

POLÍTICA EDUCACIONAL, EXAMES INTERNACIONAIS DE DESEMPENHO E A BUSCA DA ESCOLARIZAÇÃO DE CLASSE MUNDIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA*

PAUL MORRIS

TRADUÇÃO: Fernando Effori de Mello

REVISÃO TÉCNICA: Adriana Bauer

RESUMO

As políticas educacionais no mundo todo estão cada vez mais dirigidas por um desejo de emular as “melhores práticas” de países que têm bom resultado em exames internacionais de desempenho de alunos, tais como o Programme for International Student Assessment (PISA) e o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). Este artigo traz uma análise crítica de como essa forma aplicada de educação comparada opera, a lógica e os pressupostos nos quais ela se baseia, e os atores essenciais envolvidos.

* Do original: “Education policy, cross-national tests of pupil achievement, and the pursuit of world class schooling: A critical analysis”, publicado em 2016 pelo UCL Institute of Education Press.

**PALAVRAS-CHAVE PISA • TIMMS • AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA •
POLÍTICAS EDUCACIONAIS.**

EDUCATION POLICY, CROSS-NATIONAL TESTS OF PUPIL ACHIEVEMENT, AND THE PURSUIT OF WORLD CLASS SCHOOLING: A CRITICAL ANALYSIS

ABSTRACT

Educational policy around the world is increasingly driven by a desire to emulate the “best practices” of nations that have performed well on cross national tests of pupil achievement such as Programme for International Student Assessment (PISA) and Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS). This article provides a critical analysis of how this applied form of comparative education operates; the logic and assumptions on which it is based and the key actors involved.

KEYWORDS PISA • TIMMS • LARGE-SCALE ASSESSMENT • EDUCATIONAL POLICIES.

POLÍTICA EDUCACIONAL, TESTS INTERNACIONALES DE DESEMPEÑO Y LA BÚSQUEDA DE LA ESCOLARIZACIÓN DE CLASE MUNDIAL: UN ANÁLISIS CRÍTICO

RESUMEN

Las políticas educacionales en todo el mundo están cada vez más dirigidas por un deseo de emular las “mejores prácticas” de países que obtienen buenos resultados en tests internacionales de desempeño de alumnos, como el Programme for International Student Assessment (PISA) y Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). Este artículo contiene un análisis crítico de cómo opera esa forma aplicada de educación comparada, la lógica y los presupuestos en los que se basa, y los actores esenciales implicados.

PALABRAS CLAVE PISA • TIMMS • EVALUACIÓN EN GRAN ESCALA • POLÍTICAS EDUCACIONALES.

Em 1817, Jullien de Paris imaginou o novo campo da educação comparada como uma “ciência” que coletaria dados de diversos países e forneceria evidências sobre as melhores práticas e o que funciona. Como observa Cowen (2014), quase dois séculos depois, sua visão se realizou parcialmente, de formas que trazem à mente o ditado “cuidado com o que você deseja”.

Nos últimos 30 anos, a formulação de políticas educacionais dentro dos Estados-nações vem cada vez mais se moldando com referência não ao cenário doméstico de um país, mas ao que tem sido variadamente descrito como “panoramas de políticas globais” (CARNEY, 2012) ou ‘imaginário global’ (RIZVI; LINGARD, 2010), no qual os países buscam tomar emprestadas características dos “sistemas educacionais de classe internacional”. Essa abordagem é agudamente evidente na formulação de políticas educacionais na Inglaterra, muito mais do que na Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte.

No centro dessa empreitada, estão uma série de testes internacionais de desempenho de alunos, tais como o

Programme for International Student Assessment (PISA), o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), o Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) e o Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), oferecidos por agências internacionais como a Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) e a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) (Figura 1).

FIGURA 1 – Os principais exemplos

PISA	Programme for International Student Assessment
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PIAAC	Program for the International Assessment of Adult Competencies
AHELO	Assessment of Higher Education Learning Outcomes

Fonte: Elaboração do autor.

O desempenho nesses testes – juntamente com um conseqüente princípio de “inveja” de PISA em países com baixo desempenho e, presumivelmente, “êxtase” de PISA naqueles com alto desempenho – tem emergido como uma poderosa fonte de governança que agora serve para definir a necessidade de reformas educacionais, os meios de alcançá-las, e seus fins. Em 2012, Michael Gove, então Secretário da Educação, explicou a importância de tais exames:

Nenhum país que leva a sério a garantia de que suas crianças desfrutem de educação pode se dar ao luxo de ignorar o PISA e os estudos McKinsey. Fazer isso pode ser tão tolo quanto desprezar o que os testes clínicos de controle nos dizem na medicina. Significa se opor às melhores evidências que temos sobre o que funciona... nosso recém-publicado Schools White Paper foi deliberadamente elaborado para reunir, ou melhor, se apossar, sem pudores, das políticas que funcionaram em outros países com alto desempenho.¹ (GOVE, 2012a)

1 Todas as citações estão originalmente em inglês e foram traduzidas por Fernando Effori de Mello.

Essa forma contemporânea de empréstimo de políticas tem, até o momento, envolvido basicamente a participação voluntária dos países mais ricos em tais empréstimos. Mas agora está entrando nos países em desenvolvimento, à medida que a OECD promove seu programa PISA pelo Desenvolvimento, que visa a ser usado como métrica para mensurar o desempenho dos países e distribuir fundos de ajuda e desenvolvimento. Assim, vemo-nos diante da perspectiva de a ajuda ficar atrelada ao desempenho em exames do tipo PISA.

Desse modo, enquanto, nos séculos anteriores, missionários cristãos seguiam na trilha dos militares para promover sua marca de educação pelos impérios coloniais europeus, hoje encaramos a perspectiva de o ocidente exportar sua visão de escolarização ao redor do mundo, através dos auspícios de exames internacionais apoiados pelos missionários e seguidores modernos de nosso tempo: os *think tanks* e empresas multinacionais especializados em identificar e entregar “o que funciona”.

Consequentemente, a vertente aplicada de educação comparada é hoje uma combinação de ensino à distância e atividades extramuros. Está aberta a todas as pessoas com acesso à internet, e ocorre principalmente fora das universidades. Como comentam Nóvoa e Yariv-Mashal (2003), o campo mudou, passando da busca de compreender e comparar o outro à busca de medir o outro. Sua função agora parece focar-se em oferecer “comparações competitivas” ou na “defesa da comparação” direcionada para a tarefa de vencer competições e concursos imaginários, tais como a “guerra pelo talento”, a “corrida da educação” e a “corrida das habilidades”. Isso se presta a manchetes prontas para a mídia, como ilustrado pelas citações na Figura 2.

FIGURA 2 – Manchetes

Pesquisas revelam que a leitura dos alunos no GCSE está em desvantagem, comparada à de alunos de Xangai, Coreia e Finlândia

(DEPARTMENT FOR EDUCATION – DFE, 26 abr. 2012)

Alunos britânicos de classe-média são piores em matemática dos que os filhos de faxineiros de Xangai

(DAILY MAIL, 17 fev. 2014)

Escolas da Grã-Bretanha precisam de uma lição chinesa

Ministra da Educação Elizabeth Truss visita Xangai

(TELEGRAPH, 04 mar. 2014)

Fonte: Elaboração do autor.

E esses sentimentos se espelham nas declarações de alguns políticos, como as mostradas a seguir (grifos nossos):

[...] o “método de Xangai” deveria ser trazido para melhorar as escolas da Grã-Bretanha, e não se deveriam criar desculpas para *ficar para trás dos níveis do “Oriente”*. (GRAHAM, 2014)

Os dados do PISA deveriam acender um alerta em nossas ambições de classe internacional, e nos levar a *vencer a corrida espacial da educação*. (GOVE, 2010a)

Entretanto, não se trata de um exercício totalmente retórico; como vemos na Inglaterra, o governo atualmente está promovendo pedagogias e currículos baseados na imitação das abordagens “chinesa” e “singapuriana” de ensino. Nick Gibb, atual Ministro das Escolas, afirmou que a importação dos métodos chineses de ensino de matemática é “a melhor coisa que o Departamento de Educação fez” (PARRY, 2015).

Embora a mídia e os políticos tenham abraçado as “evidências” fornecidas por esses exames, a matéria-prima a partir da qual desenvolvem seus discursos é oferecida pelos fornecedores contemporâneos de educação comparada. Como Grey (2015) argumenta, as mensagens desse grupo são hoje explicitamente ajustadas e embaladas de uma maneira concebida para uso instantâneo na mídia. Na Inglaterra, a cobertura pela mídia dos resultados trienais do PISA, bem

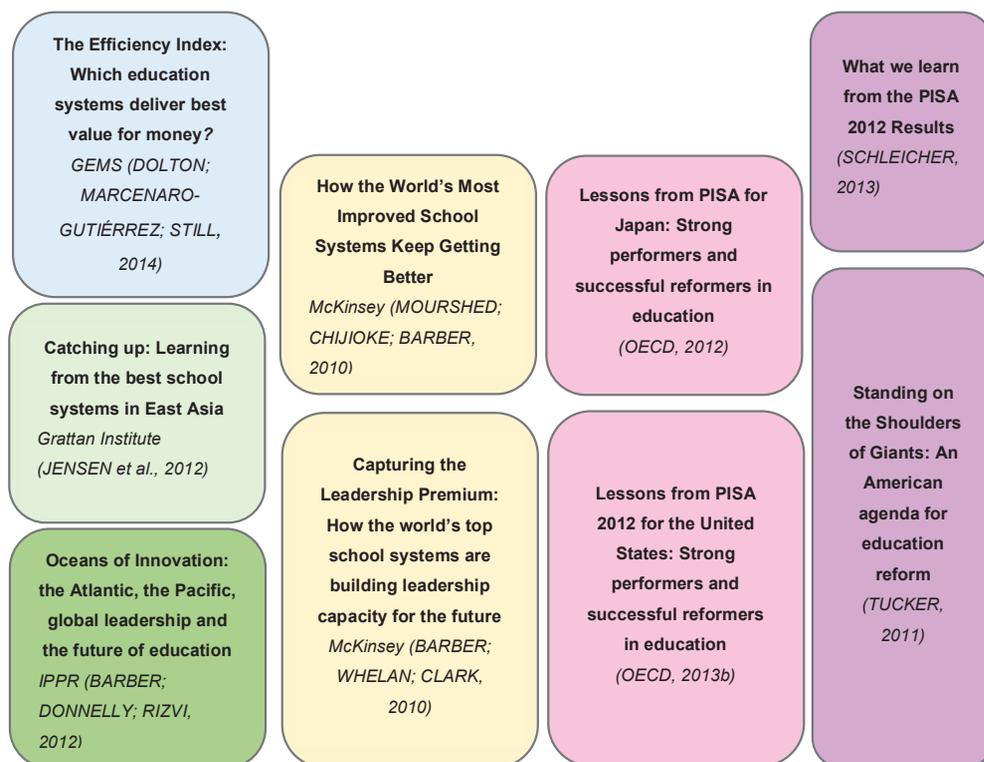
como o recente programa da BBC, intitulado “Nossas crianças são duronas o bastante?”, são ilustrativos. Em segundo lugar, parafraseando Keynes (1936, p. 383-4),

[...] homens práticos, que se creem imunes a qualquer influência intelectual, geralmente são escravos de algum acadêmico. Os líderes loucos, que ouvem vozes vindas do ar, destilam sua exaltação de algum mau escritor acadêmico.

