

## **A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE e a produção de política de emulação (neoliberal) no sistema educacional italiano.**

Rogério Gonçalves de Freitas.  
Doutor em Sociologia pela Università di Napoli Federico II – UNINA.  
rogeriogf@ufpa.br

### **Resumo**

Este elaborado procurou refletir sobre políticas educacionais difundidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE a luz das recentes transformações globais que estimularam modificações expressivas na organização e no funcionamento do sistema escolar italiano. Sustenta que essas políticas difundidas pela OCDE são processadas através do mecanismo de *emulação* entre os diversos sistemas de educação. O conceito base deste mecanismo é o de aplicar a lógica de “*modernizar para não ficar para trás*”. Esta lógica se produz e se insere na concepção da nova *Razão do Mundo*, ou seja, na racionalidade neoliberal. Destaca a importância de compreender a adaptação, o funcionamento e a organização da escola, quando submetida a mecanismos ideológicos de *soft power* e de *soft governance*. Mecanismos que carregam o discurso emulativo (imitação) nas políticas educacionais. Foram utilizadas neste estudo, técnicas de tipo qualitativo, em particular a análise dos documentos oficiais dos atores institucionais e pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que o processo de europeização submeteu o sistema escolar italiano a ingerência dos organismos internacionais através do discurso emulador e que a atuação dos *think tanks* da educação (instituições e intelectuais especialistas), os quais são os principais produtores do discurso emulador, legitima e antecipa as recentes reformas privatizantes da escola pública italiana.

Palavras Chave: Emulação. OCDE. Políticas educacionais.

### **Abstract**

This article aims to reflect on educational policies disseminated by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) in the light of the recent global transformations that stimulated significant modifications in the organization and functioning of the Italian school system. It considers that such OECD policies are processed through the emulation mechanism between the various education systems. The basic concept of this mechanism is to apply the logic of "modernize not to be left behind". This logic is produced and inserted in the conception of the new Reason of the World, that is, in the neoliberal rationality. It highlights the importance of understanding the adaptation, functioning and organization of the school, when subjected to ideological mechanisms of soft power and soft governance. Mechanisms that carry the emulative discourse (imitation) in educational policies. Qualitative techniques were used in this study, in particular the analysis of the official documents of the institutional actors and bibliographical research. It was concluded that the process of Europeanization subjected the Italian school system to the interference of international organizations through emulator discourse and that the work of educational think tanks (institutions and specialist intellectuals), which are the main producers of the emulator discourse, legitimizes and anticipates the recent privatizing reforms of the Italian public school.

Keywords: Emulation. OECD. Educational policies.

## **A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE como instituição global e um verdadeiro *Think Tank* para a construção do consenso**

A OCDE é sem dúvida um dos principais organismos internacionais de grande expressão em vários âmbitos de interesse da sociedade. Periodicamente publica estudos em diversas áreas do conhecimento, recomenda ações que visam desenvolvimento e estabilidade dos países membros da União Européia e alguns parceiros; todavia essa organização ainda é pouco estudada ou conhecida como uma verdadeira instituição que tem um papel significativo na *governance* global (MAHON; MCBRIDE, 2008). Esse papel tem suas raízes históricas no pronunciamento de George Catlett Marshal em 5 de junho de 1947 na Universidade de Harvard na então criação do *European Recovery Program* sustentado pela Organização para Cooperação Econômica Européia, a OECE, responsável pela primeira fase de desenvolvimento do que veio se chamar depois de OCDE.

O desenvolvimento do processo de *global governance* da OCDE passou por três importantes fases históricas. A primeira corresponde a responsabilidade pela reconstrução européia, anteriormente destacado, como iniciativa do Plano Marshal: reconstrução da produtividade para o crescimento econômico e monitoramento deste crescimento, através do mecanismo de ajuda econômica. O período entre 1948 e o final dos anos sessenta instituirá a paz social e o alcance da plena ocupação. Esta época caracterizou-se pela expansão do keynesianismo, pelo desenvolvimento industrial e pela integração europeia (LEIMGRUBER, 2012). Pode-se caracterizar também esse período por ter sido um laboratório de incubação da globalização contemporânea. Ainda que possa parecer como um fórum consultivo e um canal para ajuda de ‘países em dificuldades’, como frequentemente é declarado e observado nos relatórios oficiais da organização, isso não captura a verdadeira essência e os significados da *global governance* da OCDE, a qual age como uma autoridade burocrática estreitamente articulada na cena global, Woodward (2009); Barnett; Finnemore (2004); Cox; Jacobson (1973).

