

AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO E SUAS BASES ONTOEPISTEMOLÓGICAS: O CASO DA PESQUISA TALIS

Sonia R. Landini¹
Gisele M. Pereira²

RESUMO

Neste trabalho buscamos realizar uma análise da pesquisa TALIS identificando e discutindo os pressupostos epistemológicos, bem como as principais categorias utilizadas na pesquisa. Nessa perspectiva, intentamos salientar a proposição de formação que subjaz a investigação Talis e os impactos relacionados ao acesso aos conhecimentos científicos, artísticos, culturais, e históricos na formação escolar. Tomamos como fonte o documento publicado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) no ano de 2009, como também os autores que sustentam as principais proposições e análises presentes no documento em questão, destacando os conceitos de autoeficácia, competência e construtivismo.

Palavras-chave: Avaliações Internacionais. Formação. Epistemologia. Autoeficácia. Competências. Construtivismo.

A partir das transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX, tendo em vista as crises de superacumulação de capital, o Estado assume a forma neoliberal, cuja centralidade se configura na sua desresponsabilização frente a aspectos³ sociais que dentre outros está a educação.

[...] con el ascenso del neoliberalismo, en esa gran usina ideológica que es el BM junto con el Fondo Monetario Internacional (FMI) comenzaron a producir una serie de nuevas interpretaciones de los procesos sociales

1 PROF^a DR^a em educação na PUC/SP, Prof. adjunto na UFPR, e mail: slandini@uol.com.br

2 Doutoranda junto ao PPGE/UFPR, bolsista CAPES; e mail: giselife@bol.com.br

3 Segundo Ianni (2000, p.52), " Os governantes, em conformidade com as diretrizes e injunções das estruturas mundiais de poder, isto é, corporações transnacionais, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD) e Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outras, empenham-se em 'reformular' o Estado e o conjunto das instituições nacionais, com o objetivo de acentuar a acomodação do "mercado emergente" com o mercado mundial".

cambiando los nombres de las cosas (...) La Educación comienza a ser convertida en servicio y termina siendo un bien como un automóvil, cualquiera. En el momento en que se pierde la batalla ideológica y se acepta que la educación, que la salud, que la seguridad, lejos de ser derechos son bienes, la conclusión inexorable es que los bienes se compran y se venden en un ámbito institucional que es el mercado y que no tiene nada que ver con la democracia (BORON, 2003, p.34).

Neste cenário, o foco das proposições educacionais volta-se à formação de indivíduos com capacidades básicas de aprendizagem, em especial as que sejam úteis à vida na sociedade mundializada. Nessa perspectiva, a educação tem como função preparar para o mundo do trabalho, devendo estimular a produtividade e competitividade.

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza [...] (Banco Mundial, 1992, p. 2 in Torres, 1998, p. 131).

Nessa lógica, e em função das leis de mercado, faz-se necessário que o Estado assuma o controle e a averiguação das funções da escola no sentido de garantir a formação para as competências e a disseminação de novos paradigmas educacionais. Este controle está, em grande parte, focado na avaliação da educação, eixo estruturante das políticas educacionais, ao passo que permite o controle público dos resultados do processo educativo e, neste contexto, o estabelecimento de medidas de correção.

Vale ressaltar que tal característica compõe o quadro de recomendações dos organismos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, entre outros) e revelam uma nova racionalidade educacional à semelhança da racionalidade econômica.

No Brasil, as iniciativas de avaliação desencadeadas pelo poder executivo federal a partir dos anos 90,

reproduzidas com adaptações por diversos sistemas estaduais e municipais de educação, têm servido para viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação, reconfigurando, por um lado, o papel do Estado e, por outro, a própria noção de educação pública, ao difundir uma ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção de qualidade (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 879).

A tônica dada aos sistemas de avaliação da educação é averiguar a eficiência e operacionalidade do ensino e, para tanto, são criados mecanismo de avaliação tais como SAEB, PROVA BRASIL, ENEM, entre outros. Além destes mecanismos, integrando a lógica de internacionalização do capital, organismos multilaterais dão ênfase à elaboração de sistemas de avaliação comparados, buscando identificar experiências positivas em termos de eficiência educativa e, acima de tudo, disseminar padrões globais de formação.

