemocionais, poderiam ser empregados para justificar o desenvolvimento de avaliações em larga escala para pretensamente “mapear” que habilidades socioemocionais nossas crianças e adolescentes já desenvolveram e quais delas ainda precisariam ser fomentadas.

*[As competências conduzem ao crescimento econômico e ao progresso social<sup>E101</sup>]. [Todos sabemos que competências cognitivas (como letramento, numeramento e capacidade de resolver problemas) importam<sup>E102</sup>], [mas competências socioemocionais (como perseverança, autocontrole e estabilidade emocional) são tão importantes quanto as competências cognitivas para gerar bons resultados na vida das crianças<sup>E103</sup>]. [As evidências empíricas e o senso comum nos dizem que competências socioemocionais permitem que as pessoas lidem melhor com os desafios cotidiano<sup>E104</sup>]. [Indivíduos que persistem e se esforçam mais têm maior tendência ao sucesso em um mercado de trabalho altamente dinâmico e orientado por habilidades<sup>E105</sup>]. (p. 1)*

Fosse para conduzir as sociedades ao crescimento econômico e ao progresso social (E101), fosse para “gerar bons resultados na vida das crianças” (E103), fosse para que as pessoas pudessem lidar melhor com os desafios que viessem a se apresentar (E104), ou para obter sucesso no mercado de trabalho (E105), temos certeza que não faltariam defensores de que é fundamental aferir as habilidades socioemocionais.

*[O impacto social de se ampliar competências socioemocionais geralmente é maior do que o impacto social de se ampliar as competências cognitivas<sup>E106</sup>]. [No Reino Unido, por exemplo, elevar uma criança do mais baixo ao mais alto decil de competências cognitivas praticamente não gera efeito algum em obesidade<sup>E107</sup>], [enquanto que o equivalente efeito de aumentar competências socioemocionais reduz em quase 10% a chance de obesidade<sup>E108</sup>]. (p. 2)*

*[Competências socioemocionais também são importantes porque ajudam a desenvolver as competências cognitivas<sup>E109</sup>]. [Os mais recentes resultados do PISA mostram que a perseverança é um ingrediente-chave para o sucesso de alunos em matemática<sup>E110</sup>]. (p. 2)*

*[Investir em competências socioemocionais, especialmente entre a população economicamente vulnerável e durante a primeira infância, é uma das melhores formas de reduzir a desigualdade socioeconômica<sup>E111</sup>]. (p. 2)*

*[A mensuração das competências socioemocionais pode fornecer informações valiosas para promover a melhoria dos contextos de aprendizagem e garantir que estes sejam propícios para o desenvolvimento de competências<sup>E112</sup>]. (p. 5)*

De maneira semelhante, diminuir as chances de obesidade (E108), elevar os resultados de matemática em avaliações em larga escala (E110) ou reduzir a desigualdade socioeconômica (E111) seriam, ao menos para aqueles que acreditam no tipo de relação de causalidade que os economistas têm tentado estabelecer, argumentos para justificar não só a “urgente” necessidade de fomentar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, como também o necessário desenvolvimento de instrumentos para aferi-las (E112)<sup>129</sup>.

Conforme apontamos na seção 3.4, os economistas têm tentado estabelecer correlações entre: mais anos de escolarização, por um lado, e, por outro, menor nível de envolvimento criminal, além de níveis mais altos de empregabilidade e de ganhos financeiros (HECKMAN et al., 2010); habilidades não-cognitivas e características socioeconômicas, estabelecendo entre estas um mecanismo de causalidade que pudesse colaborar para a análise das políticas públicas (ALMLUND et al., 2011); assim como a definição de investimento mais eficaz entre as habilidades cognitivas e as socioemocionais desde o nascimento do indivíduo até sua entrada no mercado de trabalho (CUNHA e HECKMAN, 2008).

Com forte alinhamento ao que se apresenta nos fragmentos anteriores (E106), Durlak et al. (2011) apontam que os efeitos das intervenções com propósito de desenvolver as habilidades socioemocionais são mais significativos do que daquelas que pretendem desenvolver as habilidades cognitivas.

