

Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação*

António Teodoro

Resumo

Os argumentos que o autor tem desenvolvido, desde os seus primeiros trabalhos de 2001, são apresentados no sentido de mostrar que o principal meio de regulação transnacional das políticas de educação, nestes tempos de globalização neoliberal, encontra-se nos grandes inquéritos estatísticos (*surveys*) conduzidos por organizações transnacionais de natureza governamental, com destaque para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). E, nesses grandes inquéritos, a questão política determinante está na escolha dos indicadores, que acabam por condicionar fortemente as reformas educacionais nacionais, nomeadamente na fixação do currículo e dos modos de ensinar e aprender. Defende-se, por último, que essa forma de “governar por números” empobrece o debate público democrático e obscurece outros modos de regulação, mais propícios a apoiar a inovação das respostas educativas, condição para a construção de uma escola exigente e radicalmente democrática.

Palavras-chave: Políticas educacionais; regulação transnacional; OCDE; Pisa.

* Versão atualizada do artigo “A fortuna é de quem a agarrar”: a Rede Iberoamericana de Investigación em Políticas de Educação (Riaipe) e as perspectivas de trabalho futuro”. *Rase, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Madrid, v. 4, n. 4, p. 6-18, enero 2011.

Abstract

Governing by numbers: the major international statistical surveys and the construction of a global agenda in education policies

The arguments presented in this article by the author have been developed since his first works in 2001 in order to show that the primary means of transnational regulation of educational policies in these neoliberal times of globalization are found in the statistical surveys conducted by transnational organizations of governmental nature, especially the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). And in these large surveys, the key policy issue is on the choice of indicators, which end up heavily conditioning the national educational reforms, including the setting of curriculum and the ways of teaching and learning. It is argued that this form of "governing by numbers" impoverishes the democratic public debate and obscures other modes of regulation, more propitious to supporting the innovation of educational responses, key condition for the construction of a demanding and radically democratic school.

Keywords: educational policies; transnational regulation; OECD; Pisa.

42

Em trabalhos anteriores (Teodoro, 2001, 2003a, 2003b, 2007, 2011), procurei uma explicação para as relações entre globalização (hegemónica) e educação, sobretudo a partir da abordagem de Roger Dale, que, em texto muito conhecido (Dale, 2001, 2004), se posicionava distintamente em face dos trabalhos de John Meyer e seus colaboradores da Universidade de Stanford. Meyer e colaboradores defendem que a expansão mundial dos sistemas educativos assenta, fundamentalmente, em modelos e objectivos comuns definidos no quadro da modernidade ocidental, como o progresso, a igualdade ou os direitos humanos (Meyer, 2000; Suarez; Ramirez, 2007) – uma cultura mundial educacional comum (CMEC), na fórmula com que Dale sintetizou esta abordagem dos autores da teoria neoinstitucional: “[...] a educação, por si só, é uma formalidade mundialmente estandardizada, pelo que, ao adoptarem a educação, os países ficam implicados em dispositivos comuns” (Meyer, 2000, p. 20). Dale afastava-se desse tipo de abordagem, defendendo que a globalização “é um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores”. E acrescentava: “A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão económica e da percepção do interesse nacional próprio” (Dale, 2004, p. 436).

No plano das consequências da globalização na educação, Meyer e seus colaboradores insistem, baseando-se fundamentalmente numa análise das políticas curriculares e nas estruturas organizacionais, no desenvolvimento por isomorfismo da escola de massas nos diferentes espaços do sistema mundial. Por seu lado, Dale prefere sublinhar que a globalização não significa a dissipação ou o enfraquecimento

dos Estados já poderosos, mas antes o reforço da sua capacidade para responder colectivamente às forças que nenhum deles pode, por si, jamais controlar individualmente. Centrando a sua crítica na teoria da agência subjacente à abordagem da CMEC de John Meyer, Dale (2001, 2004) sugere que a influência da globalização (hegemónica) se manifesta, sobretudo, a partir da fixação de uma agenda globalmente estruturada da educação (AGEE), na qual agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) desempenham um papel crucial.