Dentro do quadro acima exposto, tomam corpo avaliações comparadas cujo objetivo é averiguar a qualidade da educação nos diversos países, tanto da perspectiva do aluno, como da perspectiva do professor, como é o caso da pesquisa TALIS. Desde a década de 1990, a UNESCO vem desenvolvendo pesquisas comparativas com o programa denominado *World Education Indicators* (WEI), assim como a OCDE vem desenvolvendo o INES (*Indicators of National Education Systems*), dos quais fazem parte sorves como a TALIS e o PISA, que norteiam as políticas locais ainda que indiretamente.

Vale, contudo, ressaltar que a criação do INES, remonta à década de 1980, quando a OCDE evidenciou lacunas nos dados que até então eram coletados, pois, segundo Schleicher (2006, p. 22-23), sua base quantitativa de dados educacionais era frágil e insuficientemente qualificada. Assim, em 1988 surge o Programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES), através do *Centro da OCDE para a Investigação e Inovação Educativa*.

É a partir do INES que ganham visibilidade as publicações anuais, denominadas: *Education at a Glance*. Entretanto, em que pese contemplar um leque de informações e indicadores relevantes, a princípio não abordaram dados sobre a aprendizagem lograda pelos mesmos (RIZO, 2006, p.154). Assim, que em 1997 a OCDE,

em resposta a tal necessidade, cria o PISA no intuito de gerar indicadores que abarcassem os mais diversos aspectos dos sistemas educacionais, de maneira que os países pudessem, com base nos resultados de aprendizagem, melhorar a qualidade na educação (URETA, 2006, p.13).

No ano de 2000 ocorreu a primeira aplicação do PISA, e desde então vem se repetindo religiosamente a cada três anos. A cada rodada se elege uma área principal de avaliação dentre as três contempladas, quais sejam: *Leitura, Matemática e Ciências*. Com o PISA 2009 se fechou o primeiro ciclo do PISA referente ao domínio principal na área de *Leitura (2000-2009)*, o ciclo de *Matemática* no ano de 2012 (2003-2012) e, em 2015, será a vez da área de *Ciências (2006-2015)* (PEREIRA, 2011, p.48). Por meio da avaliação destas áreas em particular, e centrado em competências e habilidades,

(...) PISA propõe-se a apurar em que medida os jovens escolarizados de 15 anos as utilizam para apreenderem e interpretar diferentes tipos de materiais escritos, com os quais serão confrontados no seu dia a dia (literacia da leitura); as empregam na resolução de desafios e problemas matemáticos (literacia matemática) ou na compreensão e solução de situações e desafios científicos (literacia científica). Com o recurso das provas centradas em competências de literacia e não no currículo escolar, o PISA afasta-se da tradição dos estudos internacionais vinculados a exames e/ou matérias dos programas de ensino, estabelecendo a sua área de monopólio de conhecimento em torno de um objeto singular (CARVALHO, 2009, p.1014-1015).

Contudo, as avaliações do PISA “transcendem o espaço escolar, abarcando tanto o contexto socioeconômico e cultural dos alunos, quanto sua subjetividade no tratamento do conhecimento e das pretensões futuras” (PEREIRA, 2011, p.59), na medida em que não se limita à resolução das provas, pois, recorre também a proposição de um questionário de contexto, a alunos e à direção, no qual busca capturar e evidenciar as características próprias dos alunos e das escolas.

Tal como se observa os professores não são contemplados pelo PISA, por isso, tem-se na pesquisa TALIS uma maior visibilidade

pela perspectiva docente, já que, sua principal contribuição está no fato dela levantar e apresentar dados acerca do ambiente de aprendizagem e das condições de trabalho oferecida aos professores. Ou, seja, é mais uma tentativa de preencher lacunas no que concerne aos indicadores educativos, e isso se ocorreu precisamente depois da OCDE proceder a uma revisão sobre as políticas para os docentes, posto que, em 2002, o Comitê de Educação da OCDE, lançou um projeto colaborativo no intuito de ajudar os governos a conceber e implementar políticas para a melhoria do ensino e da aprendizagem, através do projeto *Atrair, desenvolver e reter os professores eficazes*, cuja divulgação e publicação do relatório final se deu em 2005. (OECD, 2005).

Desse modo, as lacunas identificadas neste estudo corroboraram para a elaboração da TALIS. A partir de então, intentou-se construir uma base sólida de indicadores internacionais assentados na docência e nas condições de trabalho do professor.