Como se vê, sobretudo no campo da economia, tem-se articulado o discurso de que as habilidades socioemocionais devem necessariamente se expandir para que as sociedades e os indivíduos possam prosperar. Se, por um lado, reconhecer que o desenvolvimento dos estudantes é multidimensional aproximaria o campo econômico da área da educação, por outro, os rumos vislumbrados em relação às habilidades socioemocionais têm sido definidos sem um debate adequado com os educadores (cf. FREITAS, 2011; TERRASÊCA, 2012; TRÖHLER, 2013).

---

<sup>129</sup> Conforme defende Levin (2012).

## Conclusão

Conforme já apontado em nosso trabalho, estamos vivenciando um período em que, de maneira mais acentuada, estariam sendo articuladas e validadas novas narrativas sobre o que conta como boa educação (BALL e MAINARDES, 2011). Nesse contexto, sob a insígnia da “renovação”, as habilidades socioemocionais têm sido defendidas como a solução para trazer à educação o que lhe estaria faltando.

No entanto, essa também não seria a primeira vez que um discurso de renovação estaria sendo veiculado para perpetuar práticas educacionais que ou não representam uma mudança real ou que estariam atreladas a uma concepção de ensino e de educação orientada pelo que Dias Sobrinho (2004) tratou em termos do paradigma da lógica do mercado.

Acerca da defesa de que as habilidades socioemocionais sejam desenvolvidas nos estudantes, o papel de destaque que a OCDE tem desempenhado e a forma como esta organização tem influenciado algumas das instituições brasileiras - tais como o MEC, a CAPES, o IAS - leva-nos, de fato, a compreender a construção discursiva de uma visão de educação cujo ponto de chegada tem sido apresentado como o da garantia de empregabilidade dos jovens.

O reconhecimento de que ainda não se conhecem as maneiras de fomentar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais tem levado a OCDE a adotar a defesa do compartilhamento de conhecimento entre os atores envolvidos na área da educação. Contudo, a defesa da construção coletiva do conhecimento pela OCDE não se reflete nas estratégias adotadas por essa organização, cuja atuação tem enfraquecido a soberania das nações e de seus sistemas de educação, por meio de um verdadeiro projeto de governança educacional global.

Uma dessas estratégias com a qual nos deparamos ao longo da análise dos documentos que compõem nosso *corpus* está relacionada ao controle editorial dos relatórios publicados sobre o tema das habilidades socioemocionais, como foi possível observar no caso do Sumário do Fórum de Ministros, confeccionado exclusivamente pela OCDE, a partir das discussões que envolveram ministros da educação e altas autoridades educacionais de diversos países, por ocasião do Fórum Internacional de Políticas Públicas "Educar para as Competências do Século 21".

No que diz respeito à realidade educacional brasileira, a OCDE tem explicitamente expressado sua expectativa de que o MEC, a CAPES e o IAS façam investimentos que permitam o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, o que sugere, como já dissemos, a existência de um projeto mais amplo por parte da OCDE, em relação ao qual o Brasil cumpria um papel limitado.

A análise de nosso *corpus* permitiu-nos identificar as vozes ou os atores que têm defendido a importância das habilidades socioemocionais. Como vimos, o principal desses atores é a própria OCDE, detentora do que se convencionou chamar de um “poder leve”, na medida em que se apresenta, por um lado, como uma organização que apenas responde aos anseios dos governos, e, por outro, como detentora do conhecimento técnico e promotora de uma rede transgovernamental através da qual os especialistas em políticas públicas poderiam interagir e buscar soluções coordenadas ante a situações difíceis.

Para legitimar seus anseios em relação ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais nos jovens, a OCDE convoca o Professor James Heckman, o qual, em parceria com diversos colaboradores, tem defendido que as habilidades socioemocionais são tão ou mais importantes do que as habilidades cognitivas para assegurar uma vida próspera. Esse pesquisador revela, como se viu, uma perspectiva crítica em relação à inserção de certos mecanismos de controle advindos do mercado no campo educacional, como, por exemplo, no que diz respeito à criação e ao desenvolvimento de uma indústria de testes. De maneira aparentemente contraditória em relação a essa perspectiva crítica, será o próprio Heckman a defender não só que as habilidades socioemocionais podem ser “moldadas” ao longo da vida dos estudantes, como também que essas habilidades podem ser aferidas por meio de testes.