Os “(maus) escritores acadêmicos” da educação comparada contemporânea, que abastecem essa empreitada, englobam o influente grupo de empresas multinacionais, *think tanks* de políticas, consultores e agências globais que surgiram nos últimos 30 anos. Eles têm, como propósito básico e comum, a análise de exames internacionais de desempenho de alunos para identificar “melhores práticas” em sistemas com alto desempenho, bem como defender sua adoção em países/sistemas com desempenho fraco.

A própria OECD uniu-se a suas fileiras desde que passou da apresentação de dados ao intenso envolvimento na defesa de políticas. Doravante, me referirei a esse grupo como o “aglomerado”, e os títulos de suas publicações (Figura 3) claramente demonstram sua função, a qual é conduzida por uma ideologia de utilidade e pragmatismo.

FIGURA 3 – Títulos de publicações



Fonte: Elaboração do autor.

A influência do aglomerado na elaboração contemporânea de políticas é poderosa e onipresente. Como explicou Michael Gove (2012a):

Os dois homens mais importantes da educação inglesa são Andreas Schleicher [Diretor da seção de educação da OECD] e Michael Barber [ex-membro do Institute of Education (IOE) e do Instituto McKinsey, e atualmente membro da Pearson].

Agora, as fontes de evidências mais citadas em documentos de política educacional em todo o mundo são os relatórios publicados pelo Instituto McKinsey. A influência do aglomerado na Inglaterra é evidente no 2010 White Paper on Education (UNITED KINGDOM, 2010), que se baseou em evidências dos Relatórios McKinsey, no *think tank*

Policy Exchange, e na OECD para justificar a criação de múltiplos caminhos para a docência e a expansão de academias e escolas livres.

Na perspectiva dos formuladores de políticas, o trabalho do aglomerado pode ser descrito como “evidência” independente, objetiva e não ideológica, e obtém sua legitimidade de três fontes: a *expertise* ou credenciais dos especialistas; as referências à situação “global”; e o casamento de princípios da ciência e da mensuração da maneira imaginada por Jullien. Os formuladores de políticas são abastecidos de “estórias de políticas” claras e diretas (STONE, 1989). Especificamente, o uso de tabelas classificatórias permite a entrega de uma narrativa simples de vencedores e perdedores. As condições prevalentes nos países com desempenho fraco podem ser rapidamente transformadas em uma crise, e modelos do exterior oferecem uma fonte instantânea de políticas solucionadoras.

Entretanto, o problema central dessa empreitada, como notam Gillis, Polesel e Wu (2015), é que ela não explica causalidade. Consequentemente, as afirmações relativas a melhores práticas e ao que funciona são – no melhor dos casos – conjecturas, hipóteses e especulações derivadas de correlações, elaboradas para favorecer uma agenda política. Esse ensaio foi concebido para defender uma direção alternativa em política educacional. Meu foco aqui é explicar e analisar como essa forma contemporânea de educação comparada aplicada opera. Argumento que o que tem surgido é uma forma de educação comparada fraca em explicações, mas que tem desenvolvido uma *expertise* poderosa na arte da defesa e da persuasão e na construção de “estórias de políticas”. Como descrevem Nóvoa e Yariv-Mashal (2003, p. 425):

O problema é que o termo comparação está sendo utilizado principalmente como uma bandeira de conveniência [...] o resultado é uma “comparação fraca”, carente de quaisquer fundamentos teóricos ou metodológicos sólidos.

No que se segue, analisarei como o aglomerado opera, identificando a lógica em que ele se baseia e os pressupostos inerentes a essa lógica. Minha preocupação não é, portanto,

com a precisão ou o valor dos exames em si, ou se a reforma é necessária – essa tarefa é eficazmente tratada por outros, como Biesta (2010) e Alexander (2010).

Antes de prosseguir, convém ressaltar três questões críticas de natureza mais técnica. Primeiro, como observam Moss e Goldstein (2014), os exames comparam sistemas com populações de alunos muito diferentes. Por exemplo, comparam países em que as escolas convencionais incluem alunos com necessidades especiais com aqueles que não os incluem, comparam sistemas que incluem e excluem os filhos de trabalhadores imigrantes, e, desde a introdução de Xangai, em 2012, comparam alunos de cidades com os de países inteiros.

Em segundo lugar, eles também pressupõem um nível comum de motivação em relação aos exames. As pontuações dos alunos macedônios no TIMSS declinaram rapidamente depois que eles perceberam que os exames não afetavam seu progresso. Contrariamente, comentaristas relatam alunos sul-coreanos sendo preparados para os exames e marchando para o centro de exames cantando o hino nacional, depois de serem informados que estavam representando seu país no equivalente educacional dos Jogos Olímpicos.

Em terceiro, as extrapolações de vários relatórios no que tange ao impacto de variáveis selecionadas, como autonomia das escolas, frequentemente parecem basear-se em dados derivados de um conjunto bastante limitado de itens de questionário.

Reconheço que o PISA, o TIMSS e outros similares têm identificado fraquezas genuínas em sistemas escolares e têm frequentemente fornecido aos governos uma poderosa fonte de legitimidade para reformas educacionais rápidas. A Alemanha é frequentemente citada como exemplo de país que introduziu reformas em seguida a um choque em relação aos resultados do PISA em 2003. Deve-se, contudo, notar que as reformas introduzidas foram de longa duração e não trataram dos problemas estruturais identificados como sendo as fontes do baixo desempenho nos exames.

Os dados fornecidos pelo PISA sobre diferenças dentro dos sistemas escolares também são valiosos, e têm ressaltado a influência de fatores socioeconômicos, de gênero, seleção

e etnia nos resultados dos alunos. Entretanto, esses dados raramente chegam às manchetes e, tampouco, na Inglaterra, influenciam políticas.

Inversamente, a crescente tendência na Inglaterra de ver a educação pelo prisma do PISA tem servido para redefinir os propósitos da escolarização e tem contribuído para um grave estreitamento do currículo oferecido aos alunos. Além disso, em todo o mundo, e especialmente no Oriente Médio, a busca por melhores pontuações no PISA/TIMSS resultou em programas massivos de reforma, frequentemente sem impacto nos resultados de aprendizado dos alunos, e garantiu a dependência dos sistemas locais em relação a um aglomerado de empresas educacionais internacionais.

Assim, como observa Mustafa (2015), a partir de 2000, o Instituto McKinsey foi contratado em Bahrein para implementar um programa massivo de reformas do sistema escolar. O principal indicador de desempenho acordado foi que a pontuação do país no TIMSS deveria melhorar em dez anos. Na verdade, globalmente, sua pontuação declinou, e o Instituto McKinsey agora tem sido contratado para retificar a situação.

Um relatório de 2015 para o World Innovation Summit for Education (WISE) revisou as reformas educacionais em três outros países do Golfo, elaboradas para promover habilidades do século XXI e criar economias do conhecimento; suas principais passagens (com grifos nossos) são as seguintes:

Durante a última década e meia, países-chave do Golfo [...] têm investido consideráveis recursos em educação. Movidos por um desejo de melhor preparar suas economias e sociedades para um mundo cada vez mais globalizado e competitivo [...] E, apesar da disponibilidade de amplos recursos financeiros e assessoramento especializado em políticas e gerenciamento, *a maioria dos revisores independentes concluiu que os resultados reais ficaram aquém das expectativas iniciais.*

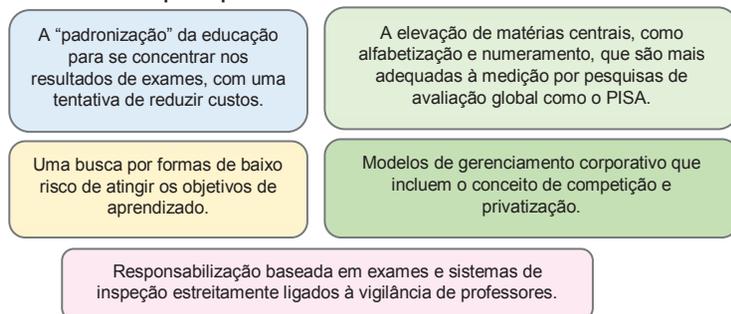
[...] a maioria desses resultados, se não todos, decorrem de uma única resposta de fundo às reformas que estão sendo introduzidas: resistência às mudanças. (ALFADALA, 2015, p. 4, 7)

Esses excertos identificam o problema e sua fonte. Resumindo, o fracasso não foi fruto de seus inspirados planos, mas sim da “resistência” de diretores, professores, pais e alunos.

Assim, antes de prosseguir, é necessário colocar essa abordagem contemporânea à educação comparada aplicada em um contexto mais amplo, e resumir o que é promovido. Sua emergência como poderosa influência sobre a formulação de políticas nacionais em todo o mundo está fortemente interligada a quatro mudanças mais amplas.