Nesse contexto, a intenção precípua com a TALIS era, a partir dos dados apresentados, auxiliar os países envolvidos a rever e reelaborar suas políticas a fim de que a profissão docente fosse mais atrativa e efetiva.

Tal envergadura contou com a participação de 24 países, na primeira rodada, dos quais, 17 eram membros da OCDE e 7 países parceiros, entre os quais o Brasil⁴.

Trata-se de um *survey* realizado por meio de questionários aplicados junto aos professores e diretores do segundo ciclo do ensino fundamental, e tem como amostra 200 escolas por país, selecionando 20 professores em cada escola. No caso do Brasil, a investigação se deu em escolas municipais, estaduais e privadas.

A divulgação dos primeiros dados se deu em 16 de junho de 2009. No relatório consta o perfil dos professores e das escolas nas quais trabalham; o desenvolvimento profissional; as práticas de ensino, as crenças e atitudes dos professores; a avaliação das escolas, reconhecimento e *feedback* dos professores; bem como, a liderança escolar e estilos de gestão; e, o clima disciplinar e autoeficácia dos professores (OCDE, 2009, p. 17-24).

4 Os países-membros da OECD participantes são Austrália, Áustria, Bélgica (Comunidade Flamengo), Dinamarca, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Coreia, México, Noruega, Polônia, Portugal, República Eslovaca, Espanha, Turquia, (Holanda); os parceiros são Brasil, Bulgária, Estônia, Lituânia, Malásia, Malta, Eslovênia. Como a Holanda não atendeu aos padrões das amostras, seus índices não foram incluídos nas comparações.

Neste trabalho buscaremos levar a cabo uma análise da pesquisa TALIS, que tal como já expressamos anteriormente, consiste num inquérito internacional desenvolvido pela OCDE e que investiga as relações entre ensino e aprendizagem, tendo como foco o professor.

Visando fornecer subsídios para a análise das relações entre condições de trabalho, clima de trabalho, e as crenças e comportamentos dos professores, a investigação toma como questão central a eficácia do professor, tendo no conceito de autoeficácia o eixo toda a investigação. Posto que, valoriza-se o professor capaz de realizar escolhas adequadas para atingir os objetivos propostos para a formação de indivíduos competentes, sendo um estimulador dos alunos, desencadeador de resultados favoráveis ao processo de aprendizagem.

Sabemos que a discussão da educação comparada e dos processos de avaliação comparados por si só consistem em grande desafio. A particularidade de cada país, mesmo considerando-se a universalidade da formação do "cidadão global", dentro da lógica de formação para o trabalho no contexto da mundialização do capital, implica em considerar a singularidade de cada país, em sua condição de desenvolvimento histórico, quer no âmbito econômico, como no político, no social e no educacional. Ademais, implica em conhecer o papel de cada país na relação de exploração entre países centrais no que tange à concentração de capital, e países periféricos.

Estados como o Brasil, sob o efeito das mudanças nas relações internacionais (a chamada globalização) foram colocados na contingência de induzir soluções pré-concebidas além-fronteira em seus assuntos locais, sob o controle de organismos internacionais que passaram a ocupar o papel central na aplicação da política internacional dos países ricos, em associação com o direcionamento dos fluxos de capitais. (FREITAS, 2004, p. 146).

No entanto, considerando-se a função ideológica dos sistemas de avaliação, na tentativa de garantir a disseminação de projetos educacionais adequados aos parâmetros de acumulação do capital, que por sua natureza concebe a distinção dos países a fim de garantir

mecanismos de deslocamentos espaço temporais (HARVEY, 1992), focaremos nossa análise nos programas de avaliação propriamente ditos, em particular, buscando analisar quais fundamentos epistemológicos norteiam estas propostas.

Há que se ressaltar que o conceito de autoeficácia diz respeito à capacidade dos indivíduos de acreditar e se organizar para agir, de modo a realizar um determinado objetivo. Bandura (2005) ressalta, em um embate com teorias que privilegiam maior domínio do meio sobre o indivíduo, que os indivíduos são pró-ativos e não se trata de defender o individualismo.

Ademais, enfatiza que um forte senso de eficácia é vital para o bom desempenho dos indivíduos, independentemente do que é realizado individualmente ou por membros de um grupo (BANDURA, 1998). Trata-se, portanto, de estabelecer metas parra si no esforço a ser investido em determinada tarefa, no trato com eventuais fracassos e na perseverança. Se o indivíduo acreditar em suas potencialidades e elevar suas expectativas, pode alcançar maior êxito. Em contrapartida, se não houver uma crença em suas potencialidades o indivíduo não será capaz de dominar suas emoções e colocar em prática suas habilidades em prol do alcance de metas estabelecidas. Portanto, frente às situações adversas, o indivíduo poderá ou não lidar com problemas e obstáculos.