O IAS afigura-se como uma terceira voz nesse cenário. Sua atuação parece, no entanto, restringir-se a atualizar no Brasil os anseios da OCDE ao operacionalizar o desenvolvimento de um instrumento de avaliação em larga escala que pudesse aferir as habilidades socioemocionais. A esse respeito, a parceria estabelecida pelo IAS com a SEEDUC do Rio de Janeiro não chegou a conferir a essa secretaria um papel de protagonismo, limitando-se à oferta de que o instrumento em questão fosse aplicado aos alunos de sua rede.

A análise de nosso *corpus* nos permite apontar também que o papel dos ministros da educação e, em especial, do MEC do Brasil parece ter sido o de

avaliar a visão da OCDE, abrindo a possibilidade de que as iniciativas relacionadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais e à criação de um instrumento para aferi-las possam ser aplicadas nos diversos países. No caso da realidade brasileira, mostra-se significativa a atuação da CAPES, entidade subordinada ao MEC, de conceder apoio financeiro para projetos de pesquisa ligados ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, através do Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais.

Um dos atores cujas ideias chamaram nossa atenção foi a empresa educacional Pearson. Como vimos, essa empresa tem proposto um “renascimento” no campo da avaliação, o qual se sustenta na adoção de modelos *on-line* de avaliação e na inclusão das habilidades socioemocionais dentre as habilidades a serem aferidas. Conforme destacamos, a Pearson expressa de maneira explícita a necessidade de que se estabeleçam parcerias das autoridades educacionais com empresas educacionais e de tecnologia, o que indica a possibilidade de intervenção do setor privado na educação pública.

Exceto por uma certa independência de posição manifestada pelo Professor Heckman - apesar da contradição que lhe é inerente - e dos interesses privados que a Pearson explicitamente parece defender, os demais atores apresentaram-se como reprodutores da visão da OCDE acerca das habilidades socioemocionais e do desejo de aferi-las.

A esse respeito, a análise de nosso *corpus* permite-nos afirmar que a OCDE tem orientado sua atuação, ao menos no que tange às habilidades socioemocionais, através dos três mecanismos de governança apontados por Jakobi e Martens (2010): a produção de ideias, a avaliação de políticas e a geração de dados; e por meio de pelo menos dois dos modos de governança concebidos Woodward (2009), quais sejam o cognitivo - que passa pela circulação de ideias - e o normativo - observável a partir compartilhamento de um conjunto de valores.

Como vimos, os argumentos empregados em defesa das habilidades socioemocionais foram: a) que o enfoque exclusivo nas habilidades cognitivas mostra-se insuficiente; b) que as habilidades socioemocionais têm o potencial de trazer sucesso à vida das pessoas; c) que o impacto social de se ampliar habilidades socioemocionais geralmente é maior do que o impacto social de se ampliar as habilidades cognitivas; d) que as habilidades socioemocionais ajudam a desenvolver as habilidades cognitivas; e) que o desenvolvimento das habilidades

socioemocionais implica a redução da desigualdade socioeconômica; f) que, por meio das habilidades socioemocionais, é possível estimular a empregabilidade dos jovens; g) que, em contexto de crise, as habilidades socioemocionais poderiam assegurar um futuro “melhor” para as crianças; e h) que a adoção de políticas públicas que garantam o desenvolvimento das habilidades socioemocionais ampliaria as oportunidades e o “sucesso” dos indivíduos.

As estratégias discursivas empregadas nessa defesa foram: a) a adoção da estratégia argumentativa da universalização, expandindo e supostamente compartilhando com os formuladores de políticas públicas “de todo o mundo” a visão de que as habilidades socioemocionais são cruciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo; b) um forte alinhamento entre os diversos documentos por nós analisados, havendo referências explícitas aos argumentos que a OCDE tem utilizado para defender a importância das habilidades socioemocionais; c) a não referência explícita de um projeto real de se aferir as habilidades socioemocionais através de avaliações em larga escala (a não ser no relatório em que o IAS apresenta os processos de constituição do instrumento de avaliação por eles desenvolvidos para esse fim); d) o emprego das modalidades elocutiva de declaração por afirmação, e alocutiva de julgamento, por meio das quais o sujeito-argumentante se coloca na posição de quem detém um determinado saber, ignorado pelo interlocutor, revestindo-se, assim, de uma posição de autoridade; e e) a variação terminológica para se referir às habilidades socioemocionais, que revela o projeto da OCDE de ter suas ações abraçadas pelas autoridades educacionais nos diversos países em que atua.

