



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e

Sociedade

Brasil

Lingard, Bob

PISA: FUNDAMENTAÇÕES PARA PARTICIPAR E ACOLHIMENTO POLÍTICO

Educação & Sociedade, vol. 37, núm. 136, julio-septiembre, 2016, pp. 609-627

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87349467003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

PISA: FUNDAMENTAÇÕES PARA PARTICIPAR E ACOLHIMENTO POLÍTICO

BOB LINGARD¹

RESUMO: Levando em consideração o trabalho da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) na educação e o lugar transformador que o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) ocupa nela, o presente artigo analisa a fundamentação da OCDE para o PISA. Para tal, abordam-se as estratégias de comunicação, a educação da OCDE e as habilidades que a Diretoria utiliza para administrar a mensagem do PISA. O documento também descreve as várias fundamentações que as nações empregam para participar no PISA. Os usos que são feitos do PISA no contexto nacional envolvem mais frequentemente a externalização do que a aprendizagem política, sendo os resultados comparativos do PISA aplicados para legitimar reformas políticas geralmente desconectadas das políticas de países com melhor desempenho no teste. O artigo apresenta três casos de tal externalização, levando-se em conta as respostas dadas nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Austrália ao excelente desempenho de Xangai, China, na prova do PISA de 2009.

Palavras-chave: PISA; externalização; fundamentações políticas; acolhimento de políticas.

RATIONALES FOR AND RECEPTION OF THE OECD'S PISA

ABSTRACT: Set against the backdrop of the education work of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) and the changing place of Program for International Student Assessment (PISA) within it, the paper analyzes the OECD's rationale for PISA. It involves an account of the media strategies, the OECD's education, and skills that the directorate utilizes to manage the PISA message. The document then outlines the various rationales that the nations use for participating in PISA. The national usage of PISA often involves externalization rather than policy learning, with comparative performance on PISA being used to legitimize the policy reforms which are usually not connected to the policies in top performing nations. Three cases of such externalization are proffered as responses to the United States, England, and Australia in comparison to Shanghai's outstanding performance on PISA 2009.

Keywords: PISA; externalisation; policy rationales; policy reception.

¹University of Queensland – Brisbane, Austrália. E-mail: r.lingard@uq.edu.au
DOI: 10.1590/ES0101-73302016166670

PISA: RATIONALITÉS DE LA PARTICIPATION ET RÉCEPTION POLITIQUE

RÉSUMÉ: Tenant compte l'intervention de l'OCDE sur l'éducation et la place changeante du PISA en son sein, cette article analyse la rationalité de l'OCDE sur PISA. Cela implique un compte des stratégies de communication utilisées para la Direction-Générale de l'Éducation et de la Culture pour gérer le message du PISA. On décrit les divers arguments que les nations utilisent pour participer au PISA. Les utilisations qui sont faites du PISA dans des contextes nationaux impliquent plus souvent des processus d'externalisation que d'apprentissage politique, et les résultats comparatifs du PISA sont souvent utilisés pour légitimer des réformes politiques généralement déconnectées des politiques des pays meilleurs performantes au test PISA. On présente trois cas d'externalisation, en prenant en compte les réponses données aux États-Unis, en Angleterre et en Australie face aux excellentes performances de Shanghai dans le test PISA 2009.

Mots-clés: PISA; externalisation; rationalités politiques; réception de politiques

Introdução

Primeiramente, este trabalho considera dois conjuntos de fundamentações relacionados ao Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE): as fundamentações da OCDE e as fundamentações para que as nações participem na mais influente das Avaliações Internacionais em Larga Escala (ILSAs). Atualmente, o PISA inclui mais que o dobro dos 34 países membros da OCDE, e continua em processo de expansão. O segundo foco deste trabalho é o “acolhimento” dos resultados do PISA, especialmente dos *rankings* escolares que são desenvolvidos pela OCDE e, normalmente, são apresentados em grades que mapeiam tanto a equidade quanto a qualidade. Um importante aspecto da avaliação PISA é que, para a OCDE, essas duas dimensões dos resultados educacionais – a qualidade e a equidade – caminham juntas e não se contrariam. Conforme Condron (2011) já mostrou com clareza, essas metas são compatíveis com os sistemas educacionais de países afluentes. O “acolhimento” se refere aqui aos usos políticos pelas nações e pelos sistemas escolares de seu desempenho variável no PISA ao longo do tempo, desde que a primeira avaliação foi administrada pela OCDE em 2000, e depois a cada três anos.

Quanto aos argumentos da OCDE com relação ao PISA e aos países que participam dele, este artigo vai lançar mão da pesquisa que conduzi com outros pesquisadores na OCDE sobre o trabalho educacional que tal organização realizou durante a última parte do último século (vide Henry et al., 2001), bem como da investigação que foi conduzida mais recentemente na instituição incluindo mais de 50 entrevistas para a pesquisa (vide Lingard & Sellar, 2016). Esta análise utilizará a tipologia heurística das fundamentações para a participação

no PISA, desenvolvida por Addey e Sellar (2016). Tal tipologia foi desenvolvida para abordar as fundamentações referentes à participação das nações em diversos tipos de ILSAs, dentre eles o PISA, bem como o TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) e o PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) conduzidos pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), além de avaliações conduzidas sob jurisdição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e de algumas avaliações regionais realizadas entre países. No entanto, a tipologia deles se aplica adequadamente às fundamentações nacionais para participação no PISA.

A seção do trabalho sobre o acolhimento do PISA demonstrará a “externalização” envolvida neste uso (Schriewer, 1990; Waldow, 2012). Aqui, externalização se refere aos países que utilizam os resultados do PISA para conduzir reformas que já estão sendo desenvolvidas, utilizando o desempenho do PISA como um argumento a favor disso, como uma narrativa legitimadora. Veremos nesses casos que não há o empréstimo de políticas, ou até mesmo o aprendizado de políticas (Steiner-Khamsi & Waldow, 2012). Também veremos o que podemos considerar como os “choques do PISA”, os quais são particularmente poderosos sob os termos das práticas de externalização, principalmente em respeito ao desempenho de Xangai no PISA, em 2009. O PISA da OCDE também causou a construção de novas sociedades de referência ou sistemas de referência para os sistemas escolares nacionais (Sellar & Lingard, 2013). De 2000 a 2009, a Finlândia foi o rosto do PISA, devido ao seu ótimo desempenho no PISA, o que resultou no aumento do turismo educacional na Finlândia por políticos de todo o mundo.

