

PROFESSORES DO PISA: A ESPERANÇA E A REALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

DANIEL PETTERSSON¹
CHRISTINA E. MOLSTAD²

RESUMO: As atividades do Programme for International Student Assessment (PISA) e os seus efeitos são diversos, sendo possível dizer que o PISA cria e forma uma fundamentação específica (HACKING, 1992) para discutir, falar e pensar sobre a educação. Neste estudo sobre as atividades do PISA, são analisadas as ideias sobre os professores, as atividades que realizam, e como estas são conceitualizadas no interior de uma narrativa própria ao PISA. Os resultados mostram que os professores são apresentados como sendo importantes e cruciais para a transformação e para o desenvolvimento da educação. Os professores também são representados como sendo essenciais para reduzir as “disparidades no desempenho” dos alunos medidas pelo teste PISA. Ademais, os “bons” professores e o ensino “eficaz” são descritos como os professores e as estratégias que conduzem a tal redução. Consequentemente, os principais relatórios do PISA enfatizam uma imagem dos professores como os atores que desenvolvem a educação e o ensino, e não como executantes de políticas determinadas pelo Estado. Deste modo, os professores são considerados como indicadores da eficácia dos sistemas de educação e importantes para elevar os padrões de desempenho, sendo assim considerados como a esperança e a realização da educação.

Palavras-chave: PISA. Professores. Ensino.

PISA TEACHERS: THE HOPE AND THE HAPPENING OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT: Programme for International Student Assessment (PISA) activities and their effects are diverse, and it can be said that PISA both creates and forms a specific reasoning (HACKING, 1992) about how to argue, talk, and think about education. In this study of PISA activities, ideas about teachers, the activities they perform, and how these are conceptualized within a textual PISA narrative are analyzed. The results show that teachers are highlighted as being important in and crucial for educational transformation and development. Teachers are also interpreted

¹University of Gävle – Suécia. E-mail: daniel.petterson@hig.se

²Hedmark University of Applied Sciences – Noruega. E-mail: christina.molstad@hihm.no

DOI: 10.1590/ES0101-73302016165509

as being essential for closing a measured "achievement gap" among students in terms of how they perform in PISA tests. Moreover, "good" teachers and "effective" teaching are described as teachers and strategies that facilitate the closure of measured "achievement gaps". Consequently, the main PISA reports emphasize teachers as developers of education and educational strategies, rather than deliverers of state determined policy. As such, teachers are regarded as indicators of the effectiveness of the education system, and as important factors for raising the performance standards, thereby regarding them as the hope and the process of education.

Keywords: PISA. Teachers. Teaching.

LES ENSEIGNANTS DU PISA: L'ESPOIR ET LA RÉALISATION DE L'ÉDUCATION

RÉSUMÉ: Les activités du Programme for International Student Assessment (PISA) et ses effets sont nombreux, et on peut dire que PISA crée et forme un raisonnement spécifique (HACKING, 1992) pour discuter, parler et penser à l'éducation. Dans cette étude sur les activités du PISA, on analyse comment le récit propre au PISA conceptualise les idées des enseignants et les activités qu'ils accomplissent. Les résultats de l'étude montrent que les enseignants sont présentes comme importantes et déterminantes pour la transformation et le développement de l'éducation. Les enseignants sont également vues comme essentielles pour réduire les « écarts de performance » des élèves, mesurés par le test PISA. En outre, les « bons » enseignants et l'enseignement « efficace » sont décrits comme les enseignants et les stratégies qui conduisent à une telle réduction. Par conséquent, les principaux rapports PISA mettent l'accent sur une image des enseignants comme les acteurs qui développent l'éducation et l'enseignement, et non comme exécutants de certaines politiques de l'État. Ainsi, les enseignants sont considérés les indicateurs de l'efficacité des systèmes d'éducation et importants pour élever leur niveau de performance, donc ils sont regardées comme l'espoir et la réalisation de l'éducation.

Mots-clés : PISA. Enseignants. Enseignement.

Introdução

Desde que o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: Programme for International Student Assessment – PISA) foi lançado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tanto a avaliação como seus resultados têm sido amplamente discutidos e divulgados nos meios de comunicação. No entanto, a mídia não é a única par-

tipicante nesse processo. Atores políticos e administrativos também respondem à avaliação (PETTERSSON, 2008). Ao explicar o fenômeno PISA, Grek (2012) afirma que o seu sucesso é devido ao teste ter sido criado no momento certo. Na década de 90, quando o teste foi fundado, todos os componentes essenciais para o seu sucesso estavam presentes — uma indústria da educação, o ‘método aberto de coordenação’ (no espaço europeu), um consenso em torno de ideias neoliberais, um vasto número de especialistas e estatísticos nacionais e um consenso sobre a articulação entre a educação e o mercado de trabalho. O PISA tornou-se uma interseção desse conjunto heterogêneo de elementos das políticas. O sucesso do PISA tem sido explicado do modo seguinte: “As tabelas e os gráficos do PISA tornaram-se a representação totêmica do novo regime de governo, excluindo advertências ou qualquer conhecimento complexo, a fim de oferecer aos formuladores de políticas o que eles sempre procuram – sugestões de políticas de rápido convencimento” (GREK, 2012, p. 244). Esse desenvolvimento foi mesmo caracterizado como uma datificação da governança (HANSEN, 2015).