Tendo apontado por meio de que atores e com base em que argumentos, parece-nos oportuno explicitar o porquê da intenção de se institucionalizar no Brasil a avaliação em larga escala das habilidades socioemocionais. Considerando que todo esse processo tem sido conduzido pela OCDE - ainda que esta organização se valha de outras instituições para a pulverização de suas ideias, como ocorre com o IAS -, e que, como comprovado em nosso *corpus*, a visão desse organismo multilateral acerca da educação está fortemente relacionada às demandas estabelecidas pelo mercado de trabalho, o projeto que ora se afigura de incentivar o fomento às habilidades socioemocionais e de aferi-las por meio de avaliação em larga escala se assenta nas expectativas do que o mercado de trabalho vem

definindo como perfil desejado para os indivíduos que emprega e no desejo de instituir formas de controle para assegurar que tais expectativas sejam atendidas.

Nesse contexto comprometido com os interesses do mercado de trabalho que, como vimos, não se confundem com os propósitos democráticos da educação, o suposto “renascimento” que as habilidades socioemocionais poderiam representar não se constitui como uma verdadeira renovação, mas revela antes permanência, manutenção.

## Referências Bibliográficas

AFONSO, A. "Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação". In: M. Esteban e A. Afonso (orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. "Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada". *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, nº 53, p. 267 - 284, abr./jun., 2013.

ALMLUND, M., DUCKWORTH, A., HECKMAN, J., e KAUTZ, T. "Personality psychology and economics". In: E. Hanushek, S. Machin, e L. Woessman (orgs.). *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: Elsevier, 2011.

APPLE, M. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

BAKER, D. e LE TENDRE, G. *Global similarities and National differences*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2005.

BALL, S. *Educ ation reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. "Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional". In: S. Ball e J. Mainardes (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_ e MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BERLINER, D. e BIDDLE, B. *The manufactured crisis: myths, fraud and the attack on America's public schools*. New York: Basic Books, 1995.

BLOOM, B. *et al. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: Longman, 1956.

BONAMINO, A. e FRANCO, C. "Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB". *Cadernos de Pesquisa*, nº 108, p. 101 – 132, 1999.

BONAMINO, A. e SOUSA, S. "Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, nº 2, p. 373 – 388, 2012.

BOWLES, S., e GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e OSBORNE, M. "The Determinants of Earnings: A Behavioral Approach". *Journal of Economic Literature*, vol. 39, nº 4, p. 137 - 176, 2001.

BRACEY, G. W. "PISA: not leaning hard on US economy". *Phi Delta Kappan*, nº 90, p. 450 - 451, 2009.

BRANDÃO, J. *Mitologia Grega*. Petrópolis: Vozes, 1991.

BRAY, M. "Actors and Purposes in Comparative Education". In: M. Bray, B. Adamson e M. Mason (orgs.). *Comparative Education Research: approaches and methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Center, 2007.

BROADFOOT, P. *Assessment, Schools and Society: Contemporary Sociology of the School*. London: Methuen Publishing, 1979.

BROOKE, N. "As novas políticas de incentivo salarial para professores: uma avaliação". In: H. A. Fontoura (org.). *Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. p. 163 - 188. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

CANEN, A. e LUCAS, S. "Avaliando Multiculturalmente um Projeto Educacional: o caso das 'Escolas do Amanhã'". *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 3, nº 9, p. 328 - 343, set./dez., 2011.

CARVALHO, L. "Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação". *Educ. Soc.*, v. 30, nº 109, p. 1009 - 1036, set./dez., 2009.

\_\_\_\_\_. *O espelho do perito: inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do PISA*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_ e MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CLARKE, J. e NEWMAN, J. "Managing to survive: dilemmas of changing organisational forms in the public sector". Trabalho apresentado na Conferência da *Social Policy Association*. Universidade de Nottingham, 1992.

COSTA, E. "O PISA como instrumento de regulação das políticas educativas". Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

CUNHA, F. e HECKMAN, J. "Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation". *The Journal of Human Resources*, vol. 42, nº 4, p. 738 - 782, 2008.

DAUN, H. "Globalisation and the governance of national education systems". In: J. Zajda (org.). *International handbook on globalisation, education and policy research*, p. 93 - 107, Dordrecht: Springer, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. "A avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?". *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, nº 88, p. 703 - 725, 2004.

