
CONHECIMENTO COMPARADO PARA A POLÍTICA

Um estudo sobre a construção da ecologia do PISA

Luis Miguel Carvalho*

Resumo: Este artigo incide sobre os processos de construção de dados, informações e conhecimentos, e sobre os produtos a partir deles gerados, no âmbito de uma avaliação comparada internacional de larga-escala: o Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). O artigo analisa a fabricação de «conhecimento para a política» a partir da consideração das práticas de elaboração e legitimação do conhecimento PISA e das trocas contínuas e duradouras promovidas pela OCDE com atores variados do setor da educação. O artigo dá também atenção a processos emergentes, no âmbito das intervenções da OCDE, que permitem perceber o alargamento simbólico e funcional das interdependências criadas através do PISA, seja por meio de difusão de dados/informações/conhecimento, seja por via da criação de novas conexões entre esses produtos e outros dispositivos e práticas da governança transnacional exercida pela OCDE.

Palavras-chave: educação comparada, OCDE, PISA, política educativa, regulação transnacional

COMPARATIVE KNOWLEDGE FOR POLICY: A STUDY ON THE CONSTRUCTION OF PISA ECOLOGY

Abstract: The paper focuses on the processes of constructing data/information/knowledge, and on the products generated from it, in the context of an international large-scale comparative assessment: the Organisation for Economic Co-operation and Development's (OECD) Programme for International Student Assessment (PISA). The paper analyzes the production of «knowledge for policy» by considering both the making and legitimization of PISAs' knowledge and the continuous and lasting changes promoted by the OECD with various actors in the education sector throughout the activities of the program. The paper also takes into account a collection of emerging trends in OECDs' intervention, which allow the agency to produce new symbolic and functional interdependencies, either through the dissemination of data/information/knowledge, either through the creation of new

* Instituto da Educação da Universidade de Lisboa (Lisboa, Portugal).

connections between those products and other transnational governance tools and practices implemented by the OECD.

Keywords: comparative education, OECD, PISA, education policy, transnational governance

CONNAISSANCE COMPAREE POUR LA POLITIQUE: UNE ÉTUDE SUR LA CONSTRUCTION DE L'ÉCOLOGIE PISA

Résumé: Cet article analyse les processus de construction de données, d'informations et de connaissances, et les produits générés à partir d'eux, dans le contexte d'une évaluation comparative internationale à grande échelle: le Programme International Pour le Suivi des Acquis des Elèves (PISA), coordonnée par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). L'article analyse la production de «connaissance pour la politique» par l'examen des pratiques de mis-en-œuvre et de légitimation des connaissances PISA et par l'examen des échanges, continus et durables, entretenu par l'OCDE avec différents acteurs de l'éducation. L'article montre aussi des tendances émergentes, dans le cadre des interventions de l'OCDE, qui permettent de comprendre l'extension symbolique et fonctionnelle des interdependences créées par PISA, soit par la diffusion des données/informations/connaissances, soit par la création de nouvelles connexions entre ces produits et d'autres dispositifs et pratiques de gouvernance transnationale exercées par l'OCDE.

Mots-clés: éducation comparée, OCDE, PISA, politique éducative, régulation transnationale

Introdução

Num conhecido ensaio sobre o estado da educação comparada no início do corrente século, Nóvoa e Yariv-Mashal (2003: 423) interrogavam a condição de «popularidade [então] recuperada pela investigação comparada». Inscrevendo-a num percurso de «transições» históricas e sociais, no qual identificam outras situações congêneres, eles associam tal condição ao sucesso de uma vontade comparativa particular – a de medir o «outro» –, bem como à manifestação de uma relação específica entre investigação comparada e projetos políticos e sociais:

(...) a influência crescente dos estudos comparativos está ligada a um clima global de intensa competição económica e uma crença crescente no papel fundamental da educação na obtenção de vantagem competitiva. O principal foco de grande parte dessa pesquisa comparativa é inspirado por uma necessidade de criar instrumentos internacionais e indicadores comparativos para medir a «eficiência» e a «qualidade» da educação. (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003: 424-425)

Quinze anos volvidos, a popularidade e a legitimidade desse projeto comparatista – e da «comparação como modo de governo» – parecem fortalecidas, como o título deste número temático tão bem sinaliza.

Ocorre que ao longo de uma década e meia o campo comparatista assistiu a uma alteração

significativa: o final do quase-monopólio da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) sobre as avaliações comparadas internacionais de larga-escala e a emergência e consolidação de um novo operador – a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), mormente através do Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes (PISA). Aliás, a OCDE fez do PISA um importante meio de intervenção, apresentando-o, desde o seu início, como uma resposta baseada em conhecimento especializado para satisfazer a necessidade, expressa pelos governos nacionais, de dados úteis e credíveis sobre o desempenho dos sistemas de ensino; uma resposta que visa fornecer informações «robustas» para os decisores políticos e para favorecer as chamadas políticas baseadas em evidências (e.g., OCDE, 2001, 2007, 2014).

Do ponto de vista que adoto neste artigo e como já expressei de modo mais desenvolvido noutro texto (Carvalho, 2012) é possível observar o PISA de uma forma diferente da sugerida pela OCDE: assim, entendo-o como um instrumento de conhecimento-política, que combina métodos e procedimentos sofisticados de recolha, tratamento e análise de dados com interpretações e regras sobre – e para – a orientação dos sistemas escolares. Abordo-o, então, como um caso exemplar da presença visível, nos processos políticos contemporâneos, de modos de administração da vida social que privilegiam a persuasão através do conhecimento e a ação sobre a reflexividade dos atores. Vejo-o, ainda, como exemplar da participação da OCDE nos processos de «multirregulação da educação» (Barroso, 2005). Do ponto de vista que sigo, o PISA põe em marcha uma forma particular de desafiar os sistemas de ensino a partir de práticas ciclicamente recorrentes de vigilância mútua e concomitantemente transporta regras para a elaboração de políticas e para a produção de conhecimento educacional. São essas duas facetas que me interessam neste artigo, de modo a contribuir para uma discussão sobre a reconfiguração das interdependências entre a política e conhecimento gerado através de estudos de avaliação comparada.