A segunda fase compreende o período onde a perspectiva de crescimento foi questionada, sobretudo a partir do Clube de Roma, com o trabalho “Os limites do crescimento”. Tratava-se de um período de transição de monitoramento do crescimento a gestão da crise. Os elementos que impulsionaram tal transição foi o fim do Bretton Woods, a crise do petróleo e o advento de uma profunda recessão econômica. Tais

situações geraram um ciclo de turbulências que redefiniram e mudaram a sociedade industrial no período entre 1969 e 1984, intensificando de um lado, a crise do keynesianismo, de outro, reforçando a economia neoliberal (SCHMELZER, 2013).

Uma terceira fase se refere a reconstrução do paradigma do crescimento. O período de 1984 em diante, abre uma cena de nova ortodoxia econômica e a OCDE entra no período mais significativo da globalização neoliberal. Um período de extensão global do capitalismo e de sucessivas crises. Esse cenário vai forçar constantemente a OCDE a se reinventar. Segundo Angel Gurría, atual secretário geral da OCDE, a organização deveria responder melhor a crise nascida nos países avançados. Retomando o pensamento do secretário, Martine Durand, diretora de estatística, disse que a partir do novo cenário de mudanças políticas econômicas, a crise econômica mundial conduziu a OCDE a interrogar seus próprios erros (DURAND, 2014).

As três fases históricas pelo qual passou a OCDE, a fez consolidar-se como uma importante instituição para a governança mundial. Nesse sentido, a OCDE se transforma em um dos principais *Think Tanks* globais para a construção do consenso mundial. Os Think tanks são organizações que atuam a partir de interesses privados ou públicos com objetivo de influenciar com a produção de conhecimentos a sociedade civil, os mercados e a política de uma determinada região do planeta. Nesse sentido, a questão da coordenação da economia mundial foi sempre um pressuposto de grande preocupação com o objetivo de gerir melhor a reprodutibilidade do capitalismo histórico. As formas de controle na contemporaneidade não podem ser o produto de forças totalmente coercitivas, porque deve corresponder a capacidade de persuasão, em termos ideais, uma forma de *liderança* que possa representar o modelo mais avançado da cultura de uma época, como um modelo que deve ser emulado (ANDERSON, 2002). Trata-se da histórica definição de hegemonia de Antônio Gramsci contida nos *Caderni dei carceri*: a hegemonia é a síntese peculiar de dominação e direção, um equilíbrio dinâmico entre a força e o consenso (GRAMSCI, 1996). Um outro conceito que expressa o entendimento da gestão global é o *governance*, isto é, um sistema de ordenação que depende dos modos intersubjetivos, conforme Rosenau (2000, p. 98). “ (...) um sistema de ordenamentos que funciona somente se aceitam a maioria ou pelo menos atores com mais poderes [...] deste modo a *governance* é sempre eficaz quando se trata de funções necessárias a persistência sistêmica, ou concebida para existir efetivamente ”.

Com mais de 50 anos de história, a OCDE procurou criar uma rede internacional de *network* em vários setores políticos, de tal modo ajudou a formação de uma elite internacional. Além disso, a OCDE em todos esses anos caracterizou-se como um organismo criador de verdades, porque como um criador de consenso neoliberal através de formas de hegemonização da sociedade, pode-se dizer que a OCDE é como um Think Tank global de construção de consenso, Osbone, (2012); OECD (2014); Schmelzer, (op.cit). A função da OCDE na economia global e a sua legitimação nas instituições, é muito eficaz em relação a outras organizações, porque as suas recomendações políticas são passíveis de serem seguidas, dado que a organização representa todos os principais países industrializados do mundo.

A OCDE não é somente um simples *think tank*, mas uma organização intergovernativa, e esta distinção é o seu 'segredo' fundamental. Isto porque as análises e as estatísticas obtidas são realizadas em colaboração com os seus parceiros e estes dados são mais legitimadas o quanto parece, porque é um explorador de políticas, dado que as análises realizadas são feitas por revisão de pares (*peer review*) e são obtidas a partir do amplo envolvimento de membros de governos (GAS, 2002).

Até os anos de 1970, a OCDE era conhecida como um lugar em que se concentrava vários economistas, entre os quais os britânicos que tinham princípios keynesianos. Todavia, durante o processo de cooperação entre a Organização Mundial do Comércio e a OCDE, de assistência técnica, este sistema na realidade se traduzia na prática de novas formas de desenvolvimento das economias no cenário desafiador da globalização, por isso, a OCDE pode ser considerada mais um grupo de *expert*, porque não desenvolve simplesmente novas idéias no campo da economia, política ou educação, mas o conhecimento de como funciona o mundo (WOLFE, 1993). As áreas de influências da OCDE, referem-se sobretudo, a influência da política, através a individualização de normas e princípios que utilizam as ideias da organização e incluem a presença do G8 e da OMC.