DOURADO, L. e OLIVEIRA, J. "A qualidade da educação: perspectivas e desafios". *Caderno do Cedes*. Campinas, vol. 29, nº 78, p. 201 - 215, 2009.

DUCKWORTH, A. e SELIGMAN, M. "Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents". *Psychological Science*, vol. 16, nº 12, p. 939 - 944, 2005.

DUCROT, O. *Titres et travaux*, École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris, 1986.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Polifonia y Argumentación*, Universidad del Valle, Cali, Colombia, 1988.

DUNCAN, G. e MAGNUSON, K. "The Nature and Impact of Early Achievement Skills, Attention Skills, and Behavior Problems". In: G. Duncan e R. Murnane (orgs.). *Social Inequality and Educational Disadvantage*. NY: Russell Sage Foundation, 2010.

DURLAK, J., WEISSBERG, R., DYMNIKI, A., TAYLOR, R. e SCHELLINGER, K. "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions". *Child Development*, vol. 82, nº 1, p. 405 - 432, 2011.

ECCLESTON, R. "The OECD and Global Economic Governance". *Australian Journal of International Affairs*, v. 65, nº 2, p. 243 - 255, 2011.

EMERY, K. "The business roundtable and systemic reform: how corporate-engineered high-stakes testing has eliminated community participation in developing educational goals and policies". Tese de Doutorado. Universidade da Califórnia, Davis, 2002.

FARKAS, G. "Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes". *Annual Review of Sociology*, vol. 29, p. 541 - 562, 2003.

FEHER, M. "Self-appreciation or the aspirations of human capital". *Public Culture*, v. 21, nº 1, p. 21 - 41, 2009.

FERGUSON, D. e HORWOOD, L. "Early Conduct Problems and Later Life Opportunities". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 39, nº 8, p. 1097 - 1108, 1998.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERNANDES, C. e NAZARETH, H. "A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala". *Impulso*, Piracicaba, v. 21, p. 63 - 71, 2012.

FREITAS, L. C. "Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil". In: H. A. Fontoura (org.). *Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. p. 72 - 90. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

FREITAS, L. C. "Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação". *Educ. Soc. Campinas*, v. 33, nº 119, p. 379 - 404, 2012.

GERWITZ, S. e BALL, S. "Do modelo de gestão do 'Bem-Estar Social' ao 'novo gerencialismo': mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional". In: S. Ball e J. Mainardes (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

GOULART, O. "Apresentação". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 87, nº 217, p. 287 - 290, 2006.

GRUBB, W. N. e LAZERSON, M. "The globalization of rhetoric and practice: the education gospel and vocationalism". In: H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough e A. H. Halsey (orgs.). *Education, globalization and social change*, Oxford: Oxford University Press, p. 295 - 307, 2006.

HECKMAN, J. J. e RUBINSTEIN, Y. "The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program". *American Economic Review*, vol. 91, nº2, p. 145 - 149, 2001.

\_\_\_\_\_, STIXRUD, J. e URZUA, S. "The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior". *Journal of Labor Economics*, vol. 24, nº3, p. 411 - 482, 2006.

\_\_\_\_\_, MOON, S., PINTO, R., SAVELYEV, P. e YAVITZ, A. "A New Cost-Benefit and Rate of Return Analysis for the Perry Preschool Program: A Summary". In: A. Reynolds, A. Rolnick, M. Englund, e J. Temple (orgs.). *Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life*. New York: Cambridge University Press, 2010.

HEFFRON, J. *Values in Education: Social Capital Formation in Asia and the Pacific*. *Defining values*, vol. 3, nº 27, 1997.

HENRY, M., LINGARD, B., RIZVI, F. e TAYLOR, S. *The OCDE, Globalisation and Education Policy*. Amsterdam: Pergamon, 2001.

HEYNEMAN, S. "Quantity, quality and source". *Comparative Education Review*, v. 37, nº 4, p. 372 - 388, 1993.

HEYNEMAN, S. "The international efficiency of American education: the bad and the not-so-bad news". In: H-D. Meyer e A. Benavot (orgs.). *PISA, Power and Policy: the emergence of global education governance*. Oxford: Symposium Books, 2013.

HILL, P e BARBER, M. *Preparing for a Renaissance in Assessment*. Londres: Pearson, 2014.