Bandura (2004) indica alguns mecanismos relacionados à autoeficácia e seu desenvolvimento. O primeiro diz respeito à observação de situações bem sucedidas; o segundo mecanismo diz respeito a um determinado domínio das condições emocionais que ajudam ou atrapalham no alcance de resultados esperados; e o terceiro aspecto diz respeito ao envolvimento com situações propícias ao alcance do sucesso. Neste sentido, percebe-se que dominar as condições favoráveis à consecução de resultados é fundamental para o sucesso.

O conceito de autoeficácia tem sustentação na teoria social cognitiva, a qual atribui aos indivíduos papel ativo no processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, há – teoricamente – uma interdependência entre indivíduo e meio social em uma relação de influências mútuas.

No entanto, é preciso destacar, que o meio é apenas uma variável que depende da experimentação do indivíduo. Destarte, aqui se faz necessária a observação sobre o caráter idealista da teoria

social cognitiva na medida em que o que caracteriza a realidade é a percepção que o indivíduo possui da mesma. A realidade é, portanto, produto daquilo que o sujeito conhece.

Salientamos que tais pressupostos conferem à experiência perceptiva toda fonte do conhecimento científico. Tal perspectiva diz respeito ao posicionamento que concentra o conhecimento nas percepções do real, característica própria ao pensamento neopositivista.

O mundo exterior não é um si mesmo real, mas somente são reais as percepções ou representações dele (não-realidade do mundo exterior); Somente meus próprios processos de consciência são reais [...] (CARNAP, 1973, p. 167).

A empiria é apropriada por meio das sensações, do observável pelo sujeito. Nesse sentido, a objetividade só se torna verdade por meio da percepção, dos sentidos, do sujeito que as percebe. As análises empíricas são sustentadas pela linguagem.

É a linguagem que define o caráter científico da realidade. A potencialidade descritiva da linguagem expressa a explicação lógica do mundo. Nessa linha, toma-se um anunciado significativo e analisa-se se os dados empíricos imediatos são ou não reais. Em sendo assim, a perspectiva acima enfatiza, portanto, a compreensão da realidade como fruto do conhecimento humano subjetivamente posto.

A problemática consiste no fato de que a individualização, a valorização da subjetividade isolada, mônada alheia ao ser social, ignora a evolução social, a passagem da esfera biológica à social. E, ainda mais, não considera a historicidade do humano-social.

Lukács, em seus escritos sobre o neopositivismo, enfatiza que este tipo de perspectiva se apossa

[...] da herança do idealismo subjetivo. Este último, com base em uma orientação gnosiológica, combateu o materialismo filosófico por causa do empenho deste em derivar cada ser da materialidade [...]. Contra isso o idealismo subjetivo erigiu um singular mundo pensado, diverso para cada um de seus representantes de relevo, no qual a concreticidade, que se apresenta como uma efetividade dada é, em essência, concebida

como produto da subjetividade cognoscente, enquanto o em-si deve permanecer seja como um fantasma inalcançável, seja como um além mantido abstrato para todo conhecimento. (LUKÁCS, 1981, p.6).

Nessa perspectiva idealista nega-se que é a realidade que impulsiona a superação da abstração, que impõe ao indivíduo o uso de conhecimentos que o levam à correta compreensão de uma dada situação. Neste processo, de negação da objetividade como fundamental no processo de aprendizagem, o resultado desta consiste em uma análise isolada do todo, como uma apropriação factual isolada de sua concretude.

Na mesma linha de raciocínio, podemos refletir sobre a tendência pragmatista posta na pesquisa TALIS, cuja base concentra-se na experiência como mote para a aprendizagem, sempre individual, de soluções para problemas postos no cotidiano, levando a uma compreensão individualizada de sujeito. Nessa concepção cabe ao professor resolver os problemas que impedem o desenvolvimento subjetivo dos alunos na resolução de problemas postos no plano da imediatividade.