A OCDE é um importante *think tank* da governança global porque a sua atuação perpassa pelo âmbito da Governança por números. A estatística (saber do Estado), teve nas últimas décadas uma função central no domínio do saber. O seu domínio é exigência indispensável para um bom governo na *Nova Razão do Mundo*, emprestando a expressão de Pierre Dardot e Christian Laval. A estatística entendida como tecnologia de governo é um instrumento metodológico que age na governabilidade e nos sistemas de governo. O

foco da estatística como tecnologia de governo é sobre as coletividades e não nas individualidades, todavia, os resultados que emergem dos estudos e nas investigações, transforma hábitos e formas de pensar sobre um determinado tema que foi objeto da estatística. Isto provoca o nascimento de impulsos reativos de mudanças, provocando tomadas de decisão ou a submissão de decisão que deve ser aceita. É para produzir um contexto de risco que se coloca o funcionamento do saber estatístico como tecnologia, porque os números permitem uma planificação administrativa, de modo que fenômenos irregulares e incomensuráveis possam ser transformados em coisas calculáveis e medidas. Nas palavras de Popkewitz; Lindblad (2001, p.118): “ esta situação comporta a contenção ocasional de teorias da probabilidade”. Neste sentido, os governos nacionais, não podem facilmente criticar os dados expressos nas análises da OCDE, porque são documentos públicos, destinados a uma determinada coletividade com o especial ingrediente da moderna tecnologia de *governance*: os dados estatísticos.

### **Emulação ‘virtuosa’ por meio da avaliação dos sistemas educacionais**

O primeiro projeto de avaliação internacional da educação no pós-guerra teve início em 1958 com Benjamin S. Bloom, diretor do departamento de Educação da Universidade de Chicago e fundador da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e da *International Curriculum Development*. Bloom foi um dos mais influentes pedagogistas dos Estados Unidos no século XX e influenciou vários sistemas de educacionais no mundo (GUSKEY, 2012). A questão principal que norteou a necessidade de mecanismos de avaliação educacional nos EUA foi se *efetivamente* existia algum sistema de educação melhor do que os outros e, se existisse, como esse sistema poderia ser emulado, como referência global e permanente. A primeira pesquisa piloto da IEA ocorreu na década de 1960 com 12 países, que avaliou estudantes que pertenciam ao ensino integral, ou seja, de 13 anos de idade, sobre competências relacionadas a compreensão da matemática, das ciências, da leitura e da geografia. A ênfase do estudo foi sobre o conhecimento da matemática porque além de revelar e acentuar posteriormente, as diferenças entre os países, a linguagem lógico matemática será o requisito fundamental para o domínio dos códigos e modelos da sociedade assim dita do conhecimento e da informação nas década sucessivas. No início dos anos 1990 o governo dos EUA já tinham total ingerência dentro da IEA, por isso, a instituição realizou quatro grandes avaliações em larga escala (BOTTANI, 2006). Essas avaliações tiveram

como objetivos saber o impacto da linguagem computacional na educação escolar e os custos nos investimentos dos países em promover o uso das TIC's.

No final da mesma década, os ministros da Educação dos países da OCDE decidiram lançar um ciclo de avaliações, que se de um lado, buscavam promover o uso das TIC's na região, do outro, procurava saber qual o retorno econômico que a educação poderia trazer para a economia mundial (SCHLEICHER, 2011). Na primavera do ano 2000 já tinham aderido pelo menos 30 países europeus ao teste internacional. O *Programme for International Student Assessment- PISA* nasceu no terreno daquilo que se conhece ainda pouco no âmbito acadêmico de economia do conhecimento e conhecimento capitalizado. O programa avalia estudantes de 15 anos a cada 3 anos e permitiu ampliar em nível internacional o debate sobre a *performance* dos estudantes, sobre a matemática, as ciências e a leitura. Ao programa PISA participaram, além dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, alguns países *partners* da América Latina e do Leste europeu. O objetivo estratégico do programa PISA nesse período foi de avaliar o conceito de *Lifelong Learning*. De fato, se na estrutura teórica este conceito se refere e é aplicado a todas as disciplinas e âmbitos da cultura e da educação, o teste realizado em 2012, revelou todavia, que o setor principal que se concentrou a avaliação PISA foi decisamente o científico, ou seja, competência no âmbito matemático e técnico, necessário segundo o programa, para a aplicação e resolução dos problemas e tarefas da vida cotidiana.