HITT, C. e TRIVITT, J. "Don't Know? Or Don't Care? Predicting Educational Attainment Using Survey Item Response Rates and Coding Speed Tests as Measures of Conscientiousness". 2013.

Disponível em <http://www.uaedreform.org/tag/julie-trivitt/> Acesso em 11/11/2013.

HOUT, M. e ELLIOTT, S. *Incentives and test-based accountability in education*. Washington, DC: National Academy of Sciences, 2011.

JAKOBI, A. e MARTENS, K. "Introduction: the OECD as an actor in international politics". In: K Martens e A. Jakobi (eds.). *Mechanisms of OECD Governance: international incentives for national policy-making?*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

JOHN, O. e SRIVASTAVA, S. "The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives". *Handbook of personality: Theory and research*, p. 102 - 138, 1999.

\_\_\_\_\_, NAUMANN, L. e SOTO, C. "Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues. In: O. John, R. Robins e L. Pervin (orgs.). *Handbook of personality: Theory and research*. New York, NY: Guilford Press, 2008.

KAMENS, D. "Globalization and the emergence of an audit culture: PISA and the search for 'best practices' and magic bullets". In: H-D. Meyer e A. Benavot (orgs.). *PISA, Power and Policy: the emergence of global education governance*. Oxford: Symposium Books, 2013.

\_\_\_\_\_ e BENAVIDOT, A. "Trends in assessment". *Globalization, Societies and Education*, v. 9, nº 2, p. 285 - 300, 2011.

KANE, T. e STAIGER, D. "The Promise and Pitfalls of Using Imprecise School Accountability Measures". *Journal of Economic Perspectives*, v. 16, nº 4, p. 91 – 144, 2002.

KELLAGHAN, T. e MADAUS, G. "Outcome evaluation". In: D. Stufflebeam, G. Madaus e T. Kellaghan (orgs.). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KEPPEL, F. "National Educational Assessment: we badly need it". American Association of School Administrators & National Education Association of the United States. Washington, DC, 1966.

KNUDSEN, E., HECKMAN, J., CAMERON, J. e SHONKOFF, J. "Economic, Neurobiological, and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce". *PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences)*, vol. 103, nº 27, p. 10155 - 10162, 2006.

KRUG, A. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KYLLONEN, P., WALTERS, A. e KAUFMAN, J. *The Role of Noncognitive Constructs and Other Background Variables in Graduate Education*. Princeton, New Jersey: ETS, 2011.

LAUGLO, J. "Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação". *Cadernos de Pesquisa*, nº 100, p. 11 - 36, 1997.

LEVIN, H. "More than just test scores". *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*. vol. 1, nº 137, 2012.  
Disponível em <http://roundtheinkwell.files.wordpress.com/2012/09/more-than-just-test-scores-sept2012-2.pdf> Acesso em 23/01/2014.

LOCKHEED, M. "Causes and consequences of international assessments in developing countries". In: H-D. Meyer e A. Benavot (orgs.). *PISA, Power and Policy: the emergence of global education governance*. Oxford: Symposium Books, 2013.

MAINARDES, J., FERREIRA, M. e TELLO, C. "Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos". In: S. Ball e J. Mainardes (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTIN, R. "Activity Level, Distractibility, and Persistence: Critical Characteristics in Early Schooling". In: G. Kohnstamm, J. Bates e M. Rothbart. *Temperament in Childhood*. Chichester: John Wiley and Sons, 1989.

MATAS, C. "Os problemas da implantação da nova gestão pública nas administrações públicas latinas: modelo de Estado e cultura institucional". AFFEMG, 2005.

MATTHEWS, G. e DEARY, I. *Personality traits*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

McLAUGHLIN, R. "Can the information systems for the NHS internal market work? *Public Money and Management*. Outono de 1991, p. 37 - 41.

MEYER, H-D. e BENAVIDOT, A. "PISA and the globalization of education governance: some puzzles and problems". In: H-D. Meyer e A. Benavot (orgs.). *PISA, Power and Policy: the emergence of global education governance*. Oxford: Symposium Books, 2013.

\_\_\_\_\_ e SCHILLER, K. "Gauging the role of non-educational effects in large scale assessment: socio-economics, culture and PISA outcomes". In: H-D. Meyer e A. Benavot (orgs.). *PISA, Power and Policy: the emergence of global education governance*. Oxford: Symposium Books, 2013.