Centro-me, então, no tópico da fabricação e difusão de conhecimento especializado para a política¹. Concretamente, descrevo e analiso quatro coleções de práticas – e suas regras e estratégias – que suportam a elaboração e legitimação do conhecimento PISA bem como a criação e fixação de dependências simbólicas e funcionais em vários mundos sociais. Considero: a diferenciação da avaliação das competências de literacia como «novo» objeto de comparação e de saber valioso para as políticas públicas; a ampliação da cobertura e do alcance da avaliação das competências de literacia, dirigindo-as a novas populações e alargando o espectro dos atores nelas interessados; a montagem e a divulgação multifacetada de conhecimento comparativo

¹ O presente texto baseia-se substancialmente num paper por mim apresentado no seminário *Education by the Number* (Gotemburgo, 2015), retomado para publicação, em língua inglesa, na obra *Numbers, Education and the Making of Society* (Sverker Lindblad, Daniel Pettersson, & Thomas S. Popkewitz, Eds., Routledge, 2018).

(para a política); a multiplicação de objetos de disseminação do conhecimento gerados no âmbito do PISA e consequente alargamento do espectro do *interessamento* obtido.

Na primeira parte do artigo, clarifico o ponto de vista a partir do qual interpreto o tema, situando a atratividade alcançada pelo PISA num processo de construção da ecologia do «programa». A partir deste ponto de vista, já na segunda parte do artigo, desenvolvo a minha análise de práticas que sustentam a legitimação do conhecimento PISA, enquanto conhecimento credível e útil para a política e do que isso envolve em termos do reforço simbólico e funcional das interdependências criadas.

A ecologia de um projeto de conhecimento para a política

O recurso recorrente e variado ao PISA por mundos diversos é uma tendência que perpassa a literatura sobre as receções e os efeitos do PISA em variados contextos nacionais europeus. Desse corpo de conhecimento, e baseando-me numa revisão recente de trabalhos publicados sobre a matéria em revistas académicas de língua inglesa entre 2000 e 2014 (Carvalho & Costa, 2016), destaco três ideias fundamentais.

Primeira ideia: há uma atribuição de fins múltiplos aos textos e aos objetos gerados com a chancela PISA. Esses fins repartem-se em três formas predominantes: uso de legitimação, garantido um suporte de «autoridade acrescida» a reformas, a políticas públicas, a instrumentos de regulação; uso de informação, funcionando como fontes para a regulação dos sistemas educativos, complementando, substituindo ou compensando a já existente a nível nacional; uso de idealização, apoiando a construção de ideais, de projeções ou de narrativas sobre a educação e a reforma da educação.

Segunda ideia: objetos e textos PISA estão ubiqüamente presentes nos contextos nacionais, pelas mãos de «utilizadores» diferentes – políticos e outros intervenientes nos debates públicos sobre educação, peritos nacionais, investigadores que os mobilizam para análises secundárias. Contudo, eles são reinterpretados, tornados aceitáveis e eficientes em cada contexto socio-cognitivo, de tal modo que, nesse processo, as informações apresentadas nos relatórios e os domínios das políticas de educação visadas pelas recomendações do PISA são selecionados e recombinaados.

Terceira ideia: apesar da existência persistente de vozes críticas sobre o PISA, este é geralmente percebido em vários mundos e não apenas nos meios políticos como capaz de sensibilizar a opinião pública sobre os sistemas de ensino, ajudar a identificar os problemas, fornecer bons exemplos, e retratar com a maior precisão o desempenho dos sistemas de ensino, os seus pontos fracos e fortes. Esta naturalização do PISA manifesta-se em paralelo com dois outros

fenômenos: a presença nas políticas e na ação públicas de intervenções que reclamam ter base em evidências (mesmo que por vezes em registos retóricos ou como uma espécie de *scripts* categóricos para a formulação de políticas); a criação de novas estruturas de avaliação e o desenvolvimento de instrumentos de monitorização dos sistemas educativos.

Considerando as tendências acima mencionadas, pode-se considerar que o poder do PISA reside, em grande parte, na capacidade para manter múltiplos atores sociais referindo-se ao «programa» ou usando seus produtos para imaginar e/ou escrutinar sistemas, políticas e atividades educativas. Como é que o PISA alcança e interessa tantos mundos sociais?

A consagração atual do PISA não é compreensível sem uma perspetivação histórica. Enquanto projeto de «conhecimento para a política» – isto é, de conhecimento gerado a fim de auxiliar a elaboração de políticas e de fornecer aos decisores políticos instrumentos de orientação e avaliação (Rutkowski, 2007; Desjardins & Rubenson, 2009) –, o PISA tem uma trajetória e um ambiente institucional no qual toma sentido e opera. Esse ambiente institucional pode ser associado ao sistema social, como fazem Nóvoa e Yariv-Mashal (2003) quando se referem ao clima económico e político de intensa competição internacional no qual a educação surge como recurso decisivo. Ou pode ser relacionado com o campo educacional, percebendo-o como parte de uma tradição de conhecimento e de um projeto comparativo que se cristalizou com sucesso na forma das avaliações internacionais de larga escala internacional (e.g., Nóvoa, 1998; Morgan, 2011; Lindblad, Pettersson, & Popkewitz, 2015). Em ambos os casos, o sucesso do PISA resulta da capitalização de um ambiente institucional e de um curso de ação apropriado.

Uma outra forma de observar a consagração do PISA implica a consideração do conjunto de práticas que mantêm o empreendimento PISA a enfrentar com sucesso outras ferramentas utilizadas, seja em escala internacional, regional ou nacional, na monitorização dos sistemas escolares. Consequentemente, para compreender o sucesso atual do PISA há que conhecer a participação da OCDE na criação de um espaço organizado para a imaginação e a troca dos dados que produz. É este o «lugar» da análise que se desenvolve neste artigo.

Ora, também nesta matéria a história tem de ser relevada: o PISA tem um curso que é inseparável da trajetória da OCDE na regulação transnacional da educação. Gerado no contexto do projeto *International Indicators of Educational Systems* (INES) da OCDE (Morgan, 2011), o PISA concretiza uma agenda educacional marcada desde os anos 1990 pela ideia de monitorização da qualidade e envolvida na fabricação contínua de problemas e de soluções para a designada economia do conhecimento (Rinne, Kallo, & Hokka, 2004). E é o exemplo porventura mais fecundo da «virada comparativa» da OCDE (Martens, 2007) e de sua governança «infraestrutural e epistémica», a qual, como referem Sellar e Lingard (2013: 13-14), fomenta uma «dinâmica de autopropetuação» na qual a OCDE «tanto prescreve estratégias políticas para a educação como avalia os desempenhos dos sistemas nacionais de educação em função desses

termos». Além disso, a credibilidade da OCDE precede e promove o reconhecimento do PISA – em outras palavras, não pode ser separada do estatuto alcançado pela agência como *expert organization* (Noaksson & Jacobsson, 2003) no setor da educação.