O PISA da OCDE constituiu o mundo como um espaço comensurado de medição e, conforme tal, o desempenho comparativo nesse espaço refez os sistemas de referência, afastando-os das alianças e dos alinhamentos coloniais, comerciais e culturais antigos. Em função de seu desempenho no PISA, Finlândia e Xangai tornaram-se sociedades de referência para muitos sistemas educacionais.

A seguir, será apresentado um breve contexto histórico da OCDE, seu trabalho na educação e a mudança que o PISA nele introduziu. Posteriormente, será realizado um comentário sobre a fundamentação e o uso dados ao PISA pela OCDE. Em seguida, o artigo considerará as fundamentações referentes às nações participantes. O ensaio, então, abordará o caso do desempenho de Xangai no PISA, em 2009, e seu acolhimento em três países: Estados Unidos, Inglaterra e Austrália. Aí se sublinhará que representações dos meios de comunicação sobre o desempenho nacional no PISA foram muito importantes para o acolhimento nacional. O artigo é finalizado apresentando os pontos mais importantes do argumento desenvolvido.

O trabalho da OCDE na educação e o PISA

A OCDE foi criada em 1961 com 20 países membros, a maioria deles europeus, exceto os Estados Unidos, e, posteriormente, o Japão, que se tornou

um membro em 1964. Atualmente, há 34 nações participantes. Desde o início, a OCDE se focou na política econômica para seus países membros ricos e serviu como uma fonte de apoio contra o comunismo soviético. A conclusão da Guerra Fria encerrou aquele papel ideológico, já que a organização se reposicionou no contexto de uma economia capitalista global estruturada pelo neoliberalismo, e também contribuiu para tais desenvolvimentos.

Ser membro da OCDE requer se comprometer com três grandes valores: economia do mercado, democracia liberal e, mais recentemente, direitos humanos. Suas metas principais são: aumentar o desenvolvimento econômico, o comércio internacional e o desenvolvimento econômico. A conclusão da Guerra Fria precipitou uma crise menor relacionada ao objetivo da organização e, posteriormente, a OCDE tornou-se mais importante na produção de estatísticas comparativas internacionais a fim de apoiar a decisão política.

Em 2008, a crise financeira global apresentou outro desafio para a OCDE, que, subsequentemente, começou a repensar sua postura na economia, inclusive seu foco foi além do produto interno bruto (PIB) como o primeiro indicador de crescimento passando a incluir bem-estar e preocupações a respeito de desigualdade e coesão social. Nesse contexto, sua “Estratégia de Competências” (*Skills Strategy*) foi uma tentativa de garantir coerência das políticas em todas as diretorias da OCDE e um indicativo do amplo significado da educação no trabalho da organização.

Em função de suas complexas relações com os membros e as estruturas de comitês, a OCDE é um importante nodo numa rede de relações, incluindo países que não são membros e outras organizações internacionais. A OCDE foi descrita como uma “entidade geográfica, uma estrutura organizacional, um fórum formador de políticas, uma rede de relações de políticos, pesquisadores e consultores, e uma esfera de influência” (Henry et al., 2001, p. 7). Carroll e Kellow (2011) demonstraram que a OCDE exerce um poder suave (*soft power*) por meio de processos de vigilância mútua e pressão dos pares. Esses processos cresceram juntamente com a melhoria do trabalho estatístico da OCDE durante a metade dos anos 1990, que incluiu a criação dos indicadores do *Education at a glance*, um compêndio de dados dos países membros, bem como o desenvolvimento do PISA, o qual foi administrado pela primeira vez em 2000.

Até o final dos anos 1990, a educação tinha um “papel generalizado” dentro da OCDE (Papadopoulos, 1994). A fundação do Centro para a Investigação e Inovação no Ensino (CERI), em 1968, fez com que a educação obtivesse uma posição mais firme dentro da organização. Em 2002, uma outra Diretoria da Educação foi criada, a qual, em 2012, se tornou a Diretoria da Educação e Competências. Tal fato indicava a grande importância da educação dentro da OCDE e em nível global. As análises da política educacional da OCDE incluíram revisões nacionais dos sistemas escolares e mais outras revisões temáticas e comparativas por todos os sistemas nacionais. Mais recentemente, no entanto, o saldo final do trabalho educacional da organização mudou de revisões deste tipo para avaliações quantitativas de larga escala, tais como o PISA

e PIAAC, cuja sigla significa “Programa para Avaliação Internacional das Aptidões de Adultos”, que é um PISA para indivíduos dos 16 aos 64 anos de idade.

Durante os anos 1990, os membros da OCDE pressionaram a organização para desenvolver uma estatística educacional comparativa internacional. A organização realizava revisões nacionais de sistemas, mas, a partir daquele momento, o foco foram as revisões temáticas e as comparações internacionais. Dados estatísticos se tornaram muito significativos a respeito destas revisões temáticas e dos países. Henry et al. (2001) documentaram a crescente significância dos dados quantitativos na OCDE por todo esse período e, principalmente durante os anos 1990, com um forte apoio dos Estados Unidos. Em 1988, o conselho administrativo do CERI criou o projeto “Indicadores de Sistemas Educacionais Nacionais” (INES). Os primeiros indicadores do *Education at glance* foram publicados em forma de rascunho em setembro de 1991, e se tornaram uma parte mais significativa dos trabalhos estatísticos da OCDE. Henry et al. (2001, p. 90) resumizam esta mudança na postura da OCDE: “Mudando da dúvida filosófica à confiança estatística; de incluir alguns países para incluir quase todo o mundo; de se focar em entradas (*inputs*) para se focar em saídas (*outputs*); e de ocupar uma condição circunstancial para se tornar uma parte central do trabalho da organização”.

Foi neste contexto que um relatório da OCDE de 1997 recomendou a criação do que se tornaria o PISA. Os Estados Unidos foram um importante jogador nas pressões para esse desenvolvimento.

Os testes do PISA foram administrados pela primeira vez em 2000, sendo que suas análises e *rankings* de desempenho foram publicados em 2001. Isso levou ao conhecido “choque do PISA” na Alemanha (Grek, 2009), país que teve um desempenho bem pior do que os alemães imaginavam sobre a qualidade e a equidade de seu sistema escolar. Já houve outros choques do PISA, inclusive no Japão (Takayama, 2008) e após a publicação dos resultados em 2009, os quais mostram Xangai, na China, como um sistema de alto desempenho (Sellar & Lingard, 2013; Waldow, Takayamaand & Sung, 2014), assunto que recebe grande foco neste trabalho. O impacto do PISA resultou em formas e intensidades variadas (Carvalho & Costa, 2014, p. 3). O choque do PISA no Japão, por exemplo, levou à inclusão da aplicação de tal programa de questões de conhecimento em três níveis de avaliação: nacional, da prefeitura e municipal. Um efeito mais geral do PISA foi o crescimento da avaliação nacional complementar das escolas.