Com um outro tipo de abordagem, de natureza histórico-social, e apoiando-se na teoria dos sistemas sociais autorreferenciais de Niklas Luhmann, também Jürgen Schriewer tem procurado mostrar os limites da abordagem neoinstitucionalista de Meyer e colaboradores. Apoiando-se num vasto trabalho empírico realizado no seio do Centro de Educação Comparada da Universidade Humboldt, de Berlim,¹ Schriewer (2004) defende que as tendências não vão no sentido da construção de um só mundo, mas antes, e muito mais, da persistência de múltiplos mundos.² Segundo essa perspectiva, a influência mundial é sempre mediatizada por um processo de “externalização” (Schriewer, 2000), ou seja, reconstruída em função das tradições, dos valores e dos objectivos assumidos no interior das sociedades nacionais.

Em texto posterior, Dale (2008) faz uma revisão crítica da sua anterior posição. Reconhecendo um conjunto de limitações internas e externas à sua proposta, bem como o uso de uma abordagem metodológica inadequada – “é claro que o nacionalismo metodológico, a equação ‘sociedade com Estado-nação’, que caracterizou não apenas a educação mas todas as outras ciências sociais, não é somente inadequada mas também enganadora” –, Roger Dale assume que, desde que formulou originalmente a sua proposta em 1998-99, houve substanciais mudanças designadamente nos conceitos de currículo, Estado e nacional, os elementos-chave da abordagem de John Meyer e colaboradores.³ Apoiando-se no trabalho de Boaventura de Sousa Santos (1995),⁴ no sentido de distinguir as trajectórias do capitalismo e da modernidade (e não de as tratar como implicitamente equivalentes), Roger Dale analisa as relações entre uma e outra na reprodução das sociedades, incluindo através da educação, propondo-se, em conclusão, centrar a sua atenção, em próximas abordagens, em quatro aspectos particulares:

¹ O projecto de investigação baseou-se na análise das temáticas dos artigos das principais revistas pedagógicas publicadas entre 1920 e 1997 em três países de diferentes espaços do sistema mundial: Espanha, Rússia/URSS e China (ver Schriewer, 2004, p. 12-13).

² “Por este ponto de vista, os resultados condensados aqui colocam explicitamente em relevo os laços gerais – características das externalizações da reflexão pedagógica – entre as mudanças de um sistema político e social, as mudanças de imperativos em matéria de reforma do seu sistema educativo e as transformações da reflexão sobre a educação e as políticas educativas que lhes estão associadas” (Schriewer, 2004, p. 21).

³ “Mais especificamente, a mudança para uma Economia do Conhecimento Global/Neoliberal como representação da globalização pode trazer uma transformação do pensamento no *curriculum*, que deixa de ser um corpo de conhecimentos justificados pelo seu contributo para os valores da modernidade e estruturado (e ensinado) de um modo planeado e sequencial, para se tornar em competências destinadas a serem aprendidas *ad hoc*, como e quando necessário” (Dale, 2008).

⁴ Dale cita a edição de *Toward a new legal common sense*, de 2004 (London, Butterworth). A nossa referência é a da edição original.

- 1) Se queremos compreender as relações entre Educação e globalização melhor, temos de reconhecer que as consequências da modernidade são muito vastas e que os seus princípios fundamentais são reproduzidos como universais em todo o mundo.
- 2) O conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a educação continua a manter alguma validade, mas unicamente nos termos e limites sugeridos acima.
- 3) Mais importante, é crucial ver as relações entre educação e globalização como um elemento-chave das mudanças nas relações entre capitalismo e modernidade na era neoliberal.
- 4) Não são somente os discursos, as instituições e as práticas da modernidade ocidental que necessitam de ser problematizados, mas os próprios pressupostos metodológicos e os instrumentos que geram. (Dale, 2008).

O novo projecto de desenvolvimento gerado pela globalização hegemónica trouxe, para primeiro plano, uma estratégia de liberalização dos mercados mundiais, levando o axioma das vantagens competitivas a tornar-se o centro desse projecto e, desse modo, à recuperação da teoria neoclássica do capital humano. Não admira então que Roger Dale (1999) argumentasse que os mais claros efeitos da globalização nas políticas educativas sejam consequência da reorganização dos Estados para se tornarem mais competitivos, nomeadamente de forma a atraírem os investimentos das corporações transnacionais para os seus territórios.