Apesar de aceitar que a confiança depositada na OCDE precede e promove o julgamento do PISA como um instrumento válido e útil, eu quero sublinhar outra faceta do sucesso do PISA: este depende, também, da criação de ligações duradouras com atores heterogêneos do campo da educação e de conectar esses atores às atividades de inquérito, de intercâmbio e de publicação realizadas com a marca PISA, mantendo-os a partilhar a percepção de ser o PISA um respeitável fornecedor de dados/informações/conhecimentos úteis (Carvalho, 2012). Podemos entender essa atratividade, inspirados em Latour (1989), como uma resultante de um «complexo de práticas interdependentes»: a construção de um objeto de avaliação (as «competências de literacia»); a construção de um monopólio de competência sobre o mesmo; o interessamento de diferentes mundos sociais, a fim de garantir recursos informativos, financeiros e humanos; a criação de confiança nos públicos para os quais os seus produtos são dirigidos. Isto significa que a credibilidade e o sentimento de utilidade alcançados pelo PISA depende da atração e da manutenção do interesse de atores diversos ao redor do fluxo complexo de atividades e produtos que o caracterizam e que, simultaneamente, garantem que seja aceite como recurso adequado para a compreensão – e para o governo – dos sistemas educativos.

Por conseguinte, adaptando a noção de «ecologia das instituições» de Everett Hughes tal como usada por Star e Griesemer (1989), para entender os processos de fabricação e de legitimação do PISA é necessário identificar e descrever as opções tomadas pela OCDE quanto às suas fontes e recursos materiais, informativos e humanos, e também sobre as ações realizadas para estabelecer trocas contínuas e duradouras com atores selecionados. Estas trocas concretizam-se em várias atividades interdependentes (Carvalho, 2012): em conjunto com as de pesquisa e avaliação, ocorrem relevantes atividades face-a-face (em reuniões, *workshops*, seminários, etc.), e várias publicações e outros produtos que circulam mundialmente. Além disso, essas atividades são organizadas de modo a mobilizar e a envolver atores, ideias e interesses heterogêneos na produção, disseminação e uso dos textos e das tecnologias do PISA.

Deste modo, na segunda parte do artigo, a fabricação de conhecimento comparado (pericial) para a política, no âmbito do projeto PISA, é observada como se tratando da fabricação de uma ecologia PISA. Dá-se para isso atenção a práticas que sustentam a legitimação de conhecimentos e a práticas que suportam a manutenção de continuadas e duradouras trocas com atores de vários mundos sociais relacionados com a regulação da educação. Ao longo da segunda parte, recorrerei a trechos de uma entrevista realizada em janeiro de 2009 na sede da OCDE a um responsável pelo PISA (Carvalho & Costa, 2009) para fundamentar e/ou ilustrar as minhas análises.

Conhecimento comparado para a política: regras e estratégias

Os dados gerados sob o rótulo PISA, no quadro de um trabalho que reúne dirigentes e funcionários técnicos qualificados da OCDE, peritos, decisores políticos e seus representantes, dependem de certas convenções sobre o que é conhecimento para a política e como deve este ser elaborado. Como referido por um responsável da OCDE:

Ao nível do terreno, nós temos grupos de peritos da matemática, da leitura, da ciência, e assim por diante, eles são os cientistas. Então, nós temos o conselho diretor do PISA [PGB – *PISA Governing Board*], que põe tudo isto de pé e depois negocia o conflito e os interesses entre os países; este decide o sentido que queremos dar a esta ou aquela competência, quantas questões de múltipla escolha vamos usar, quantas perguntas abertas. O PGB é o corpo que realmente gere estrategicamente o projeto (...). O Consórcio é um contratante que faz basicamente o que o PGB decide. (...) É preciso distinguir com muito cuidado entre duas coisas: uma é a produção das evidências – isso é o estudo PISA – e o outro é o nosso papel em comunicar os resultados; e nós realmente temos as duas fisicamente separadas. Assim, na segunda parte está claro quando o *knowledge broker* deve surgir (...), tentamos comunicar com os decisores políticos e assim por diante, mas essa luta muito dificilmente influencia a produção de dados. (...) Somos nós na OCDE que elaboramos o *draft* [do relatório final principal de cada ciclo PISA] e esse texto é discutido com os países, com os peritos... (Entrevista com responsável pelo PISA na OCDE, 2009)

Nestas citações podem-se identificar algumas convenções já retratadas na literatura que analisa as narrativas dos peritos contemporâneos sobre o conhecimento que produzem, particularmente as de um conhecimento «transgressivo», «coletivo» e que se «auto-organiza e auto-autoriza» (Nowotny, Scott, & Gibbons, 2001): o ponto de partida dos estudos feitos no âmbito do PISA é parcialmente definido pelos representantes dos países membros da OCDE e dos países não-membros associados ao PISA e os seus resultados abertos à apreciação destes; as recolhas, as análises e as publicações são desenvolvidas por especialistas e/ou por profissionais da OCDE, que coletivamente validam os dados que processam.

Ademais, a configuração das interdependências entre os mundos sociais envolvidos na realização dos inquéritos, das análises e dos documentos, mostra a existência de padrões específicos de relação: as autoridades públicas atribuem o estatuto de peritos a certos atores sociais e, simultaneamente, aceitam-nos como parceiros-chave nos processos que suportam a construção das cognições e das normas para a mútua-vigilância dos seus sistemas de ensino. Finalmente, estes atores ficam comprometidos com um projeto de conhecimento para a política que legitima a OCDE como provedor de um quadro concetual e metodológico independente, baseado no saber dos peritos, para a direção dos sistemas escolares.