Desde 2000, o PISA tem realizado amostras nacionais com sujeitos de 15 anos, a cada três anos, apresentando números crescentes de países participantes desde o primeiro teste, incluindo, em 2015, mais países não membros do que membros. O PISA mensura o desempenho em leitura, matemática e ciências, e presumidamente testa o que todos os indivíduos de 15 anos devem conhecer e conseguir realizar em “situações da vida real” ou “no mundo real”. Ele foi realizado eletronicamente pela primeira vez em 2015.

As avaliações do PISA ajudaram a constituir um campo de política educacional global através de seu trabalho de criação do mundo como um espaço comensurado de medição (Lingard & Rawolle, 2011). Wiseman (2010, p. 8) observa:

O que a grande quantidade de dados internacionais disponíveis sobre educação criou foi um espaço intelectual, no qual o ato de criar políticas educacionais não está relacionado geograficamente ou politicamente, mas está relacionado pela extensão da evidência legitimada que é utilizada para apoiar uma decisão ou uma política *versus* outra.

O desempenho no PISA pelos sistemas nacionais é classificado conforme a qualidade (resultados nas avaliações) e a equidade (a distribuição dos resultados e a força das correlações entre o contexto socioeconômico e o desempenho). Conforme observado, o PISA tem efeitos variados nos sistemas escolares nacionais e em suas políticas. Mais recentemente, a OCDE buscou expandir o escopo do PISA (o que é avaliado), a escala (número de nações participantes) e o poder de explicação (relacionando os resultados do PISA com outras avaliações) (Sellar & Lingard, 2014). Houve também o desenvolvimento de avaliações complementares do PISA, tais como o PISA para as Escolas (Lewis, Sellar & Lingard, 2016) e o PISA para o Desenvolvimento, que é uma versão do PISA para países em desenvolvimento.

Fundamentações da OCDE e do PISA

Os Estados Unidos pressionaram a OCDE durante os anos 1990 a criarem o que se tornou o PISA. O país buscava uma mensuração do desempenho comparativo internacional da escolarização norte-americana. Com a globalização da economia, tais mensurações da qualidade e quantidade do capital humano do país se tornaram indicadores da presumida competitividade da economia nacional dentro da global. Nesse contexto, o PISA se tornou atrativo para muitas nações, até mesmo para aquelas que não são membros da OCDE. A política educacional foi reestruturada como fundamental à política econômica e sob o “controle” da nação.

Sujeitos de dentro da OCDE descreveram-na para mim como uma “universidade não acadêmica” que faz pesquisas *para* a política, o que se difere das pesquisas mais acadêmicas *sobre* política (Lingard, 2013). A avaliação do PISA faz parte desta pesquisa, ou destes dados, *para* criar políticas.

Foram mencionados os conhecidos “choques do PISA”. De um certo modo, esse é o resultado esperado do PISA nos olhos da OCDE. De fato, esta fundamentação foi expressa nas entrevistas da pesquisa dadas para mim. Os documentos da OCDE expressam tal fundamentação sobre o PISA do seguinte modo: “[D]ados sugerem que a pressão internacional e os ambientes competitivos têm mais probabilidades de difundir um *senso* de inevitabilidade de algumas reformas

entre os diversos *stakeholders* e entre a maioria do público” (OCDE, 2010, p. 315, ênfase no original). Ou ainda: “[A] experiência mostra que reformas mais amplas são possíveis quando há um reconhecimento difundido da necessidade de mudanças – como no caso de pressão externa, *ameaça* competitiva ou inimigo em comum” (OCDE, 2010, p. 335). O PISA é, então, realizado para desequilibrar a complacência em termos de política educacional nas nações participantes.

Minha investigação sobre a OCDE sugere que a organização se tornou mais um “ator de políticas” na educação (Henry et al., 2001; Lingard & Sellar, 2016). Isso não significa negar as relações complexas que a organização tem com os países membros e suas complexas estruturas de comitê em cada domínio político que conjuntamente organizam as pautas, ou negar a complexidade e contestação dentro da organização e da diretoria. No entanto, este papel de ator de política pode ser visto no uso que a OCDE faz da mídia em relação a espalhar uma mensagem específica sobre o PISA às nações participantes.

Na pesquisa que desenvolvi na OCDE, o gerente de Relações Midiáticas, que comanda a cobertura do PISA na mídia, sugeriu que seu papel era o de “estabelecer uma ligação entre os especialistas da OCDE e o mundo externo” (entrevista, funcionário das comunicações da OCDE, 2013). Ele acrescentou que se empenhou em fazer com que o trabalho da diretoria fosse mais chamativo à imprensa, mesmo sabendo que a imprensa estava mais interessada em alguns tipos de histórias do que em outras. Ele trabalhou bem próximo ao chefe da Diretoria de Educação e do PISA para conseguir que a mensagem da OCDE fosse transmitida à imprensa. Ao procurar “controlar” a mensagem da imprensa, foi realizado um amplo trabalho. Então, algumas semanas antes da primeira publicação dos resultados do PISA, em dezembro, uma notificação foi enviada a uma lista de 4.500 jornalistas que a OCDE tem de contatos no mundo todo, alertando-os sobre a publicação dos resultados do PISA que estava prestes a acontecer. Naquela época, a equipe de comunicações trabalhava com a Diretoria de Educação em um lançamento coreografado dos resultados do PISA. Um entrevistado da OCDE relatou que nem todos os relatórios da OCDE tinham tantas publicações da imprensa quanto o relatório do PISA: “Nós realizamos alguns grandes lançamentos para a imprensa porque são importantes, mas neste caso em particular, a notícia era vista como ‘notícia de abertura’, o que não é comum para nós” (entrevista, funcionário das comunicações da OCDE, 2013). Os resultados são apresentados ao público em conferências realizadas à imprensa em Paris, Londres, Bruxelas, Washington e em outras cidades grandes.

A equipe de comunicações da OCDE também está envolvida na produção do relatório do PISA e das notas curtas e direcionadas à imprensa do país sobre o desempenho do PISA. O gerente de Relações Midiáticas declarou: “Nós trabalhamos [com a Diretoria] para encontrar uma estratégia de publicação na imprensa” (entrevista, funcionário das comunicações da OCDE, 2013). A Diretoria da Educação resume os resultados do PISA aos jornalistas, procurando administrar a

mensagem que será relatada e tentando melhorar o entendimento dos jornalistas sobre o PISA e seus resultados. O gerente de Relações Midiáticas também observou que, durante tal momento, o diretor fica disponível para diversas entrevistas à imprensa. “Sim. [O Diretor] Ele acredita que a imprensa ajuda muito em fazer com que a mensagem chegue às pessoas que ele quer. Ele é incrível – você pode enviar um *e-mail* para ele, e depois ele mesmo responde ao jornalista. Nunca diz ‘não’ a uma entrevista” (entrevista, funcionário das comunicações da OCDE, 2013).