A estrutura intergovernamental da OCDE em que está inserido o programa PISA é um importante instrumento que permite compreender a capacidade de exercício de *Soft Power* da OCDE, seja nos países membros, seja nos não membros. Desde a metade dos anos noventa, a OCDE favoreceu a atuação do PISA como ator político na educação global e isso contribuiu para a revitalização de seu papel desde o fim da guerra fria. Além disso, a OCDE estabeleceu por meio da *governance* infraestrutural, uma relação de rede internacional com diversos países através da comparação de dados estatísticos na educação e na *governance* epistemológica efetuada pelo PISA. Desta forma, a OCDE refletiu sobre a própria capacidade de formar a visão dos atores centrais na educação em escala, local, nacional e global.

A OCDE desenvolveu e ampliou a ação do PISA. A ampliação se deu a partir da intensificação da relação entre OCDE e a Comissão Européia. Tal relação se justifica porque 60% dos dados da União Européia referente a estratégia de Lisboa de 2000 foram

fornecidos a partir dos arquivos de dados da OCDE (SCHLEICHER, op.cit.). Tal forma de ‘dependência’ da Comissão em relação aos dados do PISA é evidente nas palavras de Grek (2009, p.32), o qual afirma que a ligação entre as organizações existe “em primeiro lugar porque pagam muito para eles e em segundo porque a colaboração na pesquisa dos dados entre as duas organizações aumentou notavelmente nos últimos anos”. Além disso, a OCDE e a União Européia convergem no aspecto político e colaboram no espaço de competitividade e nas pesquisas sobre coesão social na Europa. Considerando o PISA como uma política de avaliação das *performances* dos sistemas de educação, que procura através de seus resultados, reforçar o seu papel de *governance* epistemológica da OCDE na educação global, esta reflexão, parte de uma investigação internacional, procurou indagar através de pesquisa documental como tal projeto conseguiu legitimar-se no interior dos países membros e não membros da OCDE por meio das mediações do processo de emulação dos sistemas de educação mais eficientes. A tal propósito, foi importante destacar também a existência de um *framework* teórico sobre o tema da convergência em *Education Policy*<sup>1</sup>. O quadro teórico teve como objetivo compreender como as recomendações da OCDE produziram mecanismos de *soft power* e contribuíram assim para a confluência do funcionamento regular dos sistemas educacionais do mundo. A convergência descrita foi possível devido a uma eficiente comunicação existente de redes de especialistas transnacionais, que conceberam e difundiram idéias e crenças que permitiram mudanças de atitudes dos atores institucionais e transformaram a lógica dos sistemas de valores em conceitos de qualidade de educação (KNILL E LEHMKUHL, 1999).

Nesse sentido, os mecanismos de convergência de política educativa se caracterizam como *Lesson-drawing*, *Transnational Problem-solving*, *International Policy promotion*, e *Policy Emulation*. *Lesson-drawing* se refere as circunstâncias em que os decisores políticos nacionais procuram conhecer as experiências de outros países ou a história de um determinado país para resolver os problemas de ordem nacional. Este tipo de *soft power* de convergência é o resultado de um transferência bilateral de informações que tem como objetivo o incentivo a mudança e adota como método o *problem pressure*. A resposta a isso, então, se traduz na construção de um processo de transferência de modelos que se aplicam a todos e em qualquer lugar (YEBRA, 2003). Um outro tipo de dispositivo de convergência é o *Transnational Problem-solving* que se caracteriza a partir

---

<sup>1</sup> Algumas referências sobre a temática da *Education Policy* em nível internacional: Tosun, K; Bauer, M,W., 2009; Holzinger, K; Knill, C., 2008; Sommerer et al., 2008; Bieber, T; Martens, K., 2011.