Primeiro, a mudança para a “mensuração do outro” faz parte da – e tem contribuído significativamente para – prevalência global de um movimento de reforma, dentro das políticas públicas em geral, e das políticas educacionais especificamente, que enfatiza os benefícios da privatização, da competição e o papel dos mercados. Sahlberg (2015) descreve isso como um modelo anglo-saxão e identifica seus cinco traços principais na Figura 4.

FIGURA 4 – O que é promovido



Fonte: Elaboração do autor a partir de Sahlberg (2015).

Embora seja comum referir-se a isso como um modelo neoliberal, ele talvez possa, como argumenta Ebenstein (2015), ser melhor rotulado como um modelo “neoliberalista”, especialmente no campo da educação, o qual era visto pela maioria dos economistas da tradição liberal clássica como uma área de responsabilidade do Estado.

O processo de realizar exames e construir tabelas classificatórias de vencedores e perdedores encaixa-se facilmente naquilo a que Hall e O’Shea (2013) se referem como sendo

um “neoliberalismo do senso comum”: um processo normalizado pela predominância na cultura popular (especialmente a televisão) de entretenimento que envolve competições criadas para selecionar vencedores e perdedores em tudo, desde a preparação de bolos até o canto.

Uma segunda mudança é que o processo de formulação de políticas em educação tem se tornado ele próprio cada vez mais privatizado e, na Inglaterra, dissociado tanto da academia quanto do setor público. Os que defendem reformas estão agora direta e pesadamente envolvidos no processo de formulação de políticas, essencialmente como fornecedores de “pesquisas baseadas em evidências” independentes, que servem para definir tanto a natureza dos problemas das políticas quanto suas soluções.

Como comenta Davies (2011, p. 346), “eles são politicamente subservientes, mas epistemologicamente autoritários”. O papel cada vez mais influente do aglomerado tem sido grandemente facilitado na Inglaterra pela diminuição do papel do setor público e pelo consequente esvaziamento da *expertise* profissional no serviço público, o qual anteriormente desempenhava esse papel.

Em terceiro lugar, muitos dos membros mais influentes do aglomerado beneficiam-se diretamente das reformas que defendem, na condição de fornecedores dos produtos e serviços necessários à sua implementação. Assim, a Pearson é a maior fornecedora mundial de serviços educacionais, e o Instituto McKinsey tem sido contratado, especialmente em todo o Oriente Médio, para planejar, avaliar e realizar reformas educacionais. Seu trabalho está ligado a uma grande rede de empresas privadas terceirizadas para realizar as reformas. Por exemplo, em muitos Estados do Golfo, o Instituto McKinsey revisou o sistema educacional, recomendou um exercício massivo de reformas, e foi contratado para realizá-las e avaliá-las. A empreitada foi executada através da contratação de uma série de empresas, tais como a Nord Anglia, a Pearson e a Capita.

Finalmente, como já foi observado, o aglomerado abraça fortemente e sua autoridade deriva parcialmente dos princípios da ciência, genericamente, e do gerencialismo, mais especificamente, especialmente com relação à centralidade

dos dados e da mensuração como fonte tanto de governança quanto de legitimidade.

Assim, o lema interno do Instituto McKinsey é “tudo pode ser medido, e o que é medido é gerenciado”, e Andreas Schleicher frequentemente termina suas apresentações com o bordão: “Lembre-se, sem dados, você é apenas mais uma pessoa com uma opinião.” Uma interpretação alternativa dessas máximas será fornecida mais adiante.

Esse posicionamento científico do trabalho do aglomerado é parte de um impulso mais amplo de posicionar a elaboração de políticas como um exercício tecnocrático, a ser realizado por uma turma de elite de especialistas imunes à influência da política e da ideologia. Como observa Dale (2015), o resultado é uma forma de educação comparada que serve como produtora de “*expertise*”, e não de explicações.

Identifiquei as muitas alegações individuais que têm sido apresentadas para explicar por que alguns países têm bom desempenho (ver a Tabela 1). Todas essas afirmações foram inferidas a partir de dados internacionais sobre os níveis de sucesso acadêmico dos alunos.

TABELA 1 – Explicações para o alto desempenho

<ul style="list-style-type: none">• Métodos de ensino• Autonomia de escolas• Qualidade/salário dos professores• Formação/qualificação dos professores• Currículo nacional• Métodos de avaliação/monitoramento• Livros didáticos• Liderança da escola/sistema• Dever de casa• Controle central	<ul style="list-style-type: none">• Tutoria extraescola• Objetivo comum de escolarização• <i>Status</i> elevado para a docência• Valores/cultura confucionista/asiática• Expectativas/envolvimento dos pais• Preocupações com instrumentalismo/carreira• Sistema de exames competitivo/pressão• Expectativas acadêmicas elevadas• Tempo de estudo
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração do autor.

Está claro que tais explicações fornecem a base das afirmações normativas sobre o que aqueles com desempenho fraco devem fazer para subir nas tabelas classificatórias. O mero número e variedade dessas afirmações separadas sobre “o que funciona” oferecem uma base inicial para o ceticismo, bem como o fato de que, para muitas dessas explicações, a afirmação é bipolar ou contraditória.

Assim, com relação à pedagogia, o Ministro das Escolas da Inglaterra insistiu, em 2012, que o sucesso de Hong Kong se

devia à prevalência de pedagogias didáticas centradas no professor. Em um contraste marcante, o governo de Hong Kong explicou o alto nível de desempenho de seus alunos atribuindo-o a recentes reformas na educação, as quais promoveram pedagogias progressistas e construtivistas associadas ao ocidente.

De forma semelhante, o Instituto McKinsey explicou, em 2007, que uma maior autonomia das escolas não tinha efeito sobre os elevados níveis de desempenho dos alunos e declarou que o sucesso de Singapura estava associado aos altos níveis de centralização do país (BARBER; MOURSHED, 2007). Em seguida, em 2010, o Instituto McKinsey inverteu sua opinião e argumentou que a autonomia das escolas realmente melhorava o desempenho (MOURSHED; CHIJIJOKE; BARBER, 2010).

Além disso, muitas dessas afirmações – como a de que bons professores produzem altos níveis de desempenho de alunos ou a de que bons sistemas possuem bons líderes – são afirmações analíticas autoevidentes, e não afirmações empíricas (ou seja, elas estão necessariamente conectadas – o bom ensino é largamente definido por seu impacto nos resultados de aprendizado dos alunos). Portanto, é difícil construir uma hipótese nula a partir das afirmações de que “sistemas bem-sucedidos possuem boa liderança ou bons professores”.

As bases sociopolíticas e seletivas dessas afirmações também são reforçadas por duas tendências. Primeiramente, como observa Elliott (2014), as sociedades do Leste Asiático com elevado desempenho tendem a explicar seu sucesso referindo-se a fatores da lista do lado direito da Tabela 1, que são, em sua totalidade, influências externas ao contexto das escolas ou da política educacional. Em contraste, o aglomerado e os formuladores de política ocidentais tendem a atribuir o sucesso daqueles com elevado desempenho aos fatores internos à escola listados no lado esquerdo.

Em segundo lugar, como observam Waldow, Takayama e Sung, (2014), os países tendem a ser seletivos na escolha de sociedades-referência que espelhem seus valores predominantes. Assim, os formuladores de política alemães enxergam a escolarização do Leste Asiático como uma distopia educacional (seus altos resultados meramente confirmam a prevalência

de rotinas puxadas, pressão sobre os alunos, infelicidade dos alunos e excesso de exames), enquanto a escolarização na Escandinávia é retratada como uma utopia educacional.

Já os formuladores de política da Inglaterra parecem retratar seu próprio país como uma distopia, enquanto o Leste Asiático – especialmente Singapura, Hong Kong e Xangai – agora serve como a visão atual da utopia educacional. As peregrinações a essas “edu-utopias” pelos políticos britânicos, a fim de encontrar a fonte do sucesso, resultaram em *insights* como o de Michael Gove (2010b): “Quem dera tivéssemos uma revolução cultural igual à que eles fizeram na China”, e a observação de Jim Knight (apud KNAPTON, 2009) de que as escolas inglesas deveriam ensinar valores confucionistas.

Em terceiro lugar, muitos dos países/sistemas do Leste Asiático com alto desempenho, especialmente Hong Kong e Coreia do Sul, não encaram essencialmente seu alto desempenho em exames como o PISA como evidência de sucesso. Antes, encaram-no como evidência de suas fraquezas – ênfase em provas, exames e rotinas puxadas –, justamente as características que eles estão tentando reduzir por meio de amplos programas de reforma. Eles estão especialmente preocupados com o fato de os dados do PISA também mostrarem que seus alunos têm níveis comparativamente baixos de confiança e interesse em matemática e ciências.

Finalmente, a tendência de explicar o sucesso dos países com alto desempenho por iniciativas relativamente recentes de reforma ignora o intervalo de tempo necessário para a mudança ocorrer e o fato de que os países do Leste Asiático permaneceram no topo das tabelas classificatórias desde a sua introdução, no início da década de 1960.

Entretanto, essas observações apenas servem para destacar a tendência nada surpreendente dos formuladores de política a ver tais dados comparativos sobre o desempenho de alunos como um recurso conveniente, que serve a um papel essencialmente simbólico no teatro da política, e oferece uma fonte massiva de evidências, dentre as quais eles podem caçar correlações para legitimar suas próprias preferências ideológicas.

De maior interesse, como já observado acima, é o trabalho do aglomerado de especialistas que empregam os

princípios de estudos comparados para promover reformas, identificar quem oferece escolarização de qualidade, especificar o que funciona e defender ações de políticas específicas. Eles fornecem a matéria prima em que a mídia e os formuladores de política se apoiam.

Seja para defender mais autonomia para as escolas, melhores lideranças, melhor ensino, reformas curriculares, formas de ensino mais progressistas ou mais tradicionais, suas alegações se baseiam em um conjunto de proposições inter-relacionadas que estruturam as questões em termos totalmente econômicos, por meio da afirmação de uma relação linear entre desempenho econômico, competitividade na economia global do conhecimento, e a qualidade da escolarização e da educação – conforme mensurado por propostas de exames internacionais.