Além disso, o gerente de Relações Midiáticas verificou que o

público-alvo do diretor são, idealmente, os Ministros da Educação; se tivéssemos que escolher, escolheríamos a educação. Ele entende o valor da imprensa como outro modo de alcançar os Ministros da Educação e um público mais geral, principalmente os políticos. Se a OCDE produz um relatório, fica muito fácil para os Ministros ignorarem-no ou suas equipes lhes contarem sobre isso. Ao passo que, com o PISA, me sinto seguro. O fato de estar em todo lugar na BBC na Inglaterra, então o Ministro da Educação estará bem ciente disso (entrevista, funcionário das comunicações da OCDE, 2013).

Essas afirmações mostram a tentativa da OCDE de administrar as representações do PISA como parte do papel da organização em aprimorar o uso da política do PISA.

Outro entrevistado da OCDE declarou, especificamente, o uso da imprensa para reforçar o impacto político do PISA: “Acredito que esta organização fez com que o PISA fosse mais focado na imprensa, além de mais político...É claro que a tendência é usar aquilo para reforçar o impacto” (entrevista, funcionário das comunicações da OCDE, 2013). Observamos a OCDE como um “ator de política”, trabalhando por intermédio da imprensa associada ao papel de criador da agenda política que a organização exerce.

O gerente de Relações Midiáticas também observou como os jornalistas nacionais queriam tabelas de *ranking* de desempenho no PISA e, regularmente, buscavam explicações sobre a posição ou classificação de uma nação específica no teste. Ele acrescentou como passou muito tempo explicando o desempenho nacional, inclusive o desempenho comparativo internacional aos jornalistas nacionais. De fato, a maior parte de seu tempo foi gasta nessa tarefa nas semanas que precederam a publicação inicial dos resultados do PISA. Reconhecendo que a OCDE não concordava, em algumas coisas, com as tabelas de *ranking* de desempenho, ele sugeriu:

Era óbvio que haveria uma tabela de *ranking*. Mas não queremos encorajar as pessoas a seguirem este caminho. Já que com o PISA, a frustração relacionada ao *ranking* é: observa-se que os cinco melhores países apresentam diferenças de meio ponto, não havendo assim diferença alguma entre eles, mas os países continuam afirmando:

“somos o terceiro e acima de X e Y”, e aí você não consegue pará-los (entrevista, funcionário das comunicações da OCDE, 2013).

Posteriormente, ele acrescentou: “Não diria que desencorajamos isso, mas nós, com certeza, não encorajamos. É, na verdade, uma causa perdida” (entrevista, funcionário das comunicações da OCDE, 2013). A estratégia de comunicações da OCDE para o PISA, desse modo, enfatiza as tabelas de *ranking* e não a equidade, sendo que a maioria das nações reage mais à qualidade do que às preocupações referentes à equidade (Wiseman, 2013).

Podemos observar o papel ativo que a OCDE tem em tentar estruturar as histórias do PISA relatadas na imprensa ao redor do mundo. Também verificamos que a imprensa quer tabelas de *ranking*, mesmo a OCDE se mostrando relutante a elas. Além disso, deve-se enfatizar que as representações da mídia relacionadas ao desempenho do PISA de uma nação também são muito importantes no modo como as nações respondem à publicação dos resultados do PISA (Martens & Niemann, 2013).

Fundamentações nacionais para a participação no PISA

Addey e Sellar (2016) criaram uma tipologia heurística para se compreender as diversas fundamentações para as nações que participam nas ILSAs – que aceito como sendo amplamente aplicável à participação no PISA. Eles argumentam que as nações fazem uso de uma mistura destas fundamentações, as quais podem se alterar com o passar dos anos. A primeira fundamentação considerada por eles é a “evidência para políticas”. Durante o período de existência do PISA, testemunhamos a ascensão das “culturas de auditoria” (Power, 1997) dentro das nações, que são relacionadas às burocracias estaduais reestruturadas e aos sistemas de governança. Isso foi acompanhado pela ascensão da política como números, e o uso de dados comparativos como um modo de governança, relacionado na educação a uma “*accountability*” vertical e baseada em testes. Os dados do PISA fornecem outro conjunto de evidências para realizar políticas. No entanto, como mostram os casos apresentados adiante, essas evidências para a fundamentação do uso de políticas nem sempre resulta em aprendizado ou em empréstimo de políticas, mas frequentemente resulta na “externalização” (Schriewer, 1990; Waldow, 2012), ou seja, no uso dos dados do PISA como uma justificativa para reformas domésticas. Também é importante observar que as análises da OCDE sobre o PISA tendem a exagerar na significância das políticas no desempenho sistêmico e a subestimar as desigualdades estruturais (Meyer e Schiller, 2013).

A segunda fundamentação considerada por Addey e Sellar (2016) é a de “construir aptidões técnicas”. Esta fundamentação diz que uma nação participa para construir aptidões técnicas sobre psicométrica e sobre os mais avançados modos de desenvolvimento avaliativo e análise de dados dentro da nação. Eles incluem nestes elementos técnicos: a teoria de resposta ao item (IRT), a função diferencial de itens (DIF), a avalia-

ção adaptável *on-line*, entre outros. Ao mesmo tempo que afirmam que esta fundamentação é utilizada mais frequentemente por países de renda baixa ou média, eles também declaram que tal fundamentação já foi aplicada pela França para participar nas ILSAs.

“Financiamento e suporte” é a próxima fundamentação documentada por Addey e Sellar (2016), a qual é aplicada mais frequentemente nos países em desenvolvimento e é normalmente relacionada às referências de desempenho e aos requisitos de impacto de suporte monetário. Às vezes, eles sugerem que tal fundamentação está associada à necessidade de parecer transparente e responsável. Eles especulam que será interessante observar como o novo PISA para Desenvolvimento será utilizado para isso.