das mesmas comunicações existentes das redes de especialistas transnacionais e da política de transferência multilateral de idéias e de crenças que provocam discursos de mudanças necessárias a qualidade dos sistemas. Nesse sentido, as elites políticas e econômicas são responsáveis de produzirem saberes para a comunidade epistêmica com objetivo de desenvolver ações de reformas dos sistemas educacionais no mundo (YEBRA, op.cit). A *International Policy promotion* se refere as organizações internacionais ou países que agem na difusão de modelos de *best practices* através de *benchmarking* de avaliação e políticas educacionais (BIEBER E MARTENS, 2011). Em tal caso, os países que não têm uma boa *performance* nos *rankings* internacionais e que não chegam a um nível eficiente nos resultados das avaliações, sofrem frequentemente pressões normativas e são convidados pelos seus governos através dos *think tanks* da educação, locais e internacionais, a seguirem modelos de gestão neoliberalizantes pré-estabelecidos pelas organizações internacionais. Pode-se notar que a *International Policy promotion* se desenvolve no interior de um circuito caracterizado de: avaliação - recomendação – normalização. Tal circuito político manifestado no âmbito da educação determina com eficiência uma nova configuração do sistema de funcionamento e de organização dos sistemas educacionais no mundo. As iniciativas internacionais podem favorecer a adoção nacional de políticas baseadas na concessão de que o único meio para se chegar a qualidade da educação seja através da concorrência. Tal elaboração joga um papel preponderante sobre o discurso e adaptação dos sistemas educacionais a lógicas neoliberalizantes, porque produz um ulterior tipo de preceito, isto é, aquele da “preocupação”, o qual prevê que o estado deva resolver com atitudes firmes o problema do atraso educacional por meio da modernização e da competitividade internacional dos sistemas educacionais.

A *policy emulation* emerge, como política, a partir do momento em que existe uma situação sistêmica de incerteza e de crise de governo (BIEBER E MARTENS, op.cit). Tal política procura o restabelecimento da legitimidade dos decisores políticos mediante a emulação de políticas educativas em outros contextos com o objetivo de percorrer rapidamente o caminho que leve ao sucesso performativo de um determinado sistema educacional. A política de emulação nessa perspectiva, tem como objetivo ganhar a confiança e a estima dos organismos internacionais a partir do momento em que um determinado país implemente com responsabilidade o modelo ‘ideal’ de educação. Pode-se dizer, além disso, que os *think tanks* da educação nacional desenvolvem também um papel decisivo quando estimulam a emulação por meio do discurso de ‘modernizar para



não ficar para trás”. É nesse quadro de arranjo teórico e institucional, onde elementos como crise econômica em nível mundial e crise de legitimidade dos governos nacionais, que o avançar de mecanismos da tríade da *governance* supranacional nos últimos quarenta anos tem crescido: avaliar, recomendar e regulamentar. A lógica de convergência se afirma em tal modo, sempre mais interdependente e a sua coexistência contribui ao refinamento da razão neoliberal no âmbito educacional. Nesse sentido, a *nouvelle ordre éducatif mondiale* que se estabelece, procura apresentar a política de convergência em uma só razão: como emulação ‘virtuosa’.

No contexto do PISA isso se evidencia quando o *Rapport Education at a Glance*, compreendido como um instrumento que compara de maneira eficaz os dados relativos as políticas educacionais, vem utilizado pelos sistemas nacionais de educação para avaliar a própria política educativa com países que têm uma situação econômica mais elevada, com o objetivo de verificar em que medida têm necessidade de recuperar o eventual ‘atraso’ no sistema educacional em relação ao cenário mundial. Participar do PISA, traduz-se em um desejo a ser comparado com os melhores (GREK, 2009). In tal modo, podese notar a dimensão internacional que vai além dos confins da Europa, a fim de confrontar as atividades dos estudantes de países diferentes uns dos outros, como por exemplo, os Estados Unidos, a Grécia, a Indonésia, dando um peso expressivo ao PISA, compreendido como um indicador de sucesso ou falência da política educacional. Portanto, o PISA se torna a plataforma da OCDE para a construção, a mediação e as políticas de difusão de uma nova organização da escola e dos atores que a pertencem (LINGARD, 2006).

O mecanismo de comparação e internacionalização dão ao PISA o mérito de ter uma forte legitimidade, como ocorre nos confrontos dos resultados sobre a educação em todo o mundo, onde os gestores políticos e responsáveis pelas elaborações das políticas educacionais, podem achar respostas aos seus problemas (LINGARD, op.cit). Os fatores mais relevantes que contribuíram para o sucesso do PISA se mostram na descontextualização, na comensuração e nos orientamentos políticos. Todavia, chama atenção, a questão sobre a sua verdadeira finalidade e os seus efeitos, como por exemplo, a importância do PISA como vitrine para OCDE. Através uma intensa publicidade realizada pela OCDE, o PISA se transformou em um instrumento avaliador por excelência em nível mundial. O efeito quase imediato do PISA é a conclusão que existe sistemas de ensino que podem ser emulados e, também, sistemas de ensino que, sendo mais fracos, representam um exemplo de insucesso. Uma outra característica do programa PISA vem