No anterior projecto desenvolvimentista, as relações entre os planos nacional e internacional na definição das políticas educativas nacionais processavam-se num duplo registo: por um lado, a assistência técnica das organizações internacionais era (é) ativamente procurada pelas autoridades nacionais, sobretudo como meio de legitimação das opções internas assumidas; por outro, as constantes iniciativas (seminários, conferências, *workshops*), estudos e publicações das organizações internacionais desempenham um decisivo papel de normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que determina não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem um modo de fixação de mandato, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países.⁵

No projecto da globalização – e essa é a hipótese que tenho defendido desde 2001 (Teodoro, 2001, 2003a, 2003b, 2007, 2011) –, essas relações estabelecem-se, sobretudo, tendo como centro nevrálgico os grandes projectos estatísticos internacionais e, muito em particular, o projecto Ines⁶, do Centre for Educational Research and Innovation (Ceri) da OCDE. Nesses projectos estatísticos, a escolha dos indicadores constitui a questão determinante na fixação de uma agenda global para a educação,⁷ com um enorme impacto nas políticas de educação dos países centrais, mas igualmente dos países situados na semiperiferia dos espaços centrais.

⁵ Para o caso de Portugal e para o período compreendido entre o final da 2ª Guerra Mundial e a adesão, em 1986, à então Comunidade Económica Europeia (CEE), ver Teodoro (2001).

⁶ Indicators of Educational Systems (Indicadores dos Sistemas Educativos).

⁷ Como explicitarei adiante, a influência desses grandes projectos estatísticos vai bem mais além da mera fixação da “agenda global da educação”.

O projecto Ines foi marcado, de início, por uma forte controvérsia e uma larga oposição interna no seio da OCDE (Henry *et al.*, 2001).⁸ Tendo como expressão pública mais conhecida a publicação anual de *Education at a Glance*, esse empreendimento da OCDE foi decidido na sequência de uma conferência realizada em Washington, em 1987, por iniciativa e a convite do governo dos EUA e do secretariado da OCDE, em que participaram representantes de 22 países, bem como diversos peritos e observadores convidados.⁹ O ponto principal da agenda da OCDE no campo da educação era, nessa época, a qualidade do ensino, que serviu como questão de partida para o lançamento do projecto Ines, possivelmente a mais significativa e importante atividade dessa organização internacional em toda a década de 1990.

Reconhecendo que o problema mais complexo não era tanto o cálculo de indicadores válidos, mas a classificação dos conceitos, os representantes dos países membros da OCDE e os peritos convidados examinaram um conjunto de mais de 50 indicadores nacionais possíveis, tendo acabado por reuni-los em quatro categorias: (i) os indicadores de *input* (entrada); (ii) os indicadores de *output* (resultados); (iii) os indicadores de processo; e (iv) os indicadores de recursos humanos e financeiros (Bottani; Walberg, 1992).

A concretização desse projecto permitiu à OCDE estabelecer uma importante base de dados de indicadores nacionais de ensino, que alimenta a publicação do *Education at a Glance*, desde 1992. Nesses olhares, para além dos tradicionais indicadores – sejam as diferentes taxas de escolarização, os vários índices de acesso à educação, as despesas com a educação, as qualificações do pessoal docente –, figura um conjunto de novos indicadores que têm profundas consequências, a montante, na formulação das políticas de educação no plano nacional.¹⁰ Esses novos indicadores são apresentados pela OCDE de uma forma particularmente significativa:

Para responder ao interesse crescente da opinião e dos poderes públicos face aos resultados do ensino, mais de um terço dos indicadores apresentados nesta edição tratam dos resultados, tanto no plano pessoal como no respeitante ao mercado de trabalho, e da avaliação da eficácia da escola. Os indicadores que se inspiram no primeiro Inquérito Internacional sobre a Alfabetização dos Adultos dão uma ideia do nível de proficiência das competências de base dos adultos e dos laços existentes entre essas competências e algumas características chave dos sistemas educativos. A publicação compreende ainda uma série completa de indicadores sobre os resultados em Matemática e em Ciências, que cobre a quase totalidade dos países da OCDE e inspiram-se no Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências. Além disso, os indicadores tirados do primeiro inquérito sobre as escolas do projecto Ines contribuem para o alargamento da base dos conhecimentos disponíveis sobre a eficácia da escola. (Ceri, 1996, p. 10).

⁸ Tive a oportunidade de confirmar essa afirmação com Maria do Carmo Clímaco, que representou Portugal nas reuniões que prepararam o lançamento do projecto, bem como com Ana Benavente, que, no final dos anos 1990 e início de 2000, representou Portugal no Comité Diretivo da OCDE (cf. memorandum da oficina de trabalho "Organizações internacionais e regulação transnacional das políticas educativas: os indicadores de comparação internacional e a construção de uma agenda global de educação", realizada em 22 de março de 2007, em Lisboa, no âmbito da Rede Ibero-Americana de Investigação em Políticas de Educação – Riaipe).