Pertencer à comunidade internacional das nações, que é a justificativa das relações internacionais, de acordo com Addey e Sellar (2016), é outra fundamentação para participação. A própria participação já é a fundamentação aqui, mais do que uma que se baseie na necessidade de acessar dados úteis sobre os desempenhos. A pressão dos pares de outras nações é um elemento desta fundamentação das relações internacionais, assim como ser membro de uma organização que entende a participação como uma responsabilidade de ser membro. Em 2000, nem todas as nações integrantes da OCDE participavam no PISA. Atualmente, todas participam. Há também uma maneira em que a teoria política neoinstitucional ou global fornece uma explicação deste tipo para a participação no PISA: a difusão global de um tipo de racionalidade técnica weberiana como uma demonstração da modernidade de qualquer nação. Addey e Sellar (2016) sugerem que aspirações para formarem nações podem também constituir um elemento desta fundamentação das relações internacionais. Além disso, eles questionam que a não participação de muitas nações em tais testes seja até mesmo uma opção. Complementar aqui é o desejo da OCDE em expandir a escala de participação da nação no PISA (Sellar & Lingard, 2014).

A política nacional fornece outra fundamentação para a participação no PISA, segundo Addey e Sellar (2016). Essa pode ser o resultado de metas políticas e ambições de carreira política, desejos de atores das várias burocracias governamentais, além de pressões exercidas por diversos grupos lobistas das nações. Conforme mencionado anteriormente, ao considerar as fundamentações da OCDE para o PISA, as mensurações de desempenho comparativo internacional, tais como o PISA, servem como uma medida preditiva da suposta competição futura de economias nacionais a nível global. Os autores também encontram essa fundamentação econômica em nações que participam no PISA. Muitas nações, conforme Addey e Sellar (2016) relatam, agora consideram os gastos educacionais como um investimento econômico, o que serve como uma fundamentação para participar no PISA. Atrair investimentos estrangeiros e reforçar investimentos domésticos em algumas áreas também são considerados, por alguns políticos nacionais, como relacionados a evidências de bons resultados educacionais, conforme mensurado em algumas métricas globais, como o PISA. Do mesmo modo, Addey e Sellar (2016)

sugerem que, em algumas nações, o desempenho no PISA é um modo em que ministros da educação nacionais são responsabilizados por seus portfólios. Também observaram os modos que os resultados de tais testes podem ser utilizados para glorificar ou alternativamente escandalizar o desempenho nacional.

A fundamentação final mencionada para as nações que participam nas ILSAs, a saber, grade curricular e pedagogia, não se aplica muito ao PISA, já que, diferentemente do TIMSS e PIRLS da IEA, o PISA não se baseia em grades curriculares nacionais, mas, ao invés disso, pretende mensurar as competências de sujeitos de 15 anos para aplicar seu conhecimento em matemática, leitura e ciências. Apesar disso, após uma queda nos resultados do PISA, o Japão modificou a sua grade curricular nacional para enfatizar a importância da aplicação do conhecimento.

PISA de 2009, desempenho e acolhimento de Xangai nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Austrália

O excelente desempenho de Xangai em leitura, matemática e ciências no PISA de 2009 chamou atenção ao seu sistema escolar. Xangai tem o melhor desempenho na China, e é líder em termos de reformas educacionais, portanto tem fornecido uma base para o aprendizado político em outras partes do país – Xangai é um sistema de referência interno. É a única região da China continental que participou publicamente no PISA de 2009, tendo seus resultados publicados como parte do conjunto de dados internacionais. No entanto, diversas outras regiões da China aceitaram participar do PISA de 2009, contanto que não precisassem publicar seus resultados (Chan & Seddon, 2014). Mais resultados da China serão publicados do PISA de 2015. Um entrevistado da pesquisa explicou que a China estava “utilizando o PISA como uma alavanca para o aprimoramento em outras regiões, como, por exemplo, para as regiões ocidentais” e “[v]ai garantir que deixe tudo no seu devido lugar antes de se envolver completamente na avaliação PISA. Acho que o plano é de que cada vez mais regiões chinesas se envolvam quando houver infraestrutura” (entrevista, funcionário das comunicações da OCDE, 2013).

No PISA de 2009, Xangai superou todos os outros países participantes, marcando 556 na avaliação de leitura (Finlândia – 536, Austrália – 515, Estados Unidos – 500, Inglaterra – 495, média – 493), 600 em matemática (Finlândia – 541, Austrália – 514, média – 496, Inglaterra – 493, Estados Unidos – 487) e 575 em ciências (Finlândia – 554, Austrália – 527, Inglaterra – 515, Estados Unidos – 502, média – 501). Além disso, a variação de 12,3% no desempenho na leitura em Xangai pode ser explicada pelo contexto socioeconômico, em comparação com os 12,7% na Austrália, 14,0% na Inglaterra e 16,8% na América. Isso sugere que os estudantes de Xangai não apenas tiveram os melhores desempenhos na avaliação de leitura, como as escolas de Xangai também tiveram o mesmo sucesso ao conseguir que seus alunos superassem os contextos

socioeconômicos desfavoráveis. Xangai obteve sucesso tanto na qualidade quanto na equidade de seu desempenho. Um entrevistado da pesquisa declarou que “as pessoas que conhecem Xangai não se surpreenderam com aqueles resultados, mas para aquelas que não estão familiarizadas com o sistema educacional de Xangai, foi como se tivessem recebido um alerta” (entrevista, funcionário de política da OCDE, 2013). Contudo, muitas pessoas estão descrentes da medida de equidade, devido à exclusão dos migrantes internos mais pobres das escolas governamentais e, desse modo, da amostra do PISA.

Resposta dos Estados Unidos

O presidente Barack Obama tem sido um presidente ativista na área de educação, fortalecendo o papel do governo nacional em face aos estados. Ele apoiou governadores estaduais para que desenvolvessem grades curriculares de núcleo comum. *Race to the top* demandou testes estaduais quanto ao núcleo comum e introduziu agendas de reformas específicas.

O PISA teve um impacto limitado nos Estados Unidos até 2010 (Breakspear, 2012). Isso continuou, apesar do baixo desempenho comparativo na avaliação. O excelente desempenho de Xangai no PISA de 2009 mudou isso. Antes da publicação dos resultados do PISA de 2009 em dezembro de 2010, o diretor do PISA na OCDE (atual diretor da Diretoria de Educação e Competências) se dirigiu ao Comitê de Educação do Senado Americano. Ele advertiu que os Estados Unidos estavam bem atrás nas taxas de conclusão do ensino médio e nos resultados do PISA.