definida através o próprio orientamento político e os seus métodos, que de uma lado produzem necessidades de novidades, em termos de *performance* da escola, do outro, estabelecem e facilitam, por meio de um aparato de novos conceitos, um suporte aos decisores políticos na realização de planos de reformas educacionais (LINGARD, op.cit) Perante tudo isso, concluí-se que a ingerência da OCDE-PISA intensifica a concorrência nos sistemas de educação em nível global, além de aumentar o abismo entre sistemas educacionais eficientes e prestigiosos e aqueles que precisam de mais assistência econômica e estrutural para um bom funcionamento. Por fim, se de um lado, o programa PISA, através dos seus resultados, produz nos *policy makers* nacionais a regulação de políticas educacionais neoliberalizantes, prevendo que o próximo *step* da ação de governo sejam as reformas; do outro a publicização e a propaganda dos resultados da avaliação jogam a favor da produção de culpas nos sujeitos que compõe o mundo da escola: professores e estudantes.

### **O sistema educacional italiano e a nova ordem educativa neoliberal**

O sistema educacional italiano é bastante representativo quando se fala em nova ordem educativa neoliberal, seja pelos números seja pelas avaliações. O país participou da avaliação PISA desde a sua primeira versão em 2000. Interessante observar que a *performance* da Itália nas avaliações PISA 2000, 2003, 2006, 2009 revela-se sempre abaixo da média da OCDE. No PISA 2012 não foi diferente. Os resultados médios em matemática, leitura e ciências foram inferiores a média da OCDE, mesmo que esta avaliação tenha registrado alguns progressos. A localização da Itália abaixo da expectativa da OCDE e dos países com sistema de educação eficazes, representou, como foi observado precedentemente, uma oportunidade de fazer pressão no país, de modo que sejam adotadas medidas para resolver as ‘preocupações’ conjunturais do setor da educação nacional.

Além disso, destaca-se uma questão importante, o conceito de resiliência, que aparece a partir do PISA de 2009. Este conceito revelou que na Itália 6,5% da população estudantil é resiliente OCDE (2014), tal percentagem consegue **superar** emotivamente a desvantagem socioeconômica e cultural, causada da situação de crise e de desvantagem social. Destaca-se também que a motivação dos jovens italianos em relação a educação diminuiu, assim como as matrículas nas universidades nos anos mais recentes. A taxa de jovens entre 15 e 29 anos sem trabalho e que saíram do sistema de educação, os chamados

Nem-Nem (nem trabalham e nem estudam) aumentou 5% entre 2008 e 2012, de 19,2% a 24,6% conforme os dados da OCDE (2014). O conceito de resiliência, emerge no âmbito ideológico, no interior dos mecanismos de *soft power* em contraposição da categoria resistência. O programa PISA incidiu suas análises sobre a diminuição da despesa pública, traduzindo tal tema no relatório *Education at a Glance* (um olhar sobre a educação). Neste sentido “ A Itália registrou uma diminuição significativa da despesa pública as instituições de ensino básico entre 2000 e 2011 e é o país com redução de investimentos mais significativo de investimentos públicos, enquanto que o percentual de financiamento total para as escolas e universidades que provêm de fundos privados quase dobraram entre 2000 e 2011. Os relatórios da OCDE afirmam que a Itália está em última posição na classificação dos países membros no que diz respeito a despesa de investimentos públicos para a educação e que a escola parece viver uma longa fase de resignação.

Um exemplo claro dos processos de transformação da escola se refere ao Programa Valoriza. No ano de letivo de 2010 o Ministério da Educação (Ministero dell’Istruzione - MIUR) lançou uma pesquisa experimental denominada Valorizza, com cerca de 33 (trinta e três) escolas do estado da Campania, Lombardia e Piemonte. Tratava-se de uma pesquisa financiada pelo Ministério da Educação e conduzida pela Fundação Treille. Esta última, fundada em 2001 é o principal Think Tank da educação, denominada por Renzetti de *Trilateral* da educação (RENZETTI, 2011). A fundação se define como uma sociedade que desenvolve a ideia da aprendizagem permanente Life Long Learning: não é por acaso que o nome Treille, quer dizer três L: **L**ife **L**ong **L**earning (aprendizado ao longo de toda a vida). Este projeto foi desenvolvido pela Treille juntamente com a Fundação pela Escola Companhia de São Paolo (Scuola Compagnia di San Paolo). Este experimento tinha como objetivo através de avaliação e seleção interna de estudantes individualizar e preliminar os professores que se destacavam por terem uma comprovada contribuição profissional para o desenvolvimento da escola.