A OECD tem estado na dianteira da promoção dessa estrutura, e sua mensagem tem se tornado cada vez mais prescritiva, como ilustram os dois excertos abaixo:

Somente uma força de trabalho bem treinada e altamente adaptável pode oferecer a capacidade de se ajustar a mudanças estruturais e aproveitar novas oportunidades de emprego criadas pelo progresso tecnológico. Alcançar isso acarretará, em muitos casos, um reexame, talvez radical, do tratamento econômico de recursos humanos e da educação. (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD, 1993, p. 9)

A capacidade dos países – tanto as economias mais avançadas do mundo quanto aquelas que vivenciam um rápido desenvolvimento – para competir na economia global do conhecimento depende cada vez mais de conseguirem atender ou não a crescente demanda por habilidades de alto nível. Isso, por sua vez, depende de melhorias significativas na qualidade dos resultados escolares e de uma distribuição mais equitativa das oportunidades de ensino. (BARBER; MOURSHED, 2007, p. 6)

Um ex- e um atual ministro do Reino Unido ilustram como isso pode se traduzir nas bases de uma clara ambição de política, conforme as citações abaixo:

Nossa ambição não deve ser alcançar a Alemanha e a Polônia, mas ultrapassá-las. Não apenas aprender com os Tigres Asiáticos, mas superá-los – fazer melhor, com mais inteligência, mais criatividade [...] Nossa ambição deve ser superar a educação do resto do mundo. (TRUSS, 2014)

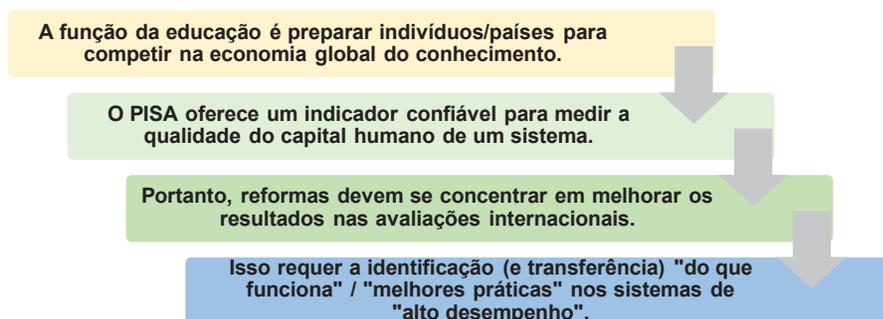
Estamos vivendo em uma economia global veloz, e, para os egressos de nossas escolas continuarem competitivos nesse mercado, precisamos nos certificar de que estamos continuamente melhorando nosso sistema educacional. [...] Não pedimos desculpa por nos assegurar de estarmos sempre monitorando as melhores práticas em todo o mundo. (GIBB apud WEALE, 2015)

Essa narrativa, que gira em torno de uma “corrida global” pautada nas mensurações do PISA, é tão dominante que desenvolveu as feições de uma ortodoxia evidente nos documentos de políticas orientadas para a educação em todo o mundo. Entretanto, como observa Levin (1998, p. 132):

Ouvimos tanto sobre esta retórica na atualidade, que ela pode parecer autoevidente, mas os principais raciocínios para mudanças em políticas educacionais há 30 anos eram muito diferentes, tendo muito mais a ver com a mobilidade social e o bem-estar do indivíduo.

A base lógica que fornece os alicerces para essa narrativa de políticas é mostrada na Figura 5 (MORRIS, 2015):

FIGURA 5 - A lógica



Fonte: Elaboração do autor.

Essa lógica incorpora uma série de pressupostos questionáveis, o que demanda uma interrogação crítica. Os quatro pressupostos em que me concentrarei são mostrados na Figura 6.

FIGURA 6 - Os pressupostos

1. O sucesso econômico dentro de um país é primordialmente uma função da escolarização, e o PISA oferece um indicador confiável do estoque de capital humano de um país, e, portanto, da competitividade econômica futura.
2. As causas do desempenho dos alunos residem, basicamente, dentro do sistema educacional.
3. As políticas são validamente derivadas de evidências.
4. As causas do alto desempenho podem ser isoladas, e políticas baseadas nessas causas podem ser transplantadas para um contexto diferente.

Fonte: Elaboração do autor.

Cada um desses pressupostos gerou um grande corpo de literatura. Embora uma análise detalhada de cada pressuposto esteja além do escopo desta palestra, é possível destacar algumas questões-chave associadas a eles.

O primeiro pressuposto repousa sobre uma interpretação muito grosseira da teoria do capital humano, que assume que uma renda mais alta resulta de maior produtividade e, conseqüentemente, como observa minha assessora especial Esther Morris, seu corolário é: não existe “riqueza não merecida”.

Em 1976, Mark Blaug, do Instituto de Educação, alertou sobre os perigos de se exagerar a educação como insumo do crescimento econômico. Porém, sua mensagem foi ignorada, conforme ilustrado nos exemplos a seguir:

Segundo uma estimativa, se todos os indivíduos com 15 anos de idade na região da OECD alcançassem pelo menos o nível 2 na avaliação de matemática do PISA, eles contribuiriam com mais de 200 trilhões de dólares em produção econômica adicional ao longo de suas vidas profissionais. (SCHLEICHER, 2014, p. 21)

Uma hora de dever de casa pode ajudar a aumentar em quatro pontos o resultado no PISA. (Notícia parafraseando a OECD, 2010, p. 7)

Para os Estados Unidos, um aumento de 25 pontos no resultado do PISA aumentará o PIB em \$41 trilhões. (Notícia parafraseando HANUSHEK; WOESSMANN, 2010, p. 22-23)

Se Gana, o país com a classificação mais baixa, alcançasse habilidades básicas para todos os seus jovens de 15 anos, o país aumentaria 38 vezes seu PIB atual ao longo da vida dos jovens de hoje. (Notícia parafraseando HANUSHEK; WOESSMANN, 2015, p. 10)

Essas afirmações são simplistas, e um pressuposto de proporções heroicas nesse estudo da OECD fornece subsídios para sugerir que Gana não deveria imediatamente desviar todos os seus recursos para a melhoria de seus resultados no PISA.

As previsões são baseadas no pressuposto de que, no futuro, os países alcançarão a mesma taxa de crescimento daqueles que tiveram o mais alto desempenho no passado. Apesar de seriamente ambicioso, isso é semelhante a um consultor de preparo físico prever o desempenho futuro de um cliente com base nas conquistas do atleta Usain Bolt.² Tais afirmações de que o desenvolvimento econômico adviria de apenas investir em educação, genericamente, e na melhoria de habilidades, mais especificamente, são, como comenta Wolf (2004), “bobagem”, uma vez que ignoram a influência de outros fatores (como políticas econômicas, capacidade institucional, investimento de capital e recursos naturais).

A influência de tais fatores é ressaltada pelas evidências sobre a produtividade da mão de obra. Se aumentar a pontuação no PISA resulta em crescimento econômico mais rápido, isso deveria se manifestar em níveis mais altos de produtividade da mão de obra. Muitos países com altos níveis de produtividade, como os EUA e a França, não apresentam desempenho elevado no PISA; e muitos países com

² Referência ao atleta jamaicano Usain Bolt, considerado um dos maiores velocistas de todos os tempos.

alto desempenho no PISA, como Hong Kong e Singapura, apresentam baixos níveis de produtividade da mão de obra. Um padrão semelhante prevalece com relação a medições de inovação e inventividade.

Wolf (2004) revisou as evidências sobre a relação entre educação e desempenho econômico, e declarou:

A característica mais impressionante desses estudos é a marcada ausência de quaisquer efeitos da educação [...] é extraordinário como muitos estudos não encontram relação entre aumentos nos níveis de escolaridade e crescimento. (WOLF, 2004, p. 321)

David Kamens rastreou a relação entre pontuações do tipo PISA e crescimento econômico para mais de 60 países desde 1963. Ele não descobriu correlações significativas em nível macro e concluiu: “Países com pontuações mais elevadas nos exames não têm mais probabilidade de experimentar mais tarde um crescimento econômico mais elevado” (2015, p. 441). Mais recentemente, Hikaru Komatsu e Jeremy Rappleye (2017) submetem a uma rigorosa análise estatística os dados nos quais se baseiam as afirmações acerca do forte impacto positivo dos resultados do PISA sobre o crescimento econômico. Eles não encontraram nenhuma conexão forte e invalidaram as afirmações originais.

Apesar das frequentes afirmações dos formuladores de política de que são especificamente as matérias das áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (em inglês, *science, technology, engineering, and mathematics* – STEM) as que movem o crescimento econômico, Kamen descobriu que as pontuações de alfabetização forneciam as correlações mais fortes, mas não significativas, com o crescimento econômico. Ele também encontrou correlações muito baixas entre resultados de exames; assim, uma pontuação elevada em um exame de matemática não estava correlacionada à pontuação em outro.

Lauder (2015) também argumenta que as afirmações sobre o impacto da educação no crescimento econômico não reconhecem a natureza global dos mercados de trabalho modernos. Isso fica logo evidente em Singapura, que tem

dependido fortemente de mão de obra importada – hoje, quase 40% da força de trabalho não foi educada em Singapura. Indo além: o sucesso econômico de Hong Kong é movido por seu mercado imobiliário; a estagnação econômica do Japão desde os anos 1980 não pode ser prontamente explicada por mudanças anteriores em seu sistema educacional de alto desempenho; e a Índia entrou no PISA uma vez e se retirou após uma pontuação muito baixa. Seu crescimento econômico recentemente ultrapassou o da China, e seria necessária alguma lógica estranha para atribuir isso a melhorias em escolarização há, no mínimo, uma década.

Também não está claro que as competências cognitivas mensuradas pelo PISA sejam as que os empregadores buscam em seus empregados (apesar da frequente afirmação acima referida de que o sucesso em matérias STEM é que será o gerador do crescimento econômico). Quando pesquisados, empregadores rotineiramente identificam habilidades de trabalho em equipe, colaboração e comunicação oral como estando entre as qualidades mais valiosas, e, no entanto, difíceis de encontrar em funcionários (por exemplo, CASNER-LOTTO; BARRINGTON 2006; JERALD 2009). Em 2015, empregadores nos EUA pesquisados pela *National Association of Colleges and Employers* (NACE – Associação Nacional de Faculdades e Empregadores) listou a “capacidade de trabalhar em equipe” como sendo o atributo mais desejável em recém-formados, à frente de habilidades analíticas/quantitativas e de solução de problemas (NACE, 2015).