Após a publicação dos resultados do PISA de 2009, houve uma enorme quantidade de cobertura da imprensa. A manchete no jornal *The New York Times* (*TOP TEST SCORES...*, 2010) mostrava: “Altas classificações de Xangai no teste surpreendem os educadores”. Nesse relatório, o antigo diretor do presidente Ronald Reagan para o Ministério da Educação, Chester E. Finn Jr., declarou: “Uau, estou pasmo, estou pensando em *Sputnik*” (*TOP TEST SCORES...*, 2010). Ele prosseguiu: “Já vi como os chineses são implacáveis em alcançar suas metas, por isso se eles fizeram isso em Xangai em 2009, eles podem fazer isso em 10 cidades em 2019 e em 50 cidades em 2029” (*TOP TEST SCORES...*, 2010). Arne Duncan, secretário da educação na época, afirmou: “Temos que considerar isso como um alerta”. Ele acrescentou: “Os Estados Unidos ficaram em 23º ou 24º lugar na maioria das matérias. Podemos ficar com picuinha ou podemos encarar a cruel verdade que estamos ficando fora da educação” (*TOP TEST SCORES...*, 2010). O presidente Obama também foi mencionado na história do *The New York Times*, ao lembrar que o lançamento, em 1957, pela União Soviética, precipitou um choque educacional nos Estados Unidos, que levou subsequentemente ao aumento de investimentos em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) nas escolas e universidades. Ele utilizou como

argumento que, devido ao desempenho estelar de Xangai, os Estados Unidos estavam à frente de outro momento do esputinique. Em seu Discurso sobre o Estado da União em 25 de janeiro de 2011, o presidente declarou: “Nós sabemos o que é necessário para se competir por empregos e pelas indústrias de nossa época. Precisamos ultrapassar o resto do mundo na inovação e na educação.” (*TOP TEST SCORES...*, 2010). Em dita cobertura da imprensa e nas reações políticas a isso, observamos um choque do PISA.

Reproduzindo uma visão da escolarização baseada na teoria do capital humano, durante um comunicado à imprensa datado em 7 de dezembro de 2010, Arne Duncan citou o presidente ao afirmar que a nação que “nos supera na educação hoje, nos superará amanhã na competição” (*TOP TEST SCORES...*, 2010). Do mesmo modo, Duncan sugeriu que os Estados Unidos atualmente tinham que olhar externamente para outros sistemas nacionais de modo a fazer com que a escolarização americana vá para frente. Ele, posteriormente, encomendou um estudo sobre a matéria ao Centro Nacional sobre Educação e Economia (NCEE) e à OCDE. Os achados dessa pesquisa foram publicados no livro “*Surpassing Shanghai: an agenda for American education built on the world’s leading systems*” [Superando Xangai: agenda para a educação americana baseada nos principais sistemas mundiais], editado por Marc Tucker (2011). Deve-se enfatizar que o choque do PISA foi utilizado para fins de externalização. Há poucos dados sobre o aprendizado de políticas.

Resposta da Inglaterra

O caso aqui é a Inglaterra, já que, enquanto o Reino Unido é a unidade de análise para o PISA da OCDE e um de seus 34 membros, cada país membro do Reino Unido paga pelos ajustamentos na composição das amostras. Isso possibilita que os dados do PISA sejam desagregados na Inglaterra, na Escócia, no País de Gales e na Irlanda do Norte. Durante o novo governo trabalhista (1997–2010), a imagem da Inglaterra de si mesma era mais de liderança do que de um seguidor das avaliações estandardizadas internacionais. O novo governo trabalhista estava confiante quanto à qualidade dos dados nacionais da avaliação e sua utilidade para construir políticas. Esse governo estava um pouco cético quanto à utilidade de dados internacionais comparativos, como o PISA, para fins políticos. Durante uma entrevista da pesquisa, um político inglês observou: “até agora, estivemos focados em nossos dados nacionais, estamos provavelmente à frente de outros países em termos de dados” e “face à conduta atual dos estudos [do PISA], não acredito que vamos conseguir algo novo, pois já estamos muito à frente em termos de coleta de dados comparado à maioria dos países” (entrevista, político inglês, 2009). Essa negligência do PISA terminou quando se deu a mudança de governo em 2010 e após o desempenho de Xangai no PISA de 2009.

Ao ser eleito em 2010, o governo de coalizão utilizou a diminuição comparativa do desempenho da Inglaterra no PISA, entre 2000 e 2006, para criticar as

administrações anteriores de Blair/Brown. O governo de coalizão (conservadores e democratas liberais) utilizou esses dados para articular a narrativa dos padrões em declínio. Essa narrativa, por outro lado, foi utilizada para legitimar a nova agenda governamental a favor de mais reformas escolares. Esse é um caso exemplar de externalização. A coalizão e o subsequente governo conservador (a partir de 2015) aumentaram o uso dos dados de desempenho internacionais.

A coalizão publicou o livro branco “*The importance of teaching* [A importância de ensinar]” em 2010, que enfatiza o desempenho comparativo em avaliações internacionais como uma justificativa para a reforma. O livro branco declara: “O que realmente importa é como estamos nos saindo comparado aos nossos competidores internacionais [...] A verdade é que, neste momento, estamos parados, enquanto os outros estão correndo contra o tempo” (DfE, 2010, p. 1). O desempenho da Inglaterra no PISA de 2006 foi utilizado para estruturar as posições políticas indicadas no documento, sendo que o “Extremo Oriente” (e a Escandinávia) foi identificado como tendo sistemas de desempenho superiores, dos quais a Inglaterra deve aprender algo. Um entrevistado da pesquisa relatou: “O foco nas evidências internacionais ganhou um enorme reforço” (entrevista, político inglês, 2013). Durante a coalizão, “tudo mudou. Os ministros estão totalmente seguros de que, em cada política desenvolvida, querem ter provas subjacentes não apenas do lado nacional, mas a nível internacional” (entrevista, político inglês, 2013). No entanto, essa mudança, desde 2006, não ocorreu apenas em termos de uso político do PISA, mas também esteve refletida no uso sistêmico e político dos dados do PISA. Essa nova ênfase nos resultados do PISA estava bem evidente nos discursos dados pelo secretário da educação da época, Michael Gove.

Havia outras sociedades de referência, além da China – Xangai, utilizadas por Gove. Por exemplo, o aprendizado de políticas da Suécia e dos Estados Unidos estava sendo manifestado, respectivamente, nas escolas livres seguindo a linhagem do modelo sueco, e na criação de mais “academias”, as quais, como as Escolas Charter, recebem apoio público, mas são gerenciadas por organizações privadas. No trabalho de política educacional da coalizão e dos posteriores governos conservadores, é possível testemunhar os usos político e de legitimação dos desempenhos do PISA e a retórica política rodeando o desempenho do PISA de Xangai. As reformas implementadas por esses governos, na verdade, consolidaram ainda mais uma agenda de reforma educacional neoliberal do que as políticas baseadas nas práticas atribuíveis a Xangai. Um fato interessante aqui é que o aprendizado de políticas com respeito a escolas e academias advém do alinhamento ideológico com as reformas sueca e americana, enquanto Xangai era amplamente utilizado como externalização legitimadora.