MOREIRA, A. e KRAMER, S. "Contemporaneidade, educação e tecnologia". *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, nº 100, p. 1037 - 1057, 2007.

OCDE, *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education*. Washington, 16 a 20 de outubro de 1961. Paris: OECD Publishing, 1961.

\_\_\_\_\_, "*PISA 2015: draft collaborative problem solving framework*". OECD Publishing, 2013.

\_\_\_\_\_, "*Social and emotional development and school learning: a measurement proposal in support of public policy*". São Paulo: IAS, 2014.

\_\_\_\_\_, "*Education at a Glance 2013: OECD indicators*". OECD Publishing, 2013.

OWENS, T. L. "Thinking beyond league tables: a review of key PISA research questions". In: H-D. Meyer e A. Benavot (orgs.). *PISA, Power and Policy: the emergence of global education governance*. Oxford: Symposium Books, 2013.

PARO, V. "Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica". In: C. Ferretti et al (orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo: Xamã, 1999.

PERONI, V. "A parceria entre sistemas públicos de educação e o Instituto Ayrton Senna: implicações para o trabalho docente". Trabalho apresentado no XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL / CONESUL. UFSC, 2010.

PIZMONY-LEVY, O. "Testing for All". Tese de Doutorado. Universidade de Stanford, 2012.

POWER, M. *The Audit Society: rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

PRAIS, S. J. "Cautions on OECD's recent educational survey (PISA)". *Oxford review of education*, nº 29, p. 139 - 163, 2003.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

\_\_\_\_\_. "National opportunity to learn summit", 2011b. Disponível em: <http://www.ucc.org/justice/public-education/pdfs/NatIOTL.pdf>

RINNE, R., KALLO, J e HOKKA, S. "Too eager to comply?: OECD education policies and the finnish response". *European Educational Research Journal*, v. 3, nº 2, p. 454 - 486, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHEDLER, A. "Conceptualizing accountability". In: A. Schedler et. al. (orgs.). *The self-restraining state: power and accountability in new democracies*. London: Lynne Rienner Pub, 1999, p. 13 - 28.

SCHULTZ, T. *O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SELLAR, S. e LINGARD, B. "PISA and the expanding role of the OECD in global educational governance". In: H-D. Meyer e A. Benavot (orgs.). *PISA, Power and Policy: the emergence of global education governance*. Oxford: Symposium Books, 2013.

SHIROMA, E. GARCIA, R. e CAMPOS, R. "Conversão das 'almas' pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação". In: S. Ball e J. Mainardes (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA, S. "Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil". *Interacções*, nº 32, p. 68 - 88, 2014.

STERNBERG, R. *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SZTOMPKA, P. *A sociologia da mudança social*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

TAUBMAN, P. *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York: Routledge, 2009.

TERRASÊCA, M. "Avaliação externa: porquê e para quê? Refletindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal". In: L. Freitas, M. Malavasi, M. Sordi, G. Mendes, L. Almeida. *Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012.

TORRANCE, H. "Globalizing Empiricism: what, if anything, can be learned from international comparisons of educational achievement?". In: H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough e A. Halsey (orgs.). *Education, Globalization and Social Change*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

TOUGH, P. *Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

TRÖHLER, D. "The OECD and Cold War culture: thinking historically about PISA". In: H-D. Meyer e A. Benavot (orgs.). *PISA, Power and Policy: the emergence of global education governance*. Oxford: Symposium Books, 2013.

WISEMAN, A. *Principals under pressure: the growing crisis*. Lanham, MD: Scarecrow Press, 2005.

WOODWARD, R. *The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)*. Abingdon: Routledge, 2009.

ZAPONI, M. e VALENÇA, E. "Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco", 2009. Disponível em <http://www.abave.org.br>

ZEMSKY, R. e IANNOZZI, M. "A Reality Check: First Finding from the EQW National Employer Survey". Philadelphia: National Center on the Educational Quality of the Workforce, University of Pennsylvania, 1995.

Disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED398385.pdf> Acesso em 09/05/2014.

ZHAO, Y. e MEYER, H-D. "High on PISA, low on entrepreneurship?" In: H-D. Meyer e A. Benavot (orgs.). *PISA, Power and Policy: the emergence of global education governance*. Oxford: Symposium Books, 2013.