Significativamente, para os atores da OCDE as suas práticas fazem prova das vantagens da existência de um fórum de deliberação supranacional, que acomoda especialistas e represen-

tantes dos governos dos países, e que gera conhecimentos e consensos independentes dos paroquialismos e pequenos interesses nacionais:

Na verdade, vocês ficariam muito impressionados, porque muitas coisas que são muito controversas no vosso próprio país ou no meu país... Você pode trazer três matemáticos do seu país a uma mesa e eles não vão concordar sobre geometrias. Têm visões muito diferentes porque são de vários grupos de interesse confinado... Há vários tipos de fortes *lobbies* nos países, em diferentes matérias. E nós [OCDE] reunimos pessoas de todos os países e de repente vocês veem quão mentalmente estreito é o vosso próprio debate, o meu próprio debate, e vocês vão ver, de repente, «Oh, este é o quadro mais amplo, as pessoas estão realmente dispostas a fazer coisas que nunca fariam a nível nacional». (Entrevista com responsável pelo PISA na OCDE, 2009)

A concretização do PISA em torno de regras específicas envolve também a ativação de estratégias, de práticas e de recursos que visam a gestão dos objetos de conhecimento produzidos no âmbito do PISA e o trânsito e receção dos mesmos por públicos selecionados. Destaco, seguida e sucessivamente, quatro desses conjuntos.

Diferenciando um novo objeto de comparação e política

O PISA foi criado e desenvolvido de acordo com uma pretensão de singularidade, em relação a outras (e anteriores) avaliações em larga escala: em vez de se propor examinar o domínio dos currículos escolares específicos, o PISA quer olhar a capacidade dos alunos para aplicar conhecimentos e habilidades, e para analisar, raciocinar e comunicar eficazmente, quando examinam, interpretam e resolvem problemas². Esta intenção ilustra a diferenciação do PISA face a estudos comparativos anteriores sobre o desempenho dos estudantes (desenvolvidos pela IEA desde os anos 1960), mas igualmente sinaliza uma outra mudança: a passagem de uma reflexão sobre os sistemas escolares centrada nos resultados de cada sistema nacional (e em função de categorias nacionais e escolares), para um exame das consequências dos resultados dos sistemas escolares noutros subsistemas sociais. Para isso estabelece uma conexão direta entre os contextos, práticas e resultados do ensino-aprendizagem (os conhecimentos e capacidades dos alunos) e as chamadas necessidades do ambiente do sistema escolar (as competências «testadas» em situações concebidas como socialmente relevantes e não escolarmente relevantes).

Ora, esta mudança concretiza bem o *script* da OCDE sobre a regulação dos sistemas escolares, no qual o tradicional problema da preparação das novas gerações para o futuro é reformulado e inscrito numa questão mais ampla, a da competitividade internacional, a qual impõe que os sistemas de ensino se adaptem rapidamente às mudanças impostas pelas economias e

² Ver <http://www.oecd.org/pisa/pisafaq/>

sociedades pós-industriais baseadas no conhecimento. É neste cenário narrativo que o PISA é apresentado como o fornecedor de dados comparativos rigorosos, que permite aos políticos conhecer o lugar de seus sistemas educativos no espaço competitivo a nível mundial, identificar o posicionamento relativo do país *vis-à-vis* a sociedade do conhecimento; consequentemente, a serem capazes de movimentar os seus sistemas de educação para o tempo (físico e simbólico) de «o mundo de amanhã», usando uma expressão presente em muitos títulos editados pela OCDE no âmbito do PISA.

Em suma, pode-se dizer que no contexto do projeto PISA, a OCDE circunscreve uma área de conhecimento em torno de um objeto singular e constrói um monopólio de conhecimento sobre uma matéria específica de avaliação: as designadas competências de literacia. O sucesso deste projeto é também o sucesso do desempenho da OCDE como «criadora, fornecedora e legitimadora de ideias» (Mahon & McBride, 2009: 84). Isso significa que é capaz de produzir matérias e objetos inovadores, de romper com os estereótipos, e de se diferenciar em relação a conhecimentos e a ideias políticas existentes, orientações que os trechos seguintes ilustram:

[Quais são os principais desafios que o PISA tem enfrentado, ao longo dos anos?] Eu acho que os desafios seriam os de transferir um debate do passado – que está focado nos *inputs* da educação, «o quanto você gasta», «quantas cadeiras», «quantos professores» – para transformar esse debate num debate que olha para os resultados alcançados e compara esses resultados. Cada sistema de ensino pode dizer que tem melhorado, cada sistema de ensino está melhor hoje do que era ontem, mas a verdadeira questão hoje é o ritmo da mudança com rapidez suficiente para manter se manter à frente numa guerra global. (...) A educação é um campo que na minha opinião tem sido dominada por ideias, ideologias e opiniões, e assim por diante. Não é um campo muito rico em dados e o que o PISA tem feito tornou isso mais difícil para os políticos, apenas chegar com as suas próprias opiniões. Então eu acho que esse é o primeiro impacto que o PISA teve desde o início, basicamente, mostrando aos decisores políticos quais as declarações que podem justificar e quais não. (Entrevista com responsável pelo PISA na OCDE, 2009).

Entretanto, nos últimos sete anos, desde a realização da entrevista que venho citando, a OCDE vem fazendo um conjunto sucessivo de multiplicações deste objeto primeiro (as competências da literacia) e expandindo a avaliação comparada para outras populações.

Dilatando um objeto de comparação e política

O documento *Beyond 2015: The Longer-term Strategy for PISA*, reiterando os principais propósitos atribuídos desde o início ao PISA, define vários objetivos «novos», um dos quais é relevante para o presente argumento, propondo-se atingir maiores sinergias com outros inquéritos internacionais, adiantando:

Sendo o maior *survey* internacional da educação internacional, o PISA está em uma posição-chave para buscar sinergias com outras pesquisas e bases de dados internacionais sobre a educação. O objetivo é melhorar o poder analítico e a relevância política do PISA, fornecendo informações mais coerentes e confiáveis sobre resultados da aprendizagem em todo o sistema de ensino. (OCDE, s.d.: 6)

Na verdade, desde os finais da década transata que o alargamento do âmbito de intervenção da avaliação comparada das competências de literacia se vem preparando e concretizando através do desenvolvimento e validação de novos dispositivos e técnicas de avaliação. Estes dispositivos criam novas «populações» a serem avaliadas e comparadas, dirigem-se a países já envolvidos no PISA e a novos países, procuram estabelecer ligações com atores não-estatais que operam em grandes e pequenas escalas.