Resposta da Austrália

No PISA inicial, a Austrália conseguiu boas classificações em leitura, matemática e ciências. Uma nova narrativa referente ao declínio de desempenho, no entanto,

foi estabelecida no processo após o lançamento público do PISA de 2009. A narrativa de declínio, por meio do choque do PISA, foi catalisada pela realidade de que as nações com melhores desempenhos nos PISA de 2010 e 2012, além da Finlândia, estão na Ásia. A Austrália depende economicamente da força da economia chinesa, e seu futuro econômico é considerado como dependente da Ásia. É interessante notar que o choque do PISA foi mais precipitado pelo refazer dos resultados do PISA por parte de *think tanks* e de empresas de consultoria e pela cobertura pela imprensa, do que pelos próprios resultados do PISA. Assim como a OCDE busca administrar as mensagens da imprensa com relação ao PISA, as representações da imprensa do desempenho da Austrália no PISA desde 2010 têm contribuído para o atual discurso difundido da queda do desempenho escolar australiano.

Uma grande parte da cobertura da imprensa de dois relatórios, baseados *inter alia* nos resultados do PISA, produzidos por uma empresa de consultoria, o Grupo Nous, e por um *think tank*, o Instituto Grattan, ajudaram a formar a atual política educacional australiana. Ambos os relatórios enfatizavam a queda de desempenho da Austrália no PISA, focando a atenção nos sistemas escolares asiáticos. O relatório *Schooling challenges and opportunities: a report for the Review of Funding for Schooling panel* [Desafios e oportunidades escolares: um relatório para o painel Revisão do Financiamento da Escolarização] do Grupo Nous foi estruturado nos termos do desempenho comparativo da Austrália em nível global. O relatório começa com a análise de desempenho do PISA, focando-se no declínio de desempenho da Austrália em leitura e matemática. O risco de a Austrália “ficar atrás” dos sistemas asiáticos, tais como Xangai, Coreia, Hong Kong e Japão, foi ressaltado (Nous Group, 2011, p. 7). O livro branco de 2012 do governo federal trabalhista da época, sobre a “Austrália no século da Ásia”, utilizou este argumento para conseguir a reforma escolar como uma reação à queda da Austrália no desempenho comparativo do PISA.

O relatório *Catching up: learning from the best school systems in East Asia* [Atualizando-se: aprendendo com os melhores sistemas escolares na Ásia Oriental] (Jensen et al., 2012), um relatório sobre política realizado pelo Instituto Grattan, também ressalta o avanço dos sistemas asiáticos: “O atual centro de alto desempenho em educação escolar é a Ásia Oriental” (Jensen et al., 2012, p. 2). A influência de fatores de despesa pública e culturais – “Confucionismo, aprendizagem de memorização ou ‘Mães Tigresas’ (Jensen et al., 2012, p. 2) – no desempenho desta avaliação é significativamente subestimada. Ao invés disso, agendas e políticas relacionadas à reforma educacional em países, tais como de Xangai, Hong Kong e Cingapura, são enfatizadas. O relatório é proveniente de uma mesa-redonda de 2011, nomeada de “*Learning from the best* [Aprendendo com os melhores]”. Essa mesa-redonda, convocada pelo Instituto Grattan, incluía entre seus participantes o primeiro ministro australiano e o ministro da educação federal, acadêmicos educacionais de Xangai, Cingapura, Hong Kong e Coreia e, curiosamente, Andreas Schleicher da OCDE, atual diretor da Diretoria de Educação e Competências da OCDE. O autor do

relatório também escreveu um comunicado aberto para o jornal nacional *The Australian* (*SHANGAI SUCCESS A...*, 2012), intitulado: “O sucesso de Xangai é uma lição de prestação de serviço”.

Essa atividade e cobertura da imprensa no PISA de 2009 e a “ascensão” dos sistemas escolares asiáticos precipitaram o choque do PISA na Austrália. De fato, Julia Gillard, primeira ministra da época, entrou na discussão. Ela argumentou que a Austrália precisava “ganhar a corrida da educação” na Ásia (*WE RISK LOSING...*, 2012) e prosseguiu: “Quatro dos cinco melhores sistemas escolares no quesito desempenho, no mundo todo, estão em nossa região e eles estão melhorando cada vez mais” (*WE RISK LOSING...*, 2012). Ela não queria que os estudantes australianos se tornassem “trabalhadores em uma economia aonde nós somos tampinhas do lixo na nossa região e ficamos para trás nos padrões, e os trabalhos que requerem boas competências e com bons salários vão parar em outro lugar em nossa região” (*WE RISK LOSING...*, 2012).

O futuro econômico inferido da Austrália e a localização geopolítica específica foram fatores importantes no choque do PISA da Austrália. O desempenho de Xangai foi utilizado como uma legitimidade exterior para uma subsequente reforma escolar, que foi estruturada mais pela ideologia da parte política na Austrália do que pelo aprendizado político de Xangai ou de outro lugar na Ásia. Os governos conservadores da Austrália em 2013 continuaram utilizando o desempenho comparativo da Austrália no PISA, de modo geral, como um dispositivo de legitimação pela externalização.

Há duas características que devem ser abordadas sobre a mudança de desempenho no PISA da Austrália: enquanto 40% dos alunos dos cinco melhores sistemas de desempenho estão na maior categoria de desempenho em matemática e leitura, somente 15% dos alunos australianos estão nela, e esta porcentagem tem diminuído com o tempo. Em segundo lugar, houve um reforço das correlações socioeconômicas com o desempenho no PISA e também um declínio no número de “alunos resilientes”, ou seja, alunos do quartil inferior do contexto socioeconômico que estão nas duas melhores categorias dos resultados do PISA. O uso político legítimo do PISA, especialmente por governos conservadores na Austrália em 2013, menciona somente a diminuição na qualidade e ignora completamente o desempenho reduzido na equidade.