Destes elementos subjetivos, individualizantes, podemos inferir que é a forma abstrata que define o fazer educativo. Dito de outro modo, a apreensão do sujeito consiste em uma captura fragmentada da realidade, parcial, isolando o conjunto dos elementos concretos postos na realidade, negando o fato de que o conhecimento científico deve partir da objetividade concreta.

No contexto acima exposto, o construtivismo tem papel central. Ciente de que o construtivismo se caracteriza por diferentes compreensões, concepções e linhas de pensamento, identificamos que no caso da TALIS sua referência central está em Piaget, na epistemologia genética, que considera a aprendizagem uma adaptação do sujeito ao ambiente.

Por meio da experiência o sujeito interpreta a realidade mediante suas estruturas cognitivas, internalizando o objeto e desenvolvendo novas estruturas cognitivas.

A inteligência é a solução de um problema novo para o indivíduo [...], enquanto pensamento, é a inteligência interiorizada e se apoiando não mais sobre a ação direta,

mas sobre um simbolismo, sobre a evocação simbólica pela linguagem, pelas imagens mentais. (PIAGET, 1972, p.15-16)

O caminho percorrido na construção do conhecimento é central para Piaget (1972), o que significa dizer que a aprendizagem se dá pela experiência vivenciada pelo sujeito e por processos de adaptação. O sujeito constrói sua inteligência tendo em vista o contato que estabelece com o meio e como simbolicamente interioriza esta realidade (assimilação) para, posteriormente, buscar compreender a realidade por meio de alterações cognitivas (acomodação), estabelecendo um processo de busca de equilíbrio entre esses dois movimentos. Neste contexto, é preciso evidenciar que o conhecimento historicamente produzido é reduzido à experiência individual e aos símbolos mentais. Portanto, quem aprende é o indivíduo, por si, independente das condições sociais postas.

É nesse campo que se formata a noção de aprender a aprender. Como o aluno reinventa, constrói, formas de capturar o que está ao seu redor e se torna capaz de desenvolver mecanismos para compreender e solucionar questões postas pelo ambiente ao redor. Trata-se de uma adaptação que tem por base mecanismo internos, abstrações individuais, e que têm como resposta a solução de um problema imediato.

Não distante dessa perspectiva, temos em Dewey, no século XX, a preocupação com a formação de um novo homem, ancorada nas formas de produção e sociabilidade tipicamente tayloristas/fordistas. Há, nesse momento histórico, a necessidade de formação de um sujeito prático, eficaz. É a prática, a experiência, que leva o sujeito a aprender, desencadeando um processo individual de adaptação ao meio. A resposta rápida e eficaz, necessária a um modelo que requer um indivíduo prático, ágil. Neste sentido a nova educação estimulará um processo de ensino-aprendizagem centrado no indivíduo que aprende, que busca respostas individuais e rápidas. O foco central é o pensar voltado à prática, contrariamente à aprendizagem voltada à reflexão científica, teórica.

Tal perspectiva ressurgiu como ideário pedagógico décadas depois, exatamente quando da crise do capital e da reformulação dos modelos de produção e trabalho, ceifando um novo modelo de trabalhador, ágil, capaz de lidar com os desafios da tecnologia

crescente, e apto a lidar com os desafios de um mundo competitivo, sem empregos e que requer uma enorme responsabilização individual pelo sucesso ou insucesso pessoal e social.

No período da acumulação flexível, a mobilização de recursos cognitivos de acordo com as situações vivenciadas (PERRENOUD, 1999) exige do sujeito um elevado grau de responsabilização e de busca por respostas práticas na direção de uma competência requerida pelo sistema produtivo, cujos requisitos são: saber fazer; saber ser; saber aprender.

Estes pressupostos indicam uma escola centrada em uma redução dos conteúdos escolares às situações cotidianas, vivenciadas na prática. Isto significa dizer que o professor, aos moldes do construtivismo, deve estimular a aprendizagem do aluno, destituindo-o de seu papel de transmissor do conhecimento científico.

Há, nesta perspectiva, uma concepção de cotidiano alienado, de captura do imediato, desconsiderando-se que:

A consciência não pode ser reduzida a uma dimensão psicológica e individual, existente *per si*, menos ainda como tão somente gnosiológica [...] Mas, como ser social, ela participa do processo social tornando-se um *médium* do movimento, um *médium* da história, que para além de adensar a dimensão gnosiológica, não negando a razão, nem uma teoria do conhecimento da realidade, [...] sofre alterações qualitativas originárias do fato social, ao mesmo tempo, interfere no fato social, modificando-o, segundo a linha de desenvolvimento, sempre contraditória, do complexo social. (SILVA JR; GONZALEZ, 2001, p.108).