Um estudo recente realizado por David Deming também argumenta que as habilidades sociais são um preditor mais poderoso da produtividade dos trabalhadores do que as habilidades cognitivas. Ele argumenta que os avanços tecnológicos têm essencialmente reduzido empregos que exigem habilidades cognitivas, mais do que aqueles que exigem habilidades sociais. Consequentemente, são as habilidades sociais que estão sendo cada vez mais valorizadas e recompensadas no mercado de trabalho. Ele acrescenta:

[...] quase todo crescimento de emprego desde 1980 tem sido em ocupações com uso relativamente intenso de habilidades sociais. Empregos que exigem elevados níveis

de raciocínio analítico e matemático, mas baixos níveis de interação social, têm se saído particularmente mal. (DEMING, 2015, p. 36)

O ex-Ministro da Educação de Singapura parece ter reconhecido isso quando fez este comentário, em 2013:

Para lidar com as exigências [...] boas notas na escola não são o bastante. Na verdade, elas podem não ser sequer relevantes. Em vez disso, os indivíduos precisam ser adaptáveis e estar dispostos a aprender. Precisam ter confiança para lidar com problemas que não têm soluções bem definidas. E precisam ser capazes de trabalhar eficientemente com outros, de outras raças e nacionalidades, e se comunicar com clareza [...]. (HENG, 2013, parágrafos 16-18)

Isso sugeriria que o atual foco das políticas na Inglaterra em melhorar o desempenho dos alunos em ciências e matemática pode não gerar o crescimento rápido imaginado, especialmente numa economia em que os setores com mais forte desempenho são as indústrias criativa e cultural.

O impacto de exames internacionais sobre as escolas – especialmente do PISA e sua fé nas matérias STEM – é atualmente muito palpável na Inglaterra: os critérios do Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills (Ofsted) para a avaliação das escolas estão basicamente focados em pontuações de aquisição de conhecimentos nas mesmas três matérias mensuradas pelo PISA – a saber, matemática, ciências e inglês. De forma semelhante, a monitoração de escolas pelo Ofsted se baseia no desempenho delas nessas mesmas áreas, como é o caso do recém-introduzido English Baccalaureate. Como consequência, a lógica da OECD foi internalizada, de modo que diretores, professores, alunos e escolas agora são julgados – e cada vez mais julgados por si próprios – tendo por referência uma métrica baseada no desempenho dos alunos em exames de aquisição de conhecimentos em uma estreita variedade de matérias. Não chega a surpreender que o tempo dedicado a outras áreas, como humanidades, arte, teatro, música e educação física, esteja atualmente declinando.

Os propósitos da escolarização, e o que significa ter uma formação, estão sendo efetivamente redefinidos pelas métricas com as quais avaliamos as escolas e os alunos.

Passo agora a examinar o **segundo pressuposto**: a saber, que as causas do desempenho dos alunos residem essencialmente dentro do sistema educacional. O debate em educação comparada com relação a se os resultados dos alunos são essencialmente fruto do impacto da escolarização, ou de fatores fora da escola (por exemplo, cultura, expectativas dos pais, aulas particulares) vem de longa data.

O desempenho de populações de alunos oriundos de uma cultura e escolarizados em outra oferece uma base de ocorrência natural para se considerar essa afirmação. Em todos os estudos internacionais sobre aquisição de conhecimentos, alunos chineses (de Hong Kong, Singapura, Taiwan e Xangai) têm sido classificados entre os de desempenho mais alto.

Estudos realizados por Feniger e Lefstein (2014) e Jerrim (2014) examinaram o desempenho de alunos de etnia chinesa nascidos e escolarizados na Austrália e Nova Zelândia, respectivamente. Eles concluíram que alunos chineses de segunda geração apresentavam um desempenho significativamente mais alto do que os alunos nativos desses países. Isso pareceria reforçar a presciência da tão citada observação de Sadler (1900), de que “as coisas exteriores à escola importam ainda mais do que as que lhe são interiores, elas as governam e interpretam”.

O **terceiro pressuposto**, a saber, que as políticas defendidas são coerentes, na medida em que são validamente derivadas das evidências, é especialmente pertinente na Inglaterra, onde os formuladores de política têm utilizado extensivamente dados de desempenho estudantil para justificar reformas de maneiras altamente seletivas ou que são uma distorção das evidências (MORRIS, 2012). Também tem havido uma acentuada tendência, por parte dos formuladores de política e da mídia, a se concentrar em resultados negativos, e isso serve para retratar a escola na Inglaterra como uma distopia educacional que precisa de reformas urgentes e radicais.

Mesmo quando os resultados mostram uma leve melhora na classificação da Inglaterra, ou nenhuma mudança

significativa no patamar de desempenho dos alunos, isso tem sido caracterizado, no discurso da mídia e das políticas, como um “declínio dos padrões” ou, na melhor das hipóteses, por aquele termo superpejorativo: “estagnação”. Em contraste, relatórios que indicam um desempenho relativamente bom na Inglaterra – como o relatório TIMSS 2007 e o relatório da OECD sobre resolução de problemas em 2012 – recebem comparativamente pouca atenção.

A reação, na Inglaterra, ao relatório PIACC 2013 (OECD, 2013a) também foi ilustrativa de uma tendência a interpretar seletivamente os dados. Jovens adultos na Inglaterra obtiveram baixas pontuações nos exames de alfabetização e numeramento adultos. Na discussão subsequente sobre os resultados, os seguintes fatores foram propostos como causas do mau desempenho: baixos padrões curriculares, baixos padrões de ensino, um currículo nivelado por baixo, e a ausência de remuneração vinculada a desempenho para os professores. Em contraste, a OECD associou esse mau desempenho ao impacto da pobreza e à natureza pouco qualificada de grande parte do trabalho na Inglaterra.

A ligação, na Inglaterra, entre as políticas específicas promovidas e as evidências comparativas das quais elas derivam tem frequentemente sido, na melhor das hipóteses, frouxamente articulada. A atual promoção de escolas e academias livres na Inglaterra tem se baseado em afirmações de que uma maior autonomia das escolas é um traço dos países com bom desempenho no PISA, e que isso é “o que todo mundo sabe”. As explicações do Departamento de Educação e de Michael Gove são as seguintes:

No mundo todo, as razões para os benefícios da autonomia das escolas têm sido estabelecidas sem qualquer dúvida [...] A análise de dados do PISA mostra que as características dos sistemas mais fortes combinam autonomia [...] com responsabilização [...]. (UNITED KINGDOM, 2010, p. 51)

Há uma forte correlação, nessas tabelas classificatórias, entre liberdade para diretores – em sistemas como Singapura, Xangai e Hong Kong – e resultados aprimorados [...]. É

por isso que aumentamos dramaticamente o número de academias e escolas livres. (GOVE, 2012b)

Entretanto, You e Morris (2015) demonstraram que as escolas inglesas têm níveis de autonomia muito mais altos que os das escolas em Xangai, Hong Kong e Singapura, com relação às sete dimensões de autonomia que eles examinaram. Além disso, nessas sociedades, a autonomia é uma política seletiva, e não, como na Inglaterra, direcionada a todas as escolas. Em Singapura, a autonomia só é concedida a escolas com desempenho elevado; em Hong Kong, tem sido cada vez mais concedida a escolas de elite que cobram mensalidade; e em Xangai, a autonomia é um meio de descentralizar as fontes de recursos.

Até a OECD (2012) percebeu que a autonomia das escolas, que envolve a promoção de mercados e a competição entre escolas, como na Inglaterra, não estava associada a melhores resultados de aprendizado dos alunos. Também é notável que sistemas com alto desempenho no Leste Asiático não usam sistemas de responsabilização de escolas criados para classificar e comparar publicamente as escolas.

Passo agora a me concentrar no **quarto pressuposto**, já que ele é central para fornecer uma explicação de por que um conjunto específico de ações de políticas que são defendidas tem causado o desempenho elevado nas sociedades de referência selecionadas. A menos que uma relação causal possa ser estabelecida entre as políticas defendidas e o desempenho dos alunos, qualquer alegação de se ter identificado “o que funciona” é baseada em fundamentos frágeis. Entretanto, estabelecer causalidade é altamente problemático, pois deve-se confrontar uma variante do que Laurence Goldstein (1993) denominou “falácia da pergunta simples”, que pode, com relação a políticas educacionais, ser expressa da seguinte forma:

[...] responder à pergunta “o que funciona” requer afirmações simples e generalizáveis focadas nas práticas e estruturas do sistema escolar. Entretanto, as razões subjacentes a diferentes níveis de aquisição de conhecimentos dos alunos são inerentemente complexas, e as explicações são condicionais. (AULD; MORRIS, 2016)

O aglomerado afirma ter desenvolvido técnicas analíticas mais sofisticadas para estabelecer a causalidade. Em acentuado contraste, pode-se argumentar que:

Em lugar de desenvolver ferramentas analíticas mais sofisticadas para identificar “melhores práticas”, a maior sofisticação reside, antes, nas estratégias utilizadas para apresentar e vender as afirmações, mascarando, ao mesmo tempo, os problemas inerentes às crenças centrais (do aglomerado). (AULD; MORRIS, 2014)

Auld analisou os relatórios mais influentes publicados pelo aglomerado. Ele encontrou uma abundância de afirmações sobre as fontes do desempenho elevado de alunos, essencialmente derivadas de correlações, mas uma ausência de quaisquer análises que demonstrassem ou explicassem a conexão causal. Ele identifica cinco estratégias empregadas, muitas vezes sequencialmente, tanto para promover uma gama de ações de políticas quanto para mascarar os problemas inerentes ao estabelecimento da causalidade. As cinco estratégias são perseguidas por meio do uso de uma variedade de táticas (Figura 7).

FIGURA 7 – Visão geral das estratégias



Fonte: Auld e Morris (2016).