⁹ De uma forma mais detalhada, ver a génese desse projecto em "A regulação transnacional das políticas educativas: o papel dos indicadores de comparação internacional na construção de uma agenda global de educação", comunicação apresentada por Madalena Mendes e Carla Galego na 8th Conference of European Sociological Association, que teve lugar na Escócia, de 3 a 6 de setembro de 2007. Esse trabalho foi realizado no âmbito da Rede Ibero-Americana de Políticas de Educação e do Projecto Educating the Global Citizen, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Ref^o POCI/CED/56992/2004 e PPCDT/CED/56992/2004).

¹⁰ Ver, e.g., os dois campos privilegiados pela OCDE nos finais da década de 1990: a avaliação do funcionamento das escolas e a avaliação externa das aprendizagens.

Quadro 1 – Indicadores temáticos dos relatórios anuais da OCDE *Education at a Glance* – 1992-2007

Título dos capítulos	1992	1993	1995	1996	1997	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Custos, recursos e processos escolares	X	X	X											
Resultados da educação	X	X	X											
Contexto da educação	X	X	X				X	X						
Resultados da educação no mercado de trabalho em nível individual e social							X	X						
Resultados da educação na aprendizagem								X						
Transição da escola para o trabalho						X								
Contexto demográfico, social e económico da educação				X	X	X								
Custos da educação e recursos humanos e financeiros				X										
Resultados da graduação das instituições educativas				X										
Sucesso dos estudantes e literacia dos adultos				X										
Resultados da educação no mercado de trabalho				X										
Ambiente escolar e processos da escola /sala de aula				X	X									
Acesso à educação, participação e progressão				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ambiente de aprendizagem e organização das escolas					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Recursos humanos e financeiros investidos na educação					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Resultados das instituições educativas e impacto da aprendizagem									X	X	X	X	X	X
Sucesso dos estudantes					X		X							
Sucesso dos estudantes e resultados da educação nos planos social e do mercado de trabalho						X								
Resultados da educação nos planos social e do mercado de trabalho					X									

Fonte: Mendes e Galego (2009, p. 29-30)

Mas, mais significativas ainda são as prioridades futuras apresentadas para este projecto, constituindo uma verdadeira *agenda global* para as reformas realizadas na transição de século e de milénio nos sistemas de educação dos diferentes países:

Em primeiro lugar, as informações classificadas sobre a aprendizagem para a vida e os seus efeitos sobre a sociedade e sobre a economia estão cruelmente em falta. Sendo um dado adquirido que os países não podem mais contar unicamente com a expansão progressiva da formação inicial para satisfazer os pedidos de novas qualificações de alto nível, novos indicadores devem ajudar os decisores a melhorar as bases da aprendizagem para a vida. Para isso, é preciso criar fontes de dados sobre a formação em empresa, a formação contínua e a educação de adultos e sobre outras formas de aprendizagem que se situam fora da escola. Os factores que influem nos perfis da aquisição dos conhecimentos ao longo da vida estão em risco de serem difíceis de apreender. Os dados sobre a literacia dos adultos [...] são um primeiro passo nessa direção porque fornecem informações sobre as relações entre os programas escolares e as competências requeridas pelos adultos, e entre a aprendizagem e o trabalho dos indivíduos, de todas as idades.

A evolução das necessidades de informação exige também uma expansão da base dos dados sobre os resultados, nomeadamente os dos alunos e das escolas. As fontes de informação deverão passar de simples constatações dos resultados relativos dos países, e tentar identificar as variáveis que influem nesses resultados. (Ceri, 1996, p. 11).

O Quadro 1 sistematiza os indicadores temáticos usados entre 1992 e 2007 nos relatórios anuais da OCDE, *Education at a glance*. Como se pode verificar, assiste-se nos últimos anos a um processo de normalização dos indicadores, isto é, os indicadores selecionados centram-se em quatro temas, que procuram medir os resultados dos sistemas educativos: (i) acesso à educação, participação e progresso; (ii) ambiente da aprendizagem e organização das escolas; (iii) recursos humanos e financeiros investidos em educação; e (iv) resultados das instituições educacionais e impacto do conhecimento. Enquanto durante a segunda metade da década de 1990 os indicadores usados diziam respeito quer ao contexto quer a custos, relação mercado/sociedade, equidade e resultados, no início do novo milénio os indicadores prendem-se fundamentalmente a contexto, custos e resultados.