Duas iniciativas caracterizam bem o alargamento dos «públicos-visados» pelo teste: o PISA para o Desenvolvimento (PISA-D); o *PISA-based test for schools* (PISA para as escolas). O primeiro dirige-se aos países de baixos e médios rendimentos. A justificação da OCDE para a existência do PISA-D – que obteve compromisso, em 2015, de um punhado de países da América Latina, de África e Ásia (Equador, Guatemala, Paraguai, Honduras, Zâmbia, Senegal e Camboja) – é semelhante à que acompanha o PISA: proporcionar medidas do desempenhos dos alunos que sejam comparáveis a nível internacional e, conseqüentemente, apoiar a aprendizagem política e a implementação de reformas (Addey, 2016). O segundo dirige-se a escolas e redes de escolas, não a sistemas educativos. Com este programa, em uso nos Estados Unidos e com aplicações piloto no Reino Unido, no Canadá, e em Espanha, a OCDE pretende também proporcionar localmente o que entende atingir já ao nível de cada sistema escolar que avalia e compara: facilitar a aprendizagem e a melhoria educativa e política, fazer partilhar boas práticas e identificar o que funciona³. Tendo em consideração estudos já publicados sobre a sua aplicação em escolas dos Estados Unidos (Rutkowski, 2015; Lewis, Sellar, & Lingard, 2016; Lewis, 2017), é possível pôr em evidência duas notas interpretativas sobre a participação do PISA para as escolas nos processos de regulação transnacional: transporta «injunções-saberes» diretamente da OCDE (e dos peritos que operam em seu nome) para os contextos organizacionais, flanqueando as autoridades nacionais; introduz novos atores – e.g., filantropia financiadora, multinacionais do comércio educativo, consultores – no intrincado jogo das múltiplas regulações da educação.

Duas outras iniciativas, de natureza distinta das anteriores, facilitam a articulação do PISA com outros programas da OCDE, dirigindo e estendendo a avaliação da educação e de performances relacionadas com a formação a outras e novas «populações» (para além dos jovens de 15 anos): os estudantes do ensino superior e os adultos. No primeiro caso, através do pro-

³ Consultar <http://www.oecd.org/edu/PISA-for-Schools-brochure.pdf>

grama Avaliação dos Resultados de Aprendizagem no Ensino Superior (AHELO), apresentado em 2008 como «o PISA para a educação superior». Alvo de debates intensos, particularmente sobre os efeitos das «tabelas classificativas» que poderia gerar, não deixou de progredir, entre 2011 e 2013, através um estudo de viabilidade com recurso a metodologias no PISA, focando competências gerais (raciocínio, resolução de problemas, comunicação escrita) e específicas (economia e a engenharia), em torno de uma problematização específica ao ensino superior (Tremblay, Lalancette, & Roseveare, 2012). Trata-se de uma iniciativa ainda em progresso, mas na qual alguns percebem a possibilidade de, através dela, a OCDE operar no sentido da construção de um espaço global para a políticas do ensino superior (Shahjahan & Torres, 2013). No segundo caso – e este já com um grau de consolidação significativo – desenvolveu-se o Programa Internacional para a Avaliação das Competência dos Adultos (PIACC). Dirigido a pessoas entre os 16 e os 65 anos e focando três competências de processamento de informação (literacia, numeracia, resolução de problemas em contextos «tecnologicamente ricos») a avaliação teve a participação de 33 países em duas ondas avaliativas (OCDE, 2016). O PIACC tem sido um instrumento importante para a intensificação da colaboração entre a OCDE e a Direção-geral de Educação e Cultura/Comissão Europeia na procura conjunta de dados para a governança europeia (Grek, 2010, 2014).

Outros tipos de articulações vêm sendo estabelecidas, como a que ocorre com um inquérito que se centra nas condições e nas práticas de trabalho dos professores – o Teaching and Learning International Survey (TALIS), sobre o qual a OCDE imagina que se venha a materializar num alinhamento de ciclos de aplicação, amostras e, mesmo, de coordenação dos inquéritos (OCDE, s.d.: 17). Ainda sem essa articulação organizacional, TALIS e PISA estão a ser usados de modo combinado, desde 2011, como importantes fontes de legitimação e de informação, em atividades que reúnem a OCDE, políticos nacionais, peritos selecionados e dirigentes de estruturas representativas dos trabalhadores da educação, no âmbito dos *International Summit on the Teaching Profession* (Robertson, 2012). Significativamente, estas atividades reúnem atores de sistemas de ensino que são selecionados para participar por serem «países de topo» no estudo PISA, por terem performances mais elevadas ou por serem sistemas que melhoram rapidamente os resultados – enfim, apresentados como potenciais fornecedores de boas-práticas. Os *Summits* são, portanto, uma manifestação da intervenção da OCDE na regulação transnacional através da criação de espaços onde atua como idealizador e fornecedor de um conhecimento especializado e independente, e como mediador entre mundos.

Montando e entregando conhecimento para política

Como atrás se escreveu, o PISA foi gerado no interior do projeto INES. Não obstante, foi igualmente baseado nas experiências e concretizações de outros promotores de avaliações em larga escala anteriores: a OCDE não apenas reutilizou o conhecimento metodológico desenvolvido anteriormente, como também recrutou atores previamente ligados a estudos comparativos internacionais, mormente do IEA (Morgan, 2011).

Partindo desta gênese, o desenvolvimento do conhecimento PISA foi ocorrendo sob a disciplina do chamado «quadro conceitual da literacia» e pelos pressupostos, conceitos e métodos do mundo da psicometria, mas recebendo contribuições de muitas outras comunidades de conhecimento: especialistas dos domínios centrais de avaliação (matemática, leitura e ciências) e de outros entretanto testados; especialistas da psicologia social, envolvidos nos estudos das atitudes; especialistas de comunidades que operam nas áreas da avaliação e da análise de políticas, bem como ligados à tradição eficácia da escola (Carvalho, 2012). Assim, os conhecimentos utilizados e divulgados pelo PISA dependem do grau de consenso entre esses especialistas, mas igualmente do tipo de permeabilidade destes a fatores ou a pressões políticas e culturais. Derivam, também, do consenso estabelecido entre os consórcios de investigação, os grupos de peritos, os representantes nacionais, sobre o que conta como conhecimento utilizável, sob supervisão do secretariado da OCDE, a estrutura formalmente responsável pela gestão das atividades diárias do PISA.