A primeira estratégia (Figura 8, a seguir) envolve a construção de um enquadramento dentro do qual a narrativa é desenvolvida. Prioriza-se o estabelecimento da necessidade e viabilidade da tarefa, através de referências às consequências desastrosas de não participar da “corrida global”. Resumidamente, são promovidas reformas urgentes, e a necessidade de identificar “melhores práticas” é apresentada como autoevidente,

através do uso da retórica de crise, de apelos a precedentes e do enfraquecimento de perspectivas alternativas.

FIGURA 8 – Estratégia e táticas - I

ESTRATÉGIA	TÁTICAS
1. Estabelecer o enquadramento	a) Paranoia construída e retórica de crise b) Apelos a precedentes c) Enfraquecer críticas/perspectivas alternativas

“O mundo é indiferente à tradição e reputações passadas, impiedoso com a fragilidade e ignorante sobre costumes ou prática. O sucesso virá para aqueles indivíduos e países rápidos a se adaptar, lentos para se queixar, e abertos a mudanças.”

(BARBER; MOURSHED, 2007, p. 6)

“Há muitos educadores e lideranças de sistemas que simplesmente não acreditam que mudanças bem-sucedidas sejam possíveis.”

(BARBER, 2009, p. 19)

A segunda estratégia (Figura 9, a seguir) é utilizada para destacar a *expertise*, reputação, *status* e experiência dos autores e providenciar o endosso de celebridades, juntamente com o uso de convenções acadêmicas. Emprega-se linguagem científica para se fazer comparações e fornecer uma base autorizada à promoção das afirmações.

FIGURA 9 – Estratégia e táticas - II

ESTRATÉGIA	TÁTICAS
2. Estabelecer a <i>expertise</i>	a) Reputação e/ou experiência b) Estatísticas e quase-ciência c) Conhecimento do gênero (literatura acadêmica)

“Este relatório é fruto de um esforço colaborativo entre a OECD e especialistas internacionais com extensa expertise em analisar o desempenho de sistemas educacionais internacionalmente.”

(OECD, 2012, p. 5)

“Cada vez mais, uma ciência ou quase-ciência da entrega eficaz no governo está emergindo.”

(BARBER et al., 2012, p. 60)

Uma ‘fórmula conceitual’ para explicar estudantes bem formados = E (C+P+L).

Onde E = ética;
C = pensar/pensamento
L = liderança.

(BARBER, 2010)

Assim, Barber, Donnelly e Rizvi (2012) argumentam que eles criaram uma ciência, ou quase-ciência, da “entregologia”.

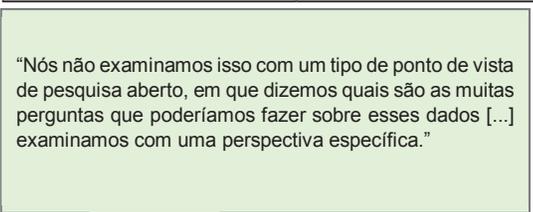
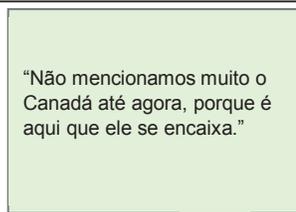
Eles também fornecem uma fórmula conceitual, já levantada por Barber em sua palestra de 2010 (ver Figura 9), para desenvolver alunos bem formados, utilizada no relatório de 2012 do Institute for Public Policy Research (Instituto para a Pesquisa de Políticas Públicas) como plataforma para a reforma curricular.

A **terceira estratégia** (Figura 10) direciona a análise para as variáveis de políticas ou “alavancas políticas” escolhidas, as quais são passíveis de controle e promovidas pelos relatórios. Isso permite o afastamento da complexidade e o desenvolvimento de explicações simples, as quais são alcançadas através do foco em: resultados quantificáveis; somente sistemas com desempenho elevado; casos confirmatórios; interpretação seletiva; e estórias incompletas. As duas citações a seguir são ilustrativas de como Mourshed, Chijioko e Barber, ao escreverem para o Instituto McKinsey, argumentam em favor da importância do que eles chamam de “prêmio de liderança”:

Estes [...] países todos apresentam forte desempenho em exames internacionais, ou melhorias de desempenho, e demonstram boas práticas em liderança escolar. [...]

O levantamento realizado como parte desta pesquisa confirma largamente o conhecimento existente acerca dos papéis desempenhados por líderes escolares eficazes [...] (BARBER; WHELAN; CLARK, 2010, p. 4, 7)

FIGURA 10 - Estratégia e táticas - III

ESTRATÉGIA	TÁTICAS
3. Restringir o foco analítico	a) foco em resultados quantificáveis b) foco em sistemas com alto desempenho c) casos confirmatórios d) interpretação seletiva e) estórias incompletas f) foco em alavancas políticas g) foco em fatores “passíveis de controle”
 <p>“Nós não examinamos isso com um tipo de ponto de vista de pesquisa aberto, em que dizemos quais são as muitas perguntas que poderíamos fazer sobre esses dados [...] examinamos com uma perspectiva específica.”</p>	 <p>“Não mencionamos muito o Canadá até agora, porque é aqui que ele se encaixa.”</p>
<p>(BARBER, 2014, p. 78)</p>	<p>(TUCKER, 2011, p. 43)</p>

Resumidamente, a proposição pode ser reformulada da seguinte forma: “Selecionamos países com alto desempenho que apresentam boas lideranças, e nossa pesquisa confirmou que selecionamos com precisão.” O rigor dessa abordagem também é destacado por Barber (2014, p. 81): “Os dados são coisa muito crua, não? E são abertos. Normalmente há mais de uma interpretação possível para os dados. Então, você traz sua própria perspectiva.”

A **quarta estratégia** (Figura 11) busca estabelecer as recomendações sobre políticas. A consciência e sensibilidade para as limitações dessa empreitada são primeiro afirmadas e depois tratadas por meio de terceirização, rejeição, ou passando-se ao largo do problema. É central nesse estágio o uso de hipóteses especulativas como evidências, ou afirmações baseadas num processo circular de referências que se entrecruzam com outros relatórios similares.

FIGURA 11 - Estratégia e táticas - IV

ESTRATÉGIA	TÁTICAS
4. Traçar recomendações	a) discutir limitações; incluir advertências b) “conhecimento estabelecido” (terceirização) c) rejeitar limitações/advertências d) passar ao largo de limitações/advertências: i) observações suspensas; ii) ambição atenuada; iii) ofuscação.

“Nenhum país pode importar a cultura de outro, mas estes seis programas têm sido o foco de reformas em muitos sistemas em todo o mundo”

“Embora a natureza causal de tais relações não possa ser estabelecida, uma extensa teia de correlações pode ser traçada [...] O objetivo [...] neste relatório é relacionar diferenças na aquisição de conhecimentos de alunos entre um país e outro a certas características dos sistemas educacionais desses países.”

(JENSEN et al., 2012, p. 6)

(OECD, 2012, p. 23)

A **quinta e última estratégia** (Figura 12, a seguir) serve para qualificar a entrega direta de uma ação de política de modo a evitar que se façam abertamente afirmações causais. Isso se consegue por meio de uma série de táticas, tais como remodelar as políticas recomendadas como sendo necessárias, mas não suficientes; atribuir o ônus da implementação ao contexto local; e observar que o conhecimento é imperfeito ou contextual.

FIGURA 12 - Estratégia e táticas - V

ESTRATÉGIA	TÁTICAS
5. Qualificar recomendações	a) As condições necessárias não suficientes b) o conhecimento é contextual c) o ônus da implementação d) o conhecimento é imperfeito

“[...] este foco no ensino, embora condição necessária, é, em si mesmo, insuficiente para trazer melhorias (no sistema).”

“O PISA permite a governos e educadores identificar políticas efetivas que eles podem então adaptar a seus contextos locais.”

“Os sistemas escolares estão constantemente mudando; assim, o que funcionava há alguns anos atrás pode muito bem ter pouca relevância hoje.”

(BARBER; MOURSHED, 2007, p. 27)

(OECD, 2014, p. 3)

(MOURSHED; CHIJSIOKE; BARBER, 2010, p. 11)

Vimos antes, na citação de Wise, como o fracasso de uma reforma pode ser simplesmente atribuído à “resistência” daqueles solicitados a implementar as políticas. A proposição de que reformas são necessárias, mas não suficientes, equivale a um consultor de investimentos afirmar que um cliente deve investir em X, mas também em outros ativos, os quais não puderam ser especificados.

O resultado dessa estratégia é um conjunto de recomendações claras sobre políticas, cercadas por um conjunto de qualificações que permitem que a responsabilidade por potenciais fracassos futuros seja alocada a outrem. Isso também foi demonstrado na recente resposta de Schleicher a críticas feitas após a OECD recomendar a adoção de um núcleo curricular comum nos EUA:

Apenas dissemos que Padrões Básicos Comuns estão alinhados com o que os países com alto desempenho têm. Temos evidências empíricas para isso. (SCHLEICHER apud WILBY, 2014, grifos nossos)

Antes de concluir, deixe-me antecipar a refutação óbvia ao que eu disse: a saber, que estou propondo que não podemos aprender nada com a forma como outros sistemas operam. Creio que podemos aprender muito com a análise comparativa dotada do potencial de abrir nossos olhos a novas possibilidades e de desafiar o que tomamos como certo e enxergamos como normal. Isso não equivale a usar a educação

comparada para promover ações políticas específicas ou para construir uma ortodoxia.

Como parte de uma pesquisa em curso patrocinada pelo Economic and Social Research Council (ESRC), na qual estou envolvido, juntamente com Christie Han, Bob Adamson e Katherine Forrestier, estamos comparando os processos de empréstimo de políticas educacionais na Inglaterra e no Leste Asiático. O que está emergindo é que as reformas educacionais nos países do Leste Asiático com alto desempenho não foram explicitamente concebidas para melhorar os resultados no PISA, e que as reformas educacionais estão voltadas para a redução da prevalência das características específicas (instrução direta, orientação para exames e foco na aquisição de conhecimentos acadêmicos) que os políticos ingleses admiram e tentam emular (FORESTIER; CROSSLEY, 2014; HAN, 2016).