Os efeitos práticos desse projecto estão bem presentes nas políticas educativas adoptadas nos diferentes estados-membros (ou associados) da OCDE desde a década de 1990, em geral pertencendo a espaços centrais ou à semiperiferia desses espaços centrais. Uma influência que se manifesta não por um mandato explícito¹¹ mas pela necessidade de responder a uma agenda global baseada na comparação e, sobretudo, na competição de performances dos sistemas educativos. Como afirma Andy Green (2002), a obsessão com a medida dos resultados e performances torna os governos (e, acrescento, demais atores políticos, com destaque para aqueles que possuem um

¹¹ Esclarece-se de novo que essa afirmação se reporta aos países centrais ou na semiperiferia dos espaços centrais, bem como aos chamados países emergentes, que atualmente integram ou são membros associados da OCDE. Para os países do chamado Terceiro Mundo, na periferia do sistema mundial, outras são as relações de força que se estabelecem, por exemplo, entre instituições financeiras como o Banco Mundial ou o Fundo Monetário Internacional (FMI) e os governos nacionais.

acesso privilegiado aos meios de comunicação social de massas) prisioneiros de uma espécie de jogos olímpicos de nações, onde se colocam sob a forma de *ranking* os sistemas educativos em termos da sua eficácia.

São conhecidos múltiplos trabalhos que mostram os limites e a fragilidade dos fundamentos técnicos e científicos, bem como os problemas epistemológicos, das comparações internacionais de resultados (ver, e.g., Afonso; St. Aubyn, 2006; Bautier; Crinon; Rayou; Rochex, 2006; Broadfoot *et al.*, 2000; Normand, 2003, 2004). Mas a questão central está no fato desse tipo de comparação se tornar uma arma muito poderosa para quem controla os “significados” do que é comparado. Isso mesmo é reconhecido por um antigo administrador principal do Ceri-OCDE:

Os estudos comparados funcionam como alavancas que permitem fazer saltar as resistências, não importa a que nível se situem, seja ao nível da investigação ou ao nível político. A comparação torna-se uma arma no conflito sobre a organização do ensino. Permite sobretudo implementar estratégias de informação novas sobre os processos educativos e trazer informações que aguçam e enfraquecem as posições dos adversários. (Bottani, 2001, p. 75).¹²

Como sublinha Romuald Normand (2003), esta obsessão pelos resultados e pela comparação internacional de performances assenta no duplo propósito de, por um lado, “moldar” um modelo político para a educação e, por outro, institucionalizar um modo de governação que tende a confiscar o debate democrático e a impedir uma reflexão sobre o projecto político da escola.

48

Neste contexto, o poder das organizações internacionais nos tempos atuais vai além do já importante papel de fixação da agenda global da educação. Recorrendo a uma analogia com a distinção que Basil Bernstein faz entre *reconhecimento* (*recognition*) e *realização* (*realisation*),¹³ Roger Dale defende que a influência das organizações internacionais – dentre as quais destaco a OCDE, por considerar que constitui, pelo menos no campo da educação, o principal *think tank* mundial da globalização hegemónica¹⁴ – situa-se não apenas na segunda dimensão de poder de Steven Lukes – “poder como definição de agenda” – mas, sobretudo, na sua terceira dimensão – “poder de moldar e controlar as regras do jogo e de formatar as preferências” (Dale, 2008, p. 3).¹⁵ Por isso também a convicção de Roger Dale de que o papel das organizações internacionais tem vindo a mudar, assumindo-se cada vez mais como definidores de problemas (*problem definers*) e menos como provedores de soluções (*solution providers*).

¹² Sublinhe-se que, na ocasião em que a afirmação foi escrita, N. Bottani ainda desempenhava as funções de administrador principal do Ceri-OCDE.

¹³ “A regra do reconhecimento permite, essencialmente, a apropriação de realizações para serem colocadas em conjunto. A regra da realização determina como colocamos significados em conjunto e os tornamos públicos. A regra da realização é necessária para produzir o texto legitimado. Assim, diferentes valores de enquadramento atuam seletivamente nas regras de realização e na produção de diferentes textos. De modo simples, as regras de reconhecimento regulam os significados que são relevantes e as regras de realização como os significados são colocados em conjunto para criar o texto legitimado” (Basil Bernstein, citado por Dale, 2008, p. 3).