Conclusão

As diversas fundamentações para participar no PISA foram documentadas: a da OCDE e aquelas das nações participantes. A tentativa da OCDE de passar a mensagem de que a imprensa nacional e os políticos tomam em suas mãos o PISA também foi destacada. O trabalho também mostrou, através de três casos, como os sis-

temas escolares nacionais normalmente utilizam o desempenho comparativo do PISA e as mudanças nos resultados ao longo do tempo como justificativas externas para as reformas de seus sistemas, que são amplamente estruturadas por imperativos políticos internos e ideologias, e não pelo aprendizado político dos sistemas nacionais com melhores desempenhos. As respostas dos Estados Unidos, da Inglaterra e da Austrália ao ótimo desempenho de Xangai no PISA de 2009 ilustram isso muito bem. Também foi mostrado o quão importante é a mídia para constituir as representações nacionais do desempenho no PISA e também para estruturar reações políticas nacionais. É interessante pensar nas relações entre as diversas fundamentações das nações para participar no PISA, considerando que a participação é cara, e os modos com que os dados do PISA são utilizados, ou não, para fazer política nas nações.

Referências

- ADDEY, C.; SELLAR, S. Rationales for participation in large-scale international assessments. In: VERGER, A.; NOVELLIN, M.; ALTINYELKEN, H. (Eds.). *Global education policy and international development: new agendas, issues and policies*. 2ed. London: Bloomsbury, 2016.
- BREAKSPEAR, S. The policy impact of PISA: an exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance. *OECD Education Working Papers*, Paris, n. 71, 2012.
- CARROLL, P.; KELLOW, A. *The OECD: a study of organizational adaptation*. Cheltenham: Edward Elgar, 2011.
- CARVALHO, L.M.; COSTA, E. Seeing education with one's own eyes and through the PISA lenses: considerations of the reception of PISA in European countries. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 6, n. 5, p. 1-9, 2014. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2013.871449>
- CHAN, P.; SEDDON, T. Governing education in China: PISA, comparison and educational regions. In: FENWICK, T.; MANGEZ, E.; OZGA, J. (Eds.). *Governing knowledge: comparison, knowledge-based technologies and expertise in the regulation of education*. 2014 World Yearbook of Education. London: Routledge, 2014. p. 200-217.
- CONDON, D. Egalitarianism and educational excellence: compatible goals for affluent societies? *Educational Researcher*, v. 40, n. 2, p. 47-55, 2011. DOI: 10.3102/0013189X11401021
- DEPARTMENT FOR EDUCATION – DfE. *The importance of teaching: the schools white paper 2010*. Norwich: HMSO, 2010.
- GREK, S. Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, v. 24, n. 1, p. 23-37, 2009.
- HENRY, M.; LINGARD, B.; RIZVI, F.; TAYLOR, S. *The OECD, globalization and education policy*. Amsterdam: Pergamon Press, 2001.

JENSEN, B.; HUNTER, A.; SONNEMANN, J.; BURNS, T. *Catching up: learning from the best school systems in East Asia*. Australia: Grattan Institute, 2012.

LEWIS, S.; SELLAR, S.; LINGARD, B. PISA for schools: topological rationality and new spaces of the OECD's global educational governance. *Comparative Education Review*, v. 60, n. 1, p. 27-57, 2016. DOI: 0010-4086/2016/6001-0004.

LINGARD, B. The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, v. 54, n. 2, p. 113-131, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2013.781515>.

_____; RAWOLLE, S. New scalar politics: implications for education policy. *Comparative Education*, v. 47, n. 4, p. 489-502, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2011.555941>.

_____; SELLAR, S. The changing organizational and global significance of the OECD's education work. In: MUNDY, K.; GREEN, A.; LINGARD, B.; VERGER, A. (Eds.). *Handbook of global education policy*. Oxford: Blackwells, 2016.

MARTENS, K.; NIEMANN, D. When do numbers count? The differentiated impact of the PISA rating and ranking on education policy in Germany and the US. *German Politics*, v. 22, n. 3, p. 314-332, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09644008.2013.794455>.

MEYER, H.-D.; SCHILLER, K. Gauging the role of non-educational effects in large-scale assessments: socio-economics, culture and PISA outcomes. In: MEYER, H.-D.; BENAVIDES, A. (Eds.). *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books, 2013. p. 207-224.

NOUS GROUP. *Schooling challenges and opportunities: a report for the review of funding for schooling panel*. Melbourne: Nous Group, 2011.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT — OECD. *Making reform happen: lessons from OECD countries*. Paris: OECD Publishing, 2010.

PAPADOPOULOS, G. *Education 1960-1990: the OECD perspective*. Paris: OECD, 1994.

POWER, M. *The audit society: rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

SAHLBERG, P. *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press, 2011.

SCHRIEWER, J. The methodology of comparison and the need for externalization: methodological criteria and sociological concepts. In: SCHRIEWER, J.; HOLMES, B. (Eds.). *Theories and methods in comparative education*. New York: Peter Lang, 1990. p. 25-83.

SELLAR, S.; LINGARD, B. *Looking East: Shanghai, PISA 2009 and the reconstitution of reference societies in the global education policy field*. *Comparative Education*, v. 49, p. 464-485, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2013.770943>.

_____. The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, v. 40, n. 6, p. 917-936, 2014. DOI: 10.1002/berj.3120.

SHANGAI success a lesson in delivery. *The Australian*, Sidney, 18 Feb. 2012.

STEINER-KHAMSI, G.; WALDOW, F. (Eds.). *World yearbook of education: policy borrowing and lending in education*. New York: Routledge, 2012.

TAKAYAMA, K. The politics of international league tables: PISA in Japan's crisis debate. *Comparative Education*, v. 44, n. 4, p. 387-407, 2008.

TOP test scores from Shanghai stun educators. *The New York Times*, New York, p. A1, 7 Dec. 2010.

TUCKER, M. (Ed.). *Surpassing Shanghai: an agenda for American education built on the world's leading systems*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2011.

WALDOW, F. Standardisation and legitimacy. In: STEINER-KHAMSI, G.; WALDOW, F. (Eds.). *World yearbook of education: policy borrowing and lending in education*. New York: Routledge, 2012. p. 411-427.

WALDOW, F.; TAKAYAMA, K.; SUNG, Y.-K. Rethinking the pattern of external policy referencing: media discourses over the "Asian Tigers" PISA success in Australia, Germany and South Korea. *Comparative Education*, v. 50, p. 302-321, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2013.860704>.

WE risk losing education race, Julia Gillard warns. *The Australian*, Sidney, 24 Jan. 2012.

WISEMAN, A. The uses of evidence for educational policy-making: global context and international trends. *Review of Research in Education*, v. 34, n. 1, p. 1-124, 2010. DOI: 10.3102/0091732X09350472.

WISEMAN, A. W. Policy responses to PISA in comparative perspective. In: Meyer, H.; Benavot, A. (Eds.). *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books, 2013.

Recebido em 15 de julho de 2016.

Aceito em 8 de agosto de 2016.