Nos países do Leste Asiático com alto desempenho, as reformas também derivaram de uma análise inicial dos objetivos e propósitos de escolarização, realizada em cooperação com uma ampla variedade de partes interessadas, incluindo o meio acadêmico. Posteriormente, embarcou-se em exercícios de reforma de longo prazo, concebida para ampliar a educação oferecida. Tais exercícios envolveram investimentos massivos em desenvolvimento de currículo e formação docente. Tudo isso foi conduzido por um estado forte e centralizado que utilizou *expertise* do exterior para apoiar a implementação em áreas operacionais específicas, tais como reformas de avaliação e desenvolvimento docente. As reflexões de um especialista inglês em avaliações que trabalhou em Hong Kong destacam o contraste:

Montar a reforma (foi) uma enorme empreitada... Mas creio que foi melhor planejada, com melhores preparativos, e mais bem implementada do que muitas das constantes medidas de remendo que se tem no Reino Unido [...] O exercício todo foi dividido ao longo de dez anos. E isso é completamente o oposto do que acontece no Reino Unido, onde, *de repente, um ministro da educação aparece com uma ideia brilhante [...] (e) são só constantes novas iniciativas [...]*. (Entrevista citada em HAN, 2016, grifos nossos)

A segunda citação, de um estudo sobre o que deveríamos aprender com os sistemas escolares asiáticos, realizado por Yon Zhao, chega a uma conclusão semelhante – embora essas lições possam não combinar com a ideologia predominante em nosso país:

As lições dos sistemas educativos asiáticos não estão relacionadas ao que os ajudou a alcançar suas elevadas pontuações [...]. *Seus esforços são geralmente confundidos com políticas concebidas para produzir os altos resultados em exames internacionais.* Na verdade, elas são concebidas para criar [...] uma educação considerada necessária para cultivar cidadãos no século XXI. (ZHAO, 2015, grifos nossos)

No geral, a utilização de dados internacionais do tipo PISA como base de uma forma pragmática e baseada em evidências de educação comparada tem se tornado, especialmente na Inglaterra, uma empreitada conveniente e oportunista, a qual tem servido de fachada para legitimar um conjunto preferido de ações de política.

O aglomerado, juntamente com os políticos ingleses, tem conseguido usar dados comparativos para desenvolver uma ortodoxia na qual nossa sobrevivência econômica é retratada como sendo dependente do desempenho de nossos jovens em exames como o PISA. Procurei demonstrar que, como ocorre com todas as formas de ortodoxia, a realidade é muito mais complexa.

O que o futuro reserva, se continuarmos a definir a escola pelo prisma do PISA? Um funcionário sênior do Departamento de Educação forneceu uma visão clara em uma entrevista realizada por Euan Auld:

Por que a OECD não publica simplesmente o que ela acha que é o currículo perfeito em todos esses países? E os Estados nacionais poderiam simplesmente cair na conversa deles. Quero dizer, já fazem isso com o PISA.

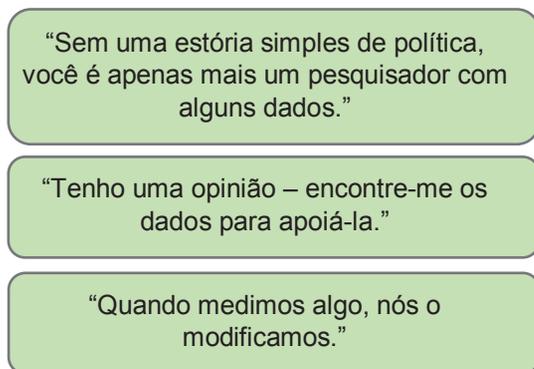
Isso é totalmente lógico, pois a forma mais simples de melhorar as pontuações no PISA é os países alinharem seus currículos para estarem mais próximos daquilo que é

mensurado pelo PISA. Assim, a Rússia tem bom desempenho no TIMSS, mas um mau desempenho no PISA. O primeiro examina o currículo ensinado, o segundo não. Assim, a forma mais rápida de a Rússia melhorar seus resultados no PISA é modificar seu currículo nacional.

Se os países fizerem isso e melhorarem seus resultados, entraremos em um sistema fechado e autorrealizável, no qual os países ensinam de acordo com os requisitos do exame, e melhores pontuações criam a ilusão de melhoria. Quando os professores o fazem, isso é denunciado como “ensinar para a prova” ou “manipular o sistema”. Quando se trata de um esforço nacional, a prática é remodelada como “*benchmarking* global” ou “aprendizado com as melhores práticas internacionais”.

Para retornar às máximas que identifiquei anteriormente – o lema interno do Instituto McKinsey de que “tudo pode ser medido, e o que é medido é gerenciado”, e o bordão de Andreas Schleicher de que “sem dados, você é apenas mais uma pessoa com uma opinião” –, sugiro que elas poderiam ser reformuladas como demonstrado na Figura 13.

FIGURA 13 – Dados e mensuração: máximas reformuladas



Fonte: Elaboração do autor.

Embora a mensuração de resultados educacionais possa satisfazer nossos desejos de impor ordem e controle sobre o mundo, ela não é uma fonte de criatividade humana, e não reconhece os múltiplos e complexos objetivos da escolarização. Estamos, como argumenta Gorur (2015), correndo o

perigo de enxergar as crianças apenas pelo prisma do PISA, e, como padrão, aceitar sua concepção singular e estreita dos objetivos da educação. Isso efetivamente significa deixar de focar nas pessoas como seres humanos com necessidades complexas, para vê-las somente como fonte de capital humano, como mensurado pelo PISA.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, R. “World class schools” – noble aspiration or globalised hokum? BAICE presidential address at the 10th UKFIET Conference on Education and Development 2009. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, London, v. 40, n. 6, p. 801-17, 2010.

ALFADALA, A. *K-12 reform in the Gulf Cooperation Council (GCC) countries: Challenges and policy recommendations*. Doha: World Innovation Summit for Education (WISE), 2015. Disponível em: <http://www.wise-qatar.org/sites/default/files/asset/document/wise-research-3-wise-11_17.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

AULD, E.; MORRIS, P. Comparative education, the “new paradigm” and policy borrowing: Constructing knowledge for education reform. *Comparative Education*, London, v. 50, n. 2, p. 129-55, 2014.

AULD, E.; MORRIS, P. PISA, policy, and persuasion: Translating complex conditions into education ‘best practice’. *Comparative Education*, London, v. 52, n. 2, p. 202-229, 2016.

BARBER, M. *Impossible and necessary: Are you ready for this?* London: Nesta, 2009. Disponível em: <www.nesta.org.uk/sites/default/files/impossible_and_necessary.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

BARBER, M. *The prospects for global education reform*. The College of Teachers’ Biennial Lecture, 18 May 2010. Disponível em: <www.collegeofteachers.ac.uk/content/sir-michael-barber-2010>. Acesso em: nov. 2015.

BARBER, M. Data work: Michael Barber in conversation with Jenny Ozga. In: FENWICK, T.; MANGEZ, E.; OZGA, J. (Ed.). *World yearbook of education 2014: Governing knowledge: Comparison, knowledge-based technologies and expertise in the regulation of education*. London: Routledge, 2014. p. 75-86.

BARBER, M.; DONNELLY, K.; RIZVI, S. *Oceans of innovation: The Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education*. London: Institute for Public Policy Research, 2012. Disponível em: <<http://tinyurl.com/hncus6y>>. Acesso em: nov. 2015.

BARBER, M.; MOURSHED, M. *How the world's best-performing schools come out on top*. Washington, DC: McKinsey, 2007. Disponível em: <<http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top>>. Acesso em: nov. 2015.

BARBER, M.; WHELAN, F.; CLARK, M. *Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. Washington, DC: McKinsey, 2010. Disponível em: <http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/schoolleadership_final.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

BIESTA, G. J. J. Why "what works" still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, v. 29, p. 491-503, 2010.

BLAUG, M. The empirical status of human capital theory: A slightly jaundiced view. *Journal of Economic Literature*, v. 14, n. 3, p. 827-55, 1976.

CARNEY, S. Imagining globalisation: Educational policyscapes. In: STEINER-KHAMSI, G.; WALDOW, F. (Ed.). *World yearbook of education 2012: Policy borrowing, policy lending*. London and New York: Routledge, 2012. p. 339-53.

CASNER-LOTTO, J.; BARRINGTON, L. *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century workforce*. New York: The Conference Board, 2006.

COWEN, R. Ways of knowing, outcomes and "comparative education": Be careful what you pray for. *Comparative Education*, London, v. 50, n. 3, p. 282-301, 2014. doi: 10.1080/03050068.2014.921370.

DALE, R. Conjunctions of power and comparative education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, v. 45, n. 3, p. 341-62, 2015.

DAVIES, W. Economic advice as a vocation: Symbioses of scientific and political authority. *The British Journal of Sociology*, v. 62, n. 2, p. 304-23, 2011. Disponível em: <www.academia.edu/1264916/Economic_advice_as_a_vocation_symbioses_of_scientific_and_political_authority>. Acesso em: nov. 2015.

DEMING, D. J. *The growing importance of social skills in the labor market*. Cambridge: NBER, August 2015. (Working Paper, 21473).

DOLTON, P.; MARCENARO-GUTIÉRREZ, O.; STILL, A. *The Efficiency Index: Which education systems deliver the best value for money?* London: GEMS Education Solutions, 2014.

EBENSTEIN, L. *Chicagonomics: The evolution of Chicago free market economics*. New York: St Martin's, 2015.

ELLIOTT, J. Lessons from abroad: Whatever happened to pedagogy? *Comparative Education*, London, v. 50, n. 1, p. 27-44, 2014.

FENIGER, Y.; LEFSTEIN, A. How not to reason with PISA data: An ironic investigation. *Journal of Education Policy*, London, v. 29, n. 6, p. 845-55, 2014.

FORESTIER, K.; CROSSLEY, M. International education policy transfer – borrowing both ways: The Hong Kong and England experience. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, London, v. 45, n. 5, p. 664-685, 2014. doi: 10.1080/03057925.2014.928508.