O Projeto nasce da necessidade do Ministério da Educação de refletir sobre a organização do sistema de avaliação nacional dos alunos, já que o único aspecto na Itália a ser avaliado abordava somente a avaliação dos estudantes pelo Instituto Nacional de Avaliação do Sistema Educativo de Instrução e Formação (l’Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione – INVALSI). O objetivo do Valorizza era claro: reconhecer através do mérito e aumento da retribuição aos

professores considerados mais competentes, com o intuito de gerar aquilo que o Ministério da Educação denominava de *aprezzamento* (valorização), com o objetivo de criar no interior da escola práticas emulativas em outros professores.

Todavia, permanece suspensa uma questão: a proposta do projeto referente a premiações por mérito, seria suficiente para sustentar no interior do Ministério da Educação e da Treelle, um ambiente que melhorasse a atuação profissional dos professores? Este mecanismo, porém, mas que incrementar a competição entre os docentes em um sentido construtivo e estimulante, não estaria resultando em um processo totalmente diferente, gerando um sentimento de responsabilização (*accountability*) e culpabilização entre os mesmos?

Em todo o caso, a tentativa do governo de instaurar uma cultura de avaliação, produzida por um Estado contemporâneo avaliador (BENADUSI; CONSOLI, 2004), parece não ser outra coisa que impor de fora da escola, um hábito avaliativo, baseado em atitudes de culpabilizar os professores que não são capazes de alcançar a performance desejada.

A tentativa de introduzir a avaliação, baseada em um modelo produtivista do saber, como uma espécie de infraestrutura que responsabiliza os professores pelo sucesso ou fracasso da escola, termina por produzir neste sentido o seu oposto, a cultura do terror, da desconfiança e do medo no ambiente escolar. É nesta, perspectiva que a Treelle justifica a importância do Valorizza como um projeto piloto para a avaliação pois:

a) não era possível estruturar uma progressão dos professores que não fosse baseada, como agora, somente pelo tempo de serviço; b) não era possível individualizar de maneira clara e sistemática os professores dotados de capacidades pessoais relacionadas a competência didática, que se possa confiar o cargo de coordenação, gestão e formação: as assim chamadas de figuras intermediárias; c) não era possível motivar os melhores para que se empenhem ainda mais, nem suscitar a emulação entre aqueles que poderiam fazer melhor e sem empenham pouco, porque de qualquer forma não haveria reconhecimento nem ao menos simbólico ou de status; d) não é possível tratar de maneira eficaz os casos críticos de professores não idôneos à profissão que não são muito numerosos, mas que existem como em todos os sistemas e que podem fazer danos importantes (TREELLE., 2012,p.9.)

A Razão Neoliberal não leva em consideração, mesmo se a perspectiva fosse de criar efetivamente um novo habitus organizativo didático e de autoavaliação, o caminho a ser percorrido para realização desta cultura, porque ignora uma verdadeira formação dos

professores, não oferecendo-lhes recursos; não oferecendo com periodicidade e organização um sistema de formação inicial, que ao contrário é interrompido em cada ação ministerial de cortes nas despesas públicas.

Esta racionalidade neoliberal porém ignora o abismo existente entre os sistemas educacionais internacionais e está em contradição com a política de redução de 0,4% do PIB de 2010 4% e 2015 3,6% na despesa para educação, e desvaloriza o contemporâneo processo de empobrecimento existente em uma parcela significativa dos professores, que recebem baixos salários e tem poucos direitos. A OCDE mesmo, no relatório *Education at a Glance 2014*, declara que em termos reais, os salários dos professores na Itália são inferiores em relação a maior parte dos países da OCDE (OCDE, 2013).

A eficácia, a importância e a utilidade do Projeto foram apoiadas pelo Diretor do CERI (*Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement*) da OCDE, Dirk Van Damme, que foi convidado do Projeto como um consultor. Em uma carta enviada ao MIUR, Van Damme declarava que muitos países estavam procurando individualizar estratégias mais eficazes para melhorar a qualidade e os resultados de seus sistemas educacionais. Dizia que a maior parte dos países em que os professores excelentes tem melhor possibilidade de desenvolvimento profissional, podem representar um elemento chave para uma eficaz reforma do sistema educativo. Para o consultor a melhor forma de impulsionar o sistema educativo seria premiar os professores mais eficazes e estimular no interior da escola métodos de emulação a partir das *best practices* educativas (Treille, 2011). Em uma outra entrevista, entre um expert da Treille, uma docente e um diretor expressam claramente uma desconfiança do entrevistado em relação ao projeto:

Fala uma docente: “ para além do premio, gostaria de saber qual é o benefício pessoal ou profissional para os docentes que participam deste projeto”. Pede a palavra um diretor e comenta ao expert sobre a pergunta da professora “ elas estavam interessadas a entender, para além da experiência, se estão fazendo bem seu trabalho e onde estão errando”. Intervem uma docente com uma pergunta polêmica: “ Me desculpe, daquilo que eu entendi, o resultado de tudo isso é que são elucidados os nomes dos mais inteligente e capazes!”. O expert precisa: “ não, os mais valorizados”. A docente desabafa: “ Sim, mas não se perde um pouco o sentido da avaliação? A que serve? Porque a finalidade não deveria ser a de dizer ou saber quem são os mais capazes, mas sim por que estes são mais capazes....o discurso de melhoramento não existe”. Valorizza (2010, p. 9).

Todavia, não tendo o projeto resultados significativos, a comissão técnica expressou que pelos motivos do não sucesso, necessitava-se de uma nova versão do

Valorizza nos próximos anos. Desta vez que comportasse um maior número de colaboradores. Em outras palavras, a nova versão contaria com pessoas de confiança do diretor o que facilitaria a escolha dos docentes que deveriam merecer seja a participação seja a possibilidade de serem premiados. O exemplo do projeto Valorizza foi emblemática para demonstrar que de maneira geral os *think tanks* da educação representam e contribuem ao processo de reformas performáticas da escola pública italiana.

## Conclusões

Esta artigo procurou delinear uma função da OCDE como uma verdadeira instituição que tem um papel significativo na *governance* global. Concluiu-se que o processo de europeização submeteu o sistema escolar italiano a ingerência dos organismos internacionais através do discurso emulador e que a atuação dos *think tanks* da educação, os quais são os principais produtores do discurso emulador, legitima e antecipa as recentes reformas privatizantes da escola pública italiana. A reflexão também procurou mostrar como o sucesso do PISA e sua expressiva legitimidade no contexto internacional joga a favor do estabelecimento e da difusão de aparatos conceituais, em primeiro lugar o discurso da emulação, que constroem uma fonte de suporte aos decisores políticos com a finalidade de construir reformas que utilizam a retórica da modernização do sistema educacional em nível mundial.

## Referências

BIEBER, Tonia; MARTENS, Kertin. **The OECD PISA Study as a Soft Power in Education?** *Lessons from Switzerland and the US*. European Journal of Education, Vol. 46, No. 1, Part I, 2011.

BOTTANI, Norberto. **La màs bella del reino**: El mundo de la educaciòn en alerta con la llegada de un prìncipe encantador. Revista educacion. Madrid. Ministerio de la Educacion y Ciencia, 2006.

GREK, Sotiria. **Governing by numbers**: the PISA ‘effect’ in Europe. Journal of Education Policy, 24(1), 23-37, 2009.

GUSKEY, Tomas. **Benjamin S. Bloom**. Portrait of an educator. Rowman & Littlefield Education. 2 ed, 2012

OECD. **Education at a Glance 2011 Italia Indicators**. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag>, 2011.

- OECD. *Education at a Glance 2013*: OECD Indicators. Italia –Scheda Paese, 2013.
- OECD. **Critical Maths for Innovatives Societies**. The Role of Metacognitive Pedagogies. In series: Educational Reseach and Innovation, 2004.
- OECD. **Measuring Improvements in Learning Outcomes**: Best Practices to Asses the Value- Added of Schools, 2008.
- OECD. **Education and Social Progress**. Social and Emocional Skills, 2014.
- OECD/CERI. **International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”**. OECD’s Centre for Educational Research and Innovation- 1968 to 2008. Parigi, 2008.
- ROSENAU, J. N; CZEMPIEL, E.O (a cura di). **Governança sem Governo**: ordem e transformação na política Mundial. Editora Universidade de Brasilia: São Paulo. Imprensa oficial, 2000.
- SELLAR, Sam; LINGARD, Boby **The OECD and global governance in education**. Journal of Education Policy, 28:5, 710-725, 2013.DOI: 10.1080/02680939.2013.779791.
- SCHLEICHER, Andreas. **Comparare per apprendere**: La sfida di PISA ai sistemi educativi nazionali. Scuola Democratica. Learning for Democracy. n.2, 2011.
- KNILL, Christoph., LEHMKUHL, Dirk. **How Europe matters**: different mechanisms of Europeanization, European Integration online Papers, 3. 1–19. 1999.
- VAN DAMME, D. **What have we learned? What to do now? What to do next?**. CERI-OECD, 2009.