Questionado sobre o papel do secretariado, o membro da OCDE por nós entrevistado remete para práticas de construção de redes e catalisação da interação entre técnicos e políticos:

O sucesso do PISA está definido para estabelecer uma verdadeira rede internacional de peritos especialistas que trocam e utilizam opiniões, que conflituam: «o que é a matemática? Como deve ser definida?... Há muitos debates sobre o assunto. (...) Uma burocracia é alguém que gere diretamente o projeto; e não podemos fazer isso. Possivelmente, até mesmo se tivéssemos 50 pessoas aqui, não iria funcionar. A imagem que eu tinha era a imagem de um catalisador. (...) Basicamente ser capaz de encontrar e trazer para uma sala as pessoas certas – a um nível político, a um nível científico, a um nível técnico – e deixá-los negociar, deixá-los discutir. Houve tempos em que não era fácil encontrar um acordo e, então, nós [OCDE] desempenhávamos um papel. Agora, os países têm muita confiança na OCDE, mas a maior parte das duras negociações são feitas entre os peritos dos países, e os grupos de peritos são regulados pelo país, não por nós. Eles tentam e geralmente entram em acordo. (Entrevista com responsável pelo PISA na OCDE, 2009)

Porém, este autorretratado catalisador – e mediador, quando necessário –, tem outras responsabilidades, mormente a de manter aqueles que reuniu a agir de acordo com os cânones de uma organização (OCDE) que se esforça para manter o *status* de pesquisador e narrador da verdade. Ao longo das várias sequências de tarefas de pesquisa, de divulgação e de troca que

compõem o PISA, o «gestor das atividades diárias» garante que protocolos processuais sejam respeitados e que as interações seguem os valores e as regras habituais num espaço social criado por uma organização perita, como a construção de consenso, a confiança elevada na expertise, mas também capacidade de resposta às mudanças externas e às críticas. Esse labor é observável na produção dos relatórios finais do PISA (em cada ciclo):

Existem três fases neste processo. A primeira é a fase durante a qual discutimos... Do lado da elaboração do relatório, desenvolvemos um esboço e esse esquema é discutido na reunião com os países. Então, nós reunimos todas as tabelas enviamos-las por *e-mail*; os países costumam enviar-nos imensas respostas, como aconteceu no presente relatório [lançado em 2010] – a última vez que eu contei que havia 5.000 páginas de comentários, dos peritos, dos países, e assim por diante. Nós preparamos a segunda versão, lida novamente, convocamos os países, discutimos e incorporamos as alterações e, em seguida, no final, devemos-nos certificar que todos os países estão felizes com o texto e cada país tem de assinar o relatório; e então nós publicamo-lo. Mas devo dizer que este relatório é apenas um produto. (Entrevista com responsável pelo PISA na OCDE, 2009)

Esta prática surge como uma estratégia eficaz para chegar a decisões consensuais. A produção de uma enorme quantidade de documentos (trabalhados em sucessivas versões) ao longo do fluxo de atividades do PISA constitui um complexo sistema de coordenação normativa e funcional. Estes processos abertos de escrita permitem percepções de pertença e (pelo menos) de autoria parcial. Efetivamente conduzem à produção de decisões consensuais (por exemplo, relativa ao quadro conceitual ou em relação ao estilo, à estrutura e à escrita dos relatórios) e à adoção de procedimentos padronizados que orientam os participantes.

Mas o PISA ultrapassa os atores que formalmente o integram (OCDE, representantes nacionais e estruturas de gestão nacionais, grupos de peritos, consórcios). Com tal propósito o PISA estabelece associações efetivas com outros atores (individuais ou coletivos), em grande parte mediante a divulgação de múltiplos e diversos materiais (relatórios, bases de dados, vídeos). A divulgação da informação constituía, já na passada década, uma preocupação para os responsáveis pelo PISA:

(...) Quero dizer o banco de dados *on-line*, que nós colocamos para na web, é o primeiro passo. Porque percebemos que muitas pessoas acham que é muito difícil de usar, desenvolvemos agora os manuais e eu realmente espero que no futuro haja um equilíbrio diferente entre a utilização dos dados e as interpretações de que dispomos aqui. Eu acho que agora temos uma boa base de evidências, mas o uso dessa base de evidências pela comunidade de investigação é realmente algo que precisamos de reforçar porque o PISA é um instrumento de avaliação independente, por isso é importante que haja também espécie de alto nível de independência no uso dessa informação. (Entrevista com responsável pelo PISA na OCDE, 2009)

A multiplicação do uso dos dados/informações/conhecimentos divulgados pelo PISA – e, conseqüentemente, a possibilidade de serem reproduzidos, contextualizados ou mesmo de a partir deles se produzirem novos –, é uma condição do sucesso do programa.

Em 2008, após três ciclos do PISA, uma variedade significativa de publicações foram produzidas com a chancela PISA, conforme já descrevemos extensamente (Carvalho & Costa, 2009): relatórios de vários tipos (principal, temáticos, relatórios nacionais e técnicos); bases de dados; documentos com noções básicas de avaliação (elaborados para professores, pais e alunos). Em 2014, após os dois ciclos subsequentes, esta imagem apresenta algumas alterações importantes: os objetos tornam-se mais sofisticados e a sua variedade é maior, promovendo assim a intensificação e ampliação dos usos possíveis. Há mais produtos com funções de estímulo à emulação e à aprendizagem política. Há novos produtos que oferecem informação de rápido consumo, que em quatro ou cinco páginas dão respostas práticas sobre temas dirigidos ao interesse de administradores, formadores e professores. Há um novo tipo de produtos que permitem aos utilizadores da plataforma informática criada pela OCDE construir as suas próprias comparações e relatórios tendo por base os dados do PISA.

Os parágrafos seguintes incidem sobre essas novas formas de multiplicação das entregas de dados/informações/conhecimentos, por mim percebidas como potenciadoras da atração de diversos mundos sociais ao universo PISA e simultaneamente de anexação de mais finalidades de uso e atividades sociais ao empreendimento.