Necessário indicar que as concepções que valorizam apenas o gnosiológico, o real, como expressão do que a consciência capta, desconsideram as condições objetivas e concretas da sociedade capitalista. Neste sentido, a captura do que se supõe real é a apreensão do real alienado, das relações que supõe um movimento de obscurecimento das relações de classe.

Sob a égide da liberdade individual o capitalismo instaura uma compreensão de mundo que confere ao indivíduo apenas a possibilidade de captura do que é aparente, do que é imediato, tendo em vista que a real condição do indivíduo é subsumida à

exploração e à lógica de acumulação do capital. Assim, o que se apresenta aos indivíduos singulares é uma realidade parcial que, por meio dos mecanismos ideológicos - entre os quais a escola - sugere uma realidade harmônica, equilibrada, e neutra cujos problemas e desafios são próprios às dificuldades do sujeito em se adaptar ao mundo.

O que se conhece, em uma sociedade cindida por classes e interesses antagônicos, expressa o reflexo de uma realidade aparente que, no cotidiano, se evidencia por meio das representações do senso comum, em uma compreensão utilitarista, visando respostas imediatas aos desafios postos pelo sistema capitalista. Trata-se da negação de uma condição fundamental para a compreensão científica da realidade: a captura da totalidade, do que o gênero humano produziu historicamente. Dito de outro modo, no capitalismo os processos de apreensão do real se restringem às formas de pensar e agir que refletem apenas parcialmente a genericidade humana.

Supor um processo educativo que permite a formação autônoma dos indivíduos diz respeito, portanto, a superar esta condição alienada, proporcionar conhecimentos capazes de estimular a apreensão da totalidade e não apenas fragmentos desta. Ao estimular a resolução de problemas práticos- imediatos a educação escolar se consolida como instrumento de perpetuação de uma aprendizagem superficial, capaz de abordar apenas o que os modelos econômicos vigentes, em dado momento histórico, definem como pertinentes.

O trato com a realidade não pode capturar apenas o que a experiência sensível permite, numa apreensão singular, individualizada da realidade. É necessário contextualizar as condições históricas do meio, as relações sociais postas, garantindo a apropriação do que historicamente foi produzido.

A imediatividade e o subjetivismo da pedagogia pragmatista e do cognitivismo construtivista revelam a tendência de negação do gênero humano, da identidade do sujeito com as formas históricas de desenvolvimento do humano. Ou seja, a apreensão torna-se apenas uma adaptação ao meio sem que se percebam as relações sociais, as formas de domínio e de alienação.

Nesse quadro, outro aspecto importante no documento TALIS (OCDE, 2009) consiste no fato de que a noção de autoeficácia é concebida como expressão da competência profissional.

A competência profissional é um fator crucial na sala de aula e nas práticas escolares [...]. Para estudar isso, vários autores medem, por exemplo, os efeitos das crenças sobre ensino e aprendizagem construtivistas comparadas com 'recepção / transmissão direta' [...]. TALIS usa uma versão de domínio geral de ensino e aprendizagem dois índices relacionados (construtivista e transmissão direta) para cobrir as crenças de professores e compreensão básica da natureza do ensino e aprendizagem. (OCDE, 2009, p.89)

Nesse sentido, a competência pode ser medida pela forma como o professor concebe o processo de ensino- aprendizagem: transmissão direta ou construtivista.

(...) transmissão direta de aprendizagem implica que o papel dos professores é comunicar conhecimento de forma clara e estruturada, explicar as soluções corretas, dar aos alunos problemas claros e resolúveis, e garantir a calma e concentração na sala de aula. Em contraste, uma visão construtivista se concentra nos alunos não receptores passivos, mas como participantes ativos no processo de aquisição de conhecimento. Professores com essa visão dão aos alunos a oportunidade de desenvolver soluções para os problemas por conta própria, e permitem que os alunos tenham um papel ativo nas atividades de ensino. (OCDE, 2009, p.92)

A noção de competência é incorporada no âmbito da educação de modo a adequar os pressupostos educativos às necessidades de formação de trabalhadores cada vez mais adaptados à lógica inerente aos processos do modelo de acumulação flexível, estimulando a iniciativa individual, a competitividade e a produtividade.