¹⁴ Esta minha posição, defendida desde a publicação do artigo “Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional ou uma globalização de baixa intensidade” (Teodoro, 2001), é corroborada por Henry *et al.* (2001).

¹⁵ Dale refere-se ao livro de Steven Lukes, *Power, a radical view* (London, Macmillan, 1ª ed. 1974; 2ª ed. 2005).

Os grandes inquéritos internacionais como o TIMSS,¹⁶ o Pisa,¹⁷ o PIRLS¹⁸ ou o novel Talis¹⁹ (e, em alguns países, replicados no plano nacional) e a sua permanente comparação em relatórios e estudos internacionais (e nacionais), pouco (ou nada) preocupados com os contextos socio-históricos geradores desses resultados, tornaram-se uma das principais tecnologias de governação. O seu papel é o de fornecer as evidências para a ação política governativa (*evidence-based policy*), remetendo para segundo plano a contextualização dos processos de aprendizagem, bem como a participação e o debate democráticos sobre as dimensões políticas da educação.

Este é o paraíso da governação neoliberal: uma ação política baseada em evidências apontadas pela *expertise* dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, associada à livre e democrática afirmação e concorrência de projectos políticos contrastantes. É, em suma, o velho sonho conservador de fazer políticas sem política, de um governo de sábios que conhece os caminhos e as soluções para tornar o “povo” feliz.²⁰

¹⁶ Third/Trends in International Mathematics and Science Study. Publicado em 1995, com a designação de Third, passou a partir de 1999 a designar-se de Trends. Conduzidos pela International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (IEA), foram realizadas até a gora as edições de 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 e 2015. Em <<http://timssandpirls.bc.edu>> pode-se obter a informação relevante sobre esse survey.

¹⁷ Program for International Student Assessment. Este estudo foi lançado pela OCDE em 1997 e teve, até agora, três ciclos. O primeiro, que decorreu em 2000, teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura e envolveu cerca de 265 mil alunos de 15 anos, de 32 países. No segundo ciclo, realizado em 2003, participaram 41 países, envolvendo mais de 250 mil alunos de 15 anos, dando uma maior ênfase à literacia matemática e tendo como domínios secundários as literacias de leitura e científica, bem como a resolução de problemas. No terceiro ciclo, que decorreu em 2006, houve preponderância da literacia científica e contou com a participação de cerca de 60 países, envolvendo mais de 200 mil alunos de 7 mil escolas. Uma nova edição foi realizada em 2011 e está prevista outra para 2016. O *site* oficial do Pisa encontra-se em <<http://www.oecd.org/pisa/home/>>.

¹⁸ Progress in International Reading Literacy Study. Este projecto, conduzido pela International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (IEA), realizou dois ciclos de recolha de dados. No primeiro, denominado PIRLS 2001, participaram cerca de 150 mil alunos do 4º ano de escolaridade em 35 países. No segundo, PIRLS 2006, já participaram crianças do 4º ano de 45 sistemas escolares, abrangendo um mínimo de 150 escolas, com um total de 4.500 a 5 mil alunos a serem testados em cada um dos sistemas escolares participantes. Em <<http://timssandpirls.bc.edu>> pode-se obter a informação relevante sobre esse survey.

¹⁹ Teaching and Learning International Survey. Em setembro de 2007, haviam participado 24 países. Este projecto é apresentado como o primeiro survey international, no qual o foco principal situa-se no contexto de aprendizagem e nas condições de trabalho dos professores nas escolas. Em 2013, realizou-se um novo survey. Os seus resultados podem ser consultados em <<http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>>.

²⁰ Mesmo que, muitas vezes, os seus mentores não tenham condições para explicitar este ponto de vista, a política baseada em evidências tem, contudo, consequências claras: operar, simultaneamente, como legitimação das políticas adoptadas e desqualificação de políticas alternativas, apontadas como resultado de interesses particulares que não têm suporte técnico-científico nem respondem ao interesse geral.