Multiplicando o «conhecimento para a política»

Um dos novos produtos são os relatórios em profundidade, sugestivamente intitulados *Fortes Desempenhos e Reformadores Bem-sucedidos*, nos quais se apresentam as lições do PISA para países que o solicitem. Tendo por base um «quadro de referência» específico – o projeto *Leveraging Knowledge for Better Education Policies – GPS* – estes relatórios são preparados por grupos de peritos e membros das administrações da educação de vários países, envolvendo reuniões com partes interessadas nacionais. O conteúdo dos relatórios é variado, em função de cada «caso», mas inclui sempre dados sobre o desempenho do país no PISA, o seu posicionamento entre os outros países, exemplos mais ou menos detalhados de «boas práticas» de outros países, e implicações para os decisores políticos nacionais (variando aqui os rótulos de tal prática – «recomendações», «próximos passos», «lições»). Estes documentos são produzidos na expectativa de que a adaptação local das boas práticas suporte a concretização de reformas. Este mesmo *ethos* marca a série de vídeos, produzida em conjunto com a empresa multinacional *Pearson*. Apresentados como artefactos que permitem «[destacar] iniciativas tomadas pelas autoridades de educação (...) para ajudar os alunos da escola a fazer melhor», os vídeos parecem ser boas fontes para um exame das narrativas de melhoria nelas postas em marcha, atentas às

especificidades de cada sistema a aos «esforços» das autoridades nacionais no sentido de fazerem os seus «sistemas avançar»⁴.

Um tipo diferente de produtos vem sendo desenvolvido desde 2011: materiais escritos que disponibilizam informação sintetizada e de consulta rápida. Os relatórios intitulados «notas por país» retratam o desempenho de um país em relação à média da OCDE e destacam continuidades e mudanças relacionadas com o desempenho dos estudantes e com outras variáveis ao longo dos ciclos. Também identificam fatores relacionados com os melhores resultados e, em alguns casos, introduzem observações respeitantes às áreas que necessitam de melhoria. Já o *PISA em Foco* – textos de quatro a cinco páginas mensalmente gerados e explicitamente orientados para as políticas – abordam tópicos específicas, com base em dados do PISA, mas também do TALIS e nos indicadores da série *Education at a Glance*. Cada *PISA em Foco* reúne uma seleção de dados sobre uma área de problema-solução em qualquer parte do mundo, segundo o entendimento da OCDE: da escolha pedagógica («fazem os trabalhos de casa perpetuar as desigualdades na educação»), à escolha política («estão os vouchers escolares associados à equidade em educação»); das disposições dos alunos («os estudantes têm a determinação para o sucesso?»), às disposições dos sistemas («os países estão caminhando em direção a sistemas educacionais mais igualitários?»).

Finalmente, entre os novos produtos sobressaem os que permitem um tipo diferente de relacionamento com PISA e com outras bases de dados da OCDE: dispositivos «faça-você-mesmo», construídos para ativar uma relação quase-autónoma entre utilizadores e dados. Associados ao *Education-GPS*, estes dispositivos permitem aceder a dados fornecidos pelo PISA, TALIS e *Education at a Glance*, bem como preparar relatórios por país ou comparar o desempenho dos países, utilizando textos e gráficos sofisticados. Além disso, o *Education-GPS* permite que seus utilizadores se desloquem por uma estrutura rizomática de mais de uma dezena de temas – e meia centena de cinquenta subtemas – da política de educação, alimentada por pesquisas e análises supervisionadas e/ou apoiadas pela OCDE⁵. Trata-se de um novo tipo de recurso na intervenção reguladora da OCDE. Como Williamson (2016: 12) já notou, não se está apenas perante a ação de um «centro de cálculo», mas perante a de um «centro de visualização» com uma participação singular nos processos políticos:

Enquanto modo de instrumentação de políticas públicas, essas visualizações atuam como «sítios interfaciais» através das quais diferentes perspectivas e visões da educação estão constantemente a ser compostas e comparadas, alteradas e modificadas, desenvolvidas e concebidas para tornar certos tipos de significados e argumentos possíveis. (...) A visualização de dados educacionais não fornece simplesmente uma representação mimética

⁴ Consultar: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/videoseriesstrongperformersandsuccessfulreformersineducation.htm>

⁵ Consultar <http://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=&filter=all>

baseada na acumulação de dados de desempenhos de alunos individuais, mas torna a educação passível de ação através da produção e estabilização de tipos específicos de visões sobre a educação e a aprendizagem.

Desta incursão reveladora de novas modalidades de divulgação dos dados PISA, importa fixar o seguinte: o sucesso do conhecimento para a política gerado no âmbito do «programa» depende da credibilidade científica e técnica que este atingiu, bem como de ser percebido como relevante e efetivamente manipulável pelas suas audiências. Assim, o sucesso de conhecimento para a política repousa sobre a condição de ser consumido, compartilhado ou aprendido por seus públicos, como credível e controlável. Esta é uma característica crucial para entender como e porque é o PISA utilizado de forma diferente por tantos atores diversos e como a ecologia do PISA é formada, mantida ou alterada.

Fecho: PISA – números, pedagogia e moral

A credibilidade do conhecimento comparado que abordei neste artigo repousa, em certa parte, na objetividade culturalmente conferida aos números. Contudo, como escreve Popkewitz (2011: 34), os números «falam» quando inscritos em discursos educativos e estes «são instanciados por discursos morais e políticos». Deste modo se observou o PISA ao longo deste artigo: não apenas como uma avaliação internacional apoiada em números frios, cristalinos, robustos, mas como um instrumento que transporta injunções para a ação pública em educação e suporta uma relação mutuamente constitutiva entre conhecimento educacional e regulação da educação. De modo mais geral, estas injunções institucionalizam um «conhecimento que governa» (Ozga, 2008).

De fato, como se mostrou, dados e análises do PISA são criados para serem usados por atores que são descritos como racionais e morais, responsáveis por escolhas que requerem a reflexão e a elaboração de «lições» a partir dos dados. Nesse contexto, a preocupação da OCDE não é apenas a de ajudar a preencher a lacuna existente entre o conhecimento-perito e o conhecimento do decisor ou do leigo, mas a de fabricar uma relação de «aprendizagem» entre eles. Não se trata apenas de colocar os textos na linguagem dos utilizadores. No imaginário da OCDE trata-se, outrossim, de colocar os políticos envolvidos numa relação particular com os dados/informação/conhecimento e de os transformar, para melhor, por via essa relação. Quer dizer, o conhecimento para a política é, outrossim, uma pedagogia para a política.