Trata-se, segundo Stroobants (1997), de saberes ligados à experiência, ao fazer, ou seja, saberes relacionados à experiência individuais – tácitos -, e saberes ligados à capacidade de se relacionar e comunicar.

A incorporação da lógica das competências na escola está intimamente relacionada ao construtivismo na medida em que responsabilizam os indivíduos- tanto o professor, quanto ao aluno-, pelo processo de ensino – aprendizagem. É, também, uma expressão da

[...] visão pragmática e utilitarista de competência traz sérias implicações para os objetivos educacionais, pois pressupõe a implementação da pedagogia da adaptação e do ajustamento lógica mercantil, que vê o sujeito do trabalho como um simples valor de troca. (MACHADO, 1998, p. 28)

Em nossa introdução chamamos atenção para o fato da desresponsabilização do estado com relação à educação. A análise dos pressupostos que sustentam o instrumento da TALIS nos leva a compreender que há uma tendência à valorização subjetiva da aprendizagem. Esta característica aponta para uma formação fenomênica, marcada pela apropriação parcial da realidade objetiva. Neste sentido, instrumentos como a Talis, que pretendem averiguar as condições educacionais por meio de indicadores globais, representam as necessidades de formação postas para a reprodução dos processos de acumulação do capital que se desenvolvem nas últimas décadas do século XX a partir do Consenso de Washington em 1989, quando as orientações para o reajuste econômico passaram a considerar como condição prioritária a redução de gastos do Estado. Tal redução tem levado a um profundo reajuste fiscal, às privatizações e à descentralização administrativa, o que afeta profundamente os investimentos em educação, e se torna um agravante em países menos desenvolvidos e com carências históricas relacionadas aos baixos investimentos sociais e educacionais.

Pesquisas e levantamentos promovidos por diferentes agências (UNESCO, OCDE, Banco Mundial) trazem indicadores classificatórios que pretendem contribuir para a identificação de desvios nos sistemas de ensino frente às transformações e às exigências mundialmente estabelecidas pelas próprias agências, dentro da lógica de formação necessária à manutenção dos processos de organização do capital. Este mecanismo de controle, calcado em avaliações externas à escola, é

denominado *School Accountability*, originado nos Estados Unidos e Inglaterra na década de 1970, posteriormente disseminando internacionalmente como parâmetro para políticas de eficácia educativa.

A disseminação de dados que apontam a eficácia ou ineficácia da educação escolar estimula a incorporação de novas concepções educativas, novas proposições e diretrizes para a educação.

Como vimos acima, trata-se de uma tendência calcada em uma concepção utilitarista do ensino, que instrumentaliza para a adaptação ao meio, negando a possibilidade de aquisição de conhecimentos que levam a compreensão da totalidade social, limitando-se a apropriação de parte do conhecimento.

Neste sentido, a pesquisa Talis indica elementos que reforçam os processos de reprodução da lógica capitalista, tornando a escola *lócus* essencial para a formação de indivíduos adaptados às demandas capitalistas. Deste modo, a formação para a resolução de problemas, os processos de individualização, a ausência de uma formação centrada em conteúdos científicos, reforçam a formação de indivíduos competentes, embora alienados.

Faz-se necessário o questionamento fundamental: qual a finalidade da educação proposta? Qual educação desejamos? Que tipo de sujeitos pretendemos formar? Estas questões são essenciais para que possamos refletir se desejamos uma educação capaz de mediar a relação entre sujeito e totalidade, ou uma educação que apenas instrumentalize para a sociedade atual.

Ressaltamos que é preciso lembrar que a educação tem caráter mediador entre sujeito e realidade. O grau de apropriação da realidade depende do que propomos, do tipo de educação que ofertamos. Para que haja o domínio, a partir da formação escolar, dos conhecimentos científicos, artísticos, culturais, históricos, faz-se uma educação que possibilite a apreensão destes conteúdos, sem o que estaremos apenas disseminando uma formação superficial, que distancia os sujeitos da compreensão da sua condição histórica, de sua condição humana, estimulando a formação de sujeitos parcialmente conectados com a condição humano-social.