Referências

- AFONSO, A.; ST. AUBYN, M. Cross-country efficiency of secondary education provision: a semi-parametric analysis with non-discretionary inputs. *Economic Modelling*, London, v. 23, p. 476-491, May 2006.
- BAUTIER, É.; CRINON, J.; RAYOU, P.; ROCHEX, J.-Y. Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves: analyses secondaires de l'enquête PISA 2000. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 157, p. 85-101, oct./déc. 2006.
- BOTTANI, N. Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre politique. In: SIROTA, R. (Ed.). *Autour du comparatisme en éducation*. Paris: PUF, 2001. p. 71-76.
- BOTTANI, N.; WALBERG, H. J. À quoi servent les indicateurs internationaux de l'enseignement? In: CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (Ceri). *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement: un cadre d'analyse*. Paris: OCDE, 1992. p. 7-13.
- BROADFOOT, P.; OSBORN, M.; PLANEL, C.; SHARPE, K. *Promoting quality in learning: does England have the answer?* London: Cassell, 2000.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (Ceri). *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE, 1996.
- DALE, R. Specifying globalisation effects on national policy: a focus on mechanisms? *Journal of Education Policy*, v. 14, n. 1, p. 1-17, 1999.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a educação'? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, Portugal, n. 16, p. 133-169, 2001.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a educação'? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.
- DALE, R. Brief critical commentary on CWEC and GSAE 8 years on. In: CONFERENCE COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION SOCIETY, 52., 2008, New York. *Proceedings...* New York: Teachers College/Columbia University, 2008.
- GREEN, A. *Education, globalisation and the role of comparative research*. London: Institut of Education, University of London, 2002.
- HENRY, M.; LINDGARD, B.; RIZVI, F.; TAYLOR, S. *The OECD, globalisation and education policy*. Amsterdam: Pergamon & Elsevier Science, 2001.

MENDES, Madalena; GALEGO, Carla. La regulación transnacional de las políticas educativas: el papel de los indicadores de comparación internacional en la construcción de una agenda global de educación. In: TEODORO, António; MONTANÉ, Alejandra (Ed.). *Espejo y reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales*. Valencia, Espanha: Editorial Germania. 2009. Capítulo 1, p. 15-36. Disponível em: <http://www.antonioteodoro.ulusofona.pt/images/download/livro_espejo_y_reflejo.pdf>.

MEYER, J. W. Globalização e currículo: problemas para a teoria em Sociologia da Educação. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Ed.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

MEYER, J. W.; RAMIREZ, F. O. The world institutionalization of education. In: SCHRIEWER, J. (Ed.) *Discourse formation in comparative education*. Frankfurt: Peter Lang, 2000. p. 111-132.

NORMAND, R. Les comparaisons internationales de résultats: problèmes épistemologiques et questions de justice. *Éducation et Sociétés*, Paris, n. 12, p. 73-89, 2003.

NORMAND, R. La formation tout au long de la vie et son double: contribution à une critique de l'économie politique de l'efficacité dans l'éducation. *Éducation et Sociétés*, Paris, n. 13, p. 103-118, 2004.

SANTOS, B. de S. *Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. New York: Routledge, 1995.

SCHRIEWER, J. Estados-modelo e sociedades de referência: externalização em processos de modernização. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000. p. 103-120.

SCHRIEWER, J. L'internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une "idéologie mondiale" ou persistance du style de "réflexion systémique" spécifiquement nationale? *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 146, p. 7-26, 2004.

SUAREZ, D. F.; RAMIREZ, F. O. Human rights and citizenship: the emergence of human rights education. In: TORRES, C. A.; TEODORO, A. (Ed.). *Critique and utopia: new developments in the sociology of education in the twenty-first century*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2007. p. 43-64.

TEODORO, A. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, S. R.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. A. (Org.). *Da crise da educação à "educação" da crise: educação e a transnacionalização dos mecanismos de regulação social*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2001. p. 125-161.

TEODORO, A. Educational policies and new ways of governance in a transnationazation period. In: TORRES, C. A.; ANTIKAINEN, A. (Ed.). *The international handbook on the sociology of education: an international assessment of new research and theory*. Lanham, MA: Rowman & Littlefield, 2003a. p. 183-210.

TEODORO, A. *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2003b.

TEODORO, A. Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives: évidences et possibilités. *Carrefours de l'Éducation*, [Amiens], n. 24, p. 201-21, 2007.

TEODORO, A. *A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas nacionais*. Brasília: Liber Livro, 2011.

António Teodoro é professor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa, diretor do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) e da *Revista Lusófona de Educação* e coordenador da Secção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
teodoro.antonio@gmail.com