Este conhecimento para política que aqui observei oferece um *script* para os atores das políticas públicas de educação: com as «medidas confiáveis» do PISA, estes estão habilitados para monitorar e analisar o desempenho dos seus sistemas em função das performances dos

outros, para se compararem com padrões de referência e ponderaram a forma de melhorar os seus sistemas. A adoção deste guião fixa um conjunto de regras sobre o governo da educação (Carvalho, 2012): as avaliações regulares e sistemáticas são práticas confiáveis para a melhoria dos sistemas nacionais de educação; essa melhoria deve ser analisada em conjunto com o ritmo da mudança de outros países; a comparação internacional de desempenho dos alunos são meios para capturar a complexidade educacional e para o desenvolvimento da qualidade dos sistemas de ensino.

Todas estas regras situam os atores numa contínua linha do tempo imaginária – que liga a «sociedade industrial» à «sociedade do conhecimento» –, ao mesmo tempo que os coloca num espaço competitivo-cooperativo mundial. Este é um espaço onde as tecnologias da comparação através de números se tornaram recursos óbvios que exercem um poder moralizante, através da atribuição de culpas ou de virtudes aos sistemas escolares e aos seus reguladores políticos e sociais.

Correspondência: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, Portugal.
Email: lmcarvalho@ie.ulisboa.pt

Referências bibliográficas

- Addey, Camila (2016). O PISA para o desenvolvimento e o sacrifício de dados com relevância política. *Educação & Sociedade*, 37(136), 685-706.
- Barroso, João (2005). Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Carvalho, Luís Miguel (2012). The fabrications and travels of a knowledge-policy instrument. *European Educational Research Journal*, 11(2), 172-188.
- Carvalho, Luís Miguel, & Costa, Estela (2009). *Production of OECD's PISA: Final report*. Project KNOWandPOL. Retrieved from <http://www.knowandpol.eu/>
- Carvalho, Luís Miguel, & Costa, Estela (2016). The praise of mutual-surveillance in Europe. In Romuald Normand & Jean-Louis Derouet (Eds.), *A European politics of education?* (pp. 53-72). London: Routledge.
- Desjardins, Richard, & Rubenson, Kjell (2009). The tension between research of policy and research for policy in an era of transnational education policy-making. In Richard Desjardins & Kjell Rubenson (Eds.), *Research of us research for education policy* (pp. 5-18). Saarbrücken: VDM.
- Grek, Sotiria (2010). International organisations and the shared construction of policy «problems». *European Educational Research Journal*, 9(3), 396-406.

- Grek, Sotiria (2014). OECD as a site of co-production: European education governance and the new politics of «policy mobilization». *Critical Policy Studies*, 8(3), 266-281.
- Latour, Bruno (1989). *La science en action*. Paris: La Découverte.
- Lindblad, Sverker, Pettersson, Daniel, & Popkewitz, Thomas S. (2015). *International comparisons of school results: A systematic review of research on large scale assessments in education*. Stockholm: Swedish Research Council.
- Lewis, Steven (2017). Governing schooling through «what works»: The OECD's PISA for schools. *Journal of Education Policy*, 32(3), 281-302.
- Lewis, Steven, Sellar, Sam, & Lingard, Bob (2016). PISA for schools: Topological rationality and new spaces of the OECD's global educational governance. *Comparative Education Review*, 60(1), 27-57.
- Mahon, Rianne, & McBride, Stephen (2009). Standardizing and disseminating knowledge: The role of the OECD in global governance. *European Political Science Review*, 1(1), 83-101.
- Martens, Kerstin (2007). How to become an influential actor: The «comparative turn» in OECD education policy. In Kerstin Martens, Alessandra Rusconi, & Katherine Lutz (Eds.), *Transformations of the state and global governance* (pp. 40-56). London: Routledge.
- Morgan, Clara (2011). Constructing the OECD programme for international student assessment. In Miguel Pereya, Hans-Georg Kotthoff, & Robert Cowen (Eds.), *PISA under examination* (pp. 47-60). Rotterdam: Sense Publishers.
- Noaksson, Niklas, & Jacobsson, Kerstin (2003). *The production of ideas and expert knowledge in OECD*. Stockholm: SCORE (Score Rapportserie).
- Nóvoa, António (1998). *Histoire et comparaison*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António, & Yariv-Mashal, Tariv (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey?. *Comparative Education*, 39(4), 423-438.
- Nowotny, Helga, Scott, Peter, & Gibbons, Michael R. (2001). *Re-thinking science*. Cambridge: Polity Press.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD). (s.d.). *Beyond PISA 2015: A longer-term strategy of PISA*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Longer-term-strategy-of-PISA.pdf>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD). (2001). *Knowledge and skills for life*. Paris: OECD Publishing.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD). (2007). *PISA 2006: Sciences competencies for tomorrow's world*. Paris: OECD Publishing.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD). (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do*. Paris: OECD Publishing.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD). (2016). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*. Paris: OECD Publishing.
- Ozga, Jenny (2008). Governing knowledge: Research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3), 261-272.
- Popkewitz, Thomas S. (2011). PISA: Numbers, standardizing conducts, and the alchemy of school subjects. In Miguel Pereyra, Hans-Georg Kotthoff, & Robert Cowen (Eds.), *PISA under examination* (pp. 31-46). Rotterdam: Sense Publishers.

- Robertson, Susan (2012). Placing' teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, 56(3), 584-607.
- Rinne, Risto, Kallio, Johanna, & Hokka, Sanna (2004). Too eager to comply?: OECD education policies and the Finnish response. *European Educational Research Journal*, 3(2), 454-486.
- Rutkowski, David J. (2007). «Converging us softly»: How intergovernmental organisations promote neoliberal educational policy. *Critical Studies in Education*, 48(2), 229-247.
- Rutkowski, David J. (2015). The OECD and the local: PISA-based test for schools in the USA. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 683-99.
- Shahjahan, Riyad A., & Torres, Lisette E.(2013). A «global eye» for teaching and learning in higher education: A critical policy analysis of the OECD's AHELO study. *Policy Futures in Education*, 11(5), 606-620.
- Sellar, Sam, & Lingard, Bob (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710-725.
- Star, Susan L., & Griesemer, James R. (1989). Institutional ecology, «translations» and boundary objects. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Tremblay, Karine, Lalancette, Diane, & Roseveare, Deborah (2012). *Assessment of higher education learning outcomes (AHELO): Feasibility study report* (Vol. 1 – Design and implementation). Paris: OECD Publishing.
- Williamson, Ben (2016) Digital education governance: Data visualization, predictive analytics, and «real-time» policy instruments. *Journal of Education Policy*, 31(2), 123-141.