REVIEWS OF INTERNATIONAL EDUCATION AND BASES ONTOEPISTEMOLOGICAL: THE CASE OF TALIS SURVEY

ABSTRACT

In this paper we intend to perform an analysis of the TALIS survey, identifying and discussing the epistemological assumptions, as well as the main categories used in the survey. In this perspective, we emphasize the proposition that underlies the idea of formation in Talis research and the impacts related to access to scientific, artistic, cultural, and historical knowledge in school education. We take as source the document published by the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) in 2009, as well as the authors that argue the main propositions and analysis in the survey, highlighting the concepts of self-efficacy, competence and constructivism.

Keywords: International Assessments. Formation. Epistemology. Self-Efficacy. Competence. Constructivism.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. Educação primária: documento de política do Banco Mundial. Washington, DC, 1992. In: TORRES, M. R. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez; 1998

BANDURA, A. Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In: AIDAR, J.G., BELENGER, D. & DION, K.L. (Eds) *Advances in psychological science*. VOL 1. Personal, social and cultural aspects. Hove, UK, Psychology Press, 1998.

BANDURA, A. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behavior Research and Therapy*, 42 (10), 2004 613-630

_____. The evolution of social cognitive theory. In: Smith, K.G.; Hitt, M.A. *Great minds in management*. Oxford University Press, 2005, p. 9-35.

BORON, A. A. El Estado y las "reformas del Estado orientadas al mercado": Los "desempeños" de la democracia en América Latina. In: KRAWCZYK,

Avaliações internacionais... - Sonia R. Landini e Gisele M. Pereira

N. R; WANDERLEY, L. E. (Orgs). *América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada*. São Paulo: Cortez, 2003, p.19-68.

BOURDIEU, P. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio.

(orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. Fermino F.Sisto; Gislene de C. Oliveira; e Lucila D.T. Fini (Org.) *Leituras de Psicologia para Formação de Professores*. Petrópolis (Brasil), Editora Vozes, 2000, PP.115-134. Disponível em <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck1.pdf>

CARNAP, Rudolf. *Testabilidade e Significado*. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 177-225. (Coleção Os Pensadores).

CARVALHO, L. M. Governando a Educação pelo Espelho do Perito: uma análise do PISA como instrumento de Regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009. Disponível em: Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23/08/2010.

FREITAS, L.C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

IANNI, O.O declínio do Brasil-nação. *Estudos avançados*.,2000, vol.14, n.40, pp. 51-58.

LUKÁCS, G. Neopositivismo. *Para uma ontologia do ser social*. Roma: Reuniti, 1981. Trad. preparada por Mário Duayer. Versão preliminar, s.d.

MACHADO, L. R. de S.. Educação Básica e Empregabilidade. In: *Revista Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, NETE / FAE / UFMG, jan / jul – 1998, nº 3.

OCDE. Organisation for Economic Co-operation and Development. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Synthesis report. Paris: OCDE, 2005. Disponível em <http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-homepage.htm>. Extraído em outubro de 2012

_____. *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. Teaching And Learning International Survey (TALIS), Paris: OCDE. 2009. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>. Extraído em outubro de 2012

PEREIRA, G.A.M. *Brasil e Argentina: Um Estudo Comparado das Reformas Educacionais a partir do PISA 2000*. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação. UFPR, Curitiba, 2011, 247p.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999

PIAGET, J. *Problemas de psicologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1972

RIZO, F. M. PISA en América Latina: lecciones a partir de la experiencia de México de 2000 a 2006. *Revista de Educación*, Madrid, n. extra, p. 153-167, mar./ 2006. Disponível em: www.revistaeducacion.mec.es. Acesso em: 23/07/2010

SCHLEICHER, A. Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación*, Madrid, n. extra, p. 21-43, mar./2006. Disponível em: www.revistaeducacion.mec.es. Acesso em: 23/07/2010.

SILVA Jr., J. dos R. & GONZALEZ, J. L. C. *Formação e trabalho - Uma abordagem ontológica da sociabilidade*. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001.

SOUZA, S. Z. LIAN de, OLIVEIRA, R P. de políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil *Educação e Sociedade.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

STROOBANTS, M.. A Visibilidade das Competências. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, L. (orgs.). *Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas-SP: Papirus, 1997.

URETA, C. V. de M. Presentación: Una visión integral de las evaluaciones del PISA (OCDE) con especial atención a la participación de España. *Revista de Educación*, Madrid, n. extra, p. 13-18, mar./2006. Disponível em: www.revistaeducacion.mec.es. Acesso em: 23/07/2010.

Aprovado em março de 2015

Publicado em maio de 2015