GILLIS, S.; POLESEL, J.; WU, M. PISA data: Raising concerns with its use in policy settings. *The Australian Educational Researcher*, Sydney, v. 43, n. 1, p. 131-146, 2015. doi: 10.1007/s13384-015-0183-2.

- GOLDSTEIN, L. The fallacy of the simple question. *Analysis*, v. 53, n. 3, 178-181, 1993.
- GORUR, R. Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international comparisons. Melbourne: LIAS, 2015. (Working Paper, 1).
- GOVE, M. PISA slip should put a rocket under our world-class ambitions and drive us to win the education space race. *Times Educational Supplement*, 17 December, 2010a.
- GOVE, M. Michael Gove: My revolution for culture in classroom. Why we must raise education standards so children can compete with the rest of the world. *The Telegraph*, 28 December, 2010b. Disponível em: <www.telegraph.co.uk/education/8227535/Michael-Gove-myrevolution-for-culture-in-classroom.html>. Acesso em: nov. 2015.
- GOVE, M. *Michael Gove*. In: WORLD EDUCATION FORUM, 11 January 2012, London. *Speech...* London: DFE, 2012a. Disponível em: <www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-to-the-education-world-forum>. Acesso em: nov. 2015.
- GOVE, M. Secretary of State for Education Michael Gove's statement in the House on the OECD's 2012 PISA results. London: UK Parliament, 2012b. Disponível em: <www.gov.uk/government/speeches/2012-oecd-pisa-results>. Acesso em: nov. 2015.
- GOVE, M. *Oral Statement to Parliament: 2012: OECD PISA results*. London: DFE, 2013. Disponível em: <www.gov.uk/government/speeches/2012-oecd-pisa-results>. Acesso em: nov. 2015.
- GRAHAM, G. Chinese teachers are "more effective" than those in Britain, the education minister has said. *Daily Telegraph*, 25 February, 2014. Disponível em: <<http://tinyurl.com/pvcfxm3>>. Acesso em: nov. 2015.
- GREY, S. Doctoral tutorial presentation. UCL IOE, 2015.
- HALL, S.; O'SHEA, A. Common-sense neoliberalism. *Soundings: A Journal of Politics and Culture*, London, v. 55, p. 8-24, Winter 2013.
- HAN, C. External policy referencing in education. In: HAND, M.; DAVIES, R. (Ed.). *Education, ethics and experience: Essays in honour of Richard Pring*. Abingdon: Routledge, 2016. p. 135-148.
- HANUSHEK, E.; WOESSMANN, L. *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris: OECD, 2010. Disponível em: <www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/the-high-cost-of-low-educational-performance.htm>. Acesso em: nov. 2015.
- HANUSHEK, E.; WOESSMANN, L. *Universal basic skills: What countries stand to gain*. Paris: OECD, 2015. Disponível em: <www.oecd.org/edu/universal-basic-skills-9789264234833-en.htm>. Acesso em: nov. 2015.
- HENG, S. K. Keynote address. In: MINISTRY OF EDUCATION WORK PLAN SEMINAR, 25 Sept. 2013, Singapore. *Speech...* Singapore: Ministry of Education, 2013. Disponível em: <www.moe.gov.sg/media/speeches/2013/09/25/keynote-address-by-mr-heng-swee-keat-at-the-ministry-of-education-work-plan-seminar-2013.php>. Acesso em: nov. 2015.

JENSEN, B. et al. *Catching up: Learning from the best school systems in East Asia*. Carlton, VIC: Grattan Institute, 2012. Disponível em: <http://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/130_report_learning_from_the_best_detail.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

JERALD, C. D. *Defining a 21st century education*. Alexandria, VA: Center for Public Education, 2009.

JERRIM, J. *Why do East Asian children perform so well in PISA? An investigation of Western-born children of East Asian descent*. London: UCL, Institute of Education, 2014. (Working Paper, 14-16).

JULLIEN, M. A. *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation*. Paris, 1817.

KAMENS, D. H. A maturing global testing regime meets the world economy: Test scores and economic growth, 1960–2012. *Comparative Education Review*, v. 59, n. 3, p. 420-46, 2015.

KEYNES, J. M. *The general theory of employment, interest and money*. London: Palgrave Macmillan, 1936.

KNAPTON, S. Chinese culture to revive English education, says minister. *The Telegraph*, 22 February 2009. Disponível em: <www.telegraph.co.uk/education/educationnews/4780843/Chinese-culture-to-revive-English-education-says-minister.html>. Acesso em: nov. 2015.

KOMATSU, H.; RAPPLEYE, J. A new global policy regime founded on invalid statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and economic growth. *Comparative Education Journal*, v. 53, n. 2, p. 166-191, 2017.

LAUDER, H. Human capital theory, the power of transnational companies and a political response in relation to education and economic development. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, London, v. 45, n. 3, p. 490-3, 2015.

LEVIN, B. An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education*, London, v. 34, n. 2, p. 131-41, 1998.

MORRIS, P. Pick 'n' mix, select and project; policy borrowing and the quest for "world class" schooling: An analysis of the 2010 schools White Paper. *Journal of Education Policy*, London, v. 27, n. 1, p. 89-107, 2012.

MORRIS, P. Comparative education, PISA, politics and educational reform: A cautionary note. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, London, v. 45, n. 3, p. 470-4, 2015. DOI 10.1080/03057925.2015.1027510.

MOSS, G.; GOLDSTEIN, H. Epilogue. *Comparative Education*, London, v. 50, n. 3, p. 374-7, 2014. DOI 10.1080/14681366.2014.926137.

MOURSHED, M.; CHIJIJOKE, C.; BARBER, M. *How the world's most improved school systems keep getting better*. Washington, DC: McKinsey, 2010. Disponível em: <<http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/>>. Acesso em: nov. 2015.

- MUSTAFA, M. Doctoral tutorial presentation. London: UCL, 2015.
- NATIONAL ASSOCIATION OF COLLEGES AND EMPLOYERS. *Job outlook 2015*. Bethlehem, PA: NACE, 2015.
- NÓVOA, A.; YARIV-MASHAL, T. Comparative research: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, London, v. 39, n. 4, p. 423-38, 2003.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Education at a glance*. Paris: OECD, 1993.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Viewing the United Kingdom school system through the prism of PISA. Paris: OECD, 2010. Disponível em: <www.oecd.org/pisa/46624007.pdf>. Acesso em: nov. 2015.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for Japan*. Paris: OECD, 2012. Disponível em: <<http://tinyurl.com/zognvpc>>. Acesso em: nov. 2015.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. Paris: OECD, 2013a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>>. Acesso em: nov. 2015.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD, 2013b.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *PISA 2012 results - Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems*. Paris: OECD, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en>>. Acesso em: nov. 2015.
- PARRY, H. More English schoolchildren to get Chinese-style maths lessons as minister hails "one of the best things department has done". *Daily Mail*, 13 August, 2015. Disponível em: <www.dailymail.co.uk/news/article-3196205/Chinese-style-maths-lessons-English-schoolchildren-let-s-hope-better-TV-version.html>. Acesso em: nov. 2015.
- RIZVI, F.; LINGARD, R. *Globalizing education policy*. Abingdon: Routledge, 2010.
- SADLER, M. E. How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems abroad? Address at Guildford Educational Conference on 20 October 1900.
- SAHLBERG, P. *Finnish lessons 2: What can the world learn from education change in Finland?* New York: Teachers' College Press, 2015.
- SCHLEICHER, A. What we learn from the PISA 2012 results. Paris: OECD, 2013. Disponível em: <<http://oecdeducationtoday.blogspot.co.uk/2013/12/what-we-learn-from-pisa-2012-results.html>>. Acesso em: nov. 2015.

SCHLEICHER, A. *International Summit on the Teaching Profession: Equity, excellence and inclusiveness in education: Policy lessons from around the world*. Paris: OECD, 2014. Disponível em: <www.oecd-ilibrary.org/education/equity-excellence-and-inclusiveness-in-education_9789264214033-en>. Acesso em: nov. 2015.

STONE, D. A. Causal stories and the formation of policy agendas. *Political Science Quarterly*, v. 104, n. 2, p. 281-300, 1989.

TRUSS, E. Elizabeth Truss: The global education race. Speech to the In: OXFORD CONFERENCE IN EDUCATION, ST JOHN'S COLLEGE, 3 January 2014. University of Oxford, 2014.

TUCKER, M. S. *Standing on the shoulders of giants: An American agenda for education reform*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy, 2011. Disponível em: <<http://tinyurl.com/44jegl8>>. Acesso em: nov. 2015.

UNITED KINGDOM. Department for Education. *The importance of teaching*. London: DFE, 2010. Disponível em: <www.gov.uk/government/publications/the-importance-of-teaching-the-schools-white-paper-2010>. Acesso em: nov. 2015.

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*, London, v. 50, n. 3, p. 302-21, 2014.

WEALE, S. Trial of Chinese-style maths lessons in English schools to be expanded. *The Guardian*, 12 August, 2015. Disponível em: <www.theguardian.com/education/2015/aug/12/trial-of-chinese-style-maths-lessons-in-english-schools-to-be-expanded>. Acesso em: nov. 2015.

WILBY, P. Global school tests under attack as OECD accused of killing “joy of learning”. *The Guardian*, 6 May 2014. Disponível em: <www.theguardian.com/business/2014/may/06/oecd-pisa-tests-education-joy-of-learning>. Acesso em: nov. 2015.

WOLF, A. Education and economic performance: Simplistic theories and their policy consequences. *Oxford Review of Economic Policy*, London, v. 20, n. 2, p. 315-33, 2004.

YOU, Y.; MORRIS, P. Imagining school autonomy in high-performing education systems: East Asia as a source of policy referencing in England. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 2015. doi: 10.1080/03057925.2015.1080115.

ZHAO, Y. *Lessons that matter: What should we learn from Asia?*. Melbourne: Mitchell Institute for Health and Education Policy, 2015. (Mitchell Policy Paper, n. 04, 2015).

PAUL MORRIS

Professor de Educação Comparada do Department of
Education, Practice and Society do Institute of Education da
University College London (UCL), Londres, Inglaterra
paul.morris@ucl.ac.uk

Recebido em: MAIO 2017

Aprovado para publicação em: MAIO 2017