No entanto, o PISA não é apenas um teste. Em conexão com o teste, são realizadas reuniões para discutir tanto o teste quanto seus resultados. Os resultados são então publicados em relatórios que são disseminados globalmente. Um considerável número de participantes de diferentes países também está envolvido em atividades do PISA, incluindo centros de pesquisa público e privados, formuladores de políticas nacionais e internacionais, diferentes profissionais da OCDE, e vários burocratas e técnicos. Portanto, o PISA é um conglomerado de atividades, objetos e atores que juntos produzem diversas ações, em diferentes espaços sociais e em diferentes níveis (CARVALHO, 2012). Consequentemente, as atividades do PISA e os seus efeitos são diversos, e nem sempre tão lineares quanto podem parecer à primeira vista. O PISA também cria uma fundamentação específica (cf. HACKING, 1992) a respeito de como argumentamos, falamos e pensamos sobre a educação. Além disso, a avaliação cria “verdades” e “fatos” específicos sobre a educação (cf. LINDBLAD, PETTERSSON & POPKEWITZ, 2015). Nesse contexto, o professor é obviamente importante e, em um discurso global sobre educação, é frequentemente considerado como crucial para o sucesso e eficácia da aprendizagem (cf. HATTIE, 2009). Assim, este artigo investiga como o professor é moldado, ou mesmo “fabricado” (cf. CARVALHO, 2012) e narrativamente descrito na esfera do PISA.

Mais especificamente, nós olhamos como as ideias sobre os professores e as atividades que eles desempenham são conceitualizados em uma narrativa textual dos relatórios do PISA. A abordagem de “jogo de linguagem” é usada para mostrar como o PISA discursivamente constrói uma visão específica de como os professores são compreendidos e suas ações preenchidas de conteúdo. Wittgenstein (1965) descreve o “jogo de linguagem”, como seres humanos sendo enlaçados em várias redes de linguagem que tornam impossível alcançar a objetividade. Em vez disso, as pessoas conectam os significados de diferentes palavras com convenções sociais específicas que facilitam a compreensão mútua (cf. POLKINGHORNE,

1989). É importante reconhecer que o PISA não é apenas um teste, mas também é parte do desenvolvimento de um currículo internacional baseado em dados comparativos agregados, que é transformado em uma narrativa sobre, por exemplo, professores. Essa narrativa é construída por uma razão, como por exemplo, para explicar e conectar a relevância dos professores com a “disparidade no desempenho”, com as diferenças nas “oportunidades de aprendizagem” e com as atitudes para o aprendizado (para uma discussão sobre assuntos educacionais envolvendo o PISA, consulte LINDBLAD, PETTERSON & POPKEWITZ, 2015). Argumentamos que os relatórios do PISA estão envolvidos em um “jogo de linguagem” internacional que é tanto baseado em, quanto dependente de, dados comparativos sobre o desempenho dos estudantes para preencher o conceito de professores com significado. Estamos cientes de que o PISA é apenas um dos construtores em um “jogo de linguagem” internacional sobre educação; no entanto, consideramos o PISA como uma interseção importante para essa atividade.

PISA: Um construtor de “fatos” e “verdades” sobre educação

Juntamente com outras organizações, a OCDE tornou-se parte do que é teoricamente descrito como internacionalização, globalização, empréstimo de políticas (no duplo sentido - pedir empréstimo e emprestar). Isso tem sido amplamente comentado por muitos pesquisadores educacionais (por exemplo STEINER-KHAMSI, 2004, OZGA & LINGARD, 2007, SCHRIEWER & MARTINEZ, 2003). Embora a OCDE esteja primeiramente preocupada com políticas econômicas, a educação tem se tornado cada vez mais importante devido ao fato de que, ao longo dos últimos 40 anos, a educação foi reformulada para incluir a competitividade econômica, em um discurso econômico relacionado com o capital humano e com a “economia do conhecimento” (PETTERSSON, 2014). O caso da OCDE é interessante, em parte porque não tem instrumentos legais com os quais possa promover a elaboração de políticas a nível nacional. Apesar disso, a OCDE moldou um discurso de política internacional através de seus *rankings*, publicações, avaliações de conhecimento internacionais e revisões de políticas nacionais e temáticas. Martens (2007) contribuiu sugerindo uma “virada comparativa”, que é uma abordagem científica para a tomada de decisão política. Por meio de estatísticas, relatórios e estudos, a OCDE tem ativado um “senso comum” adormecido na esfera da tomada de decisão política, afirmando que “evidências” científicas são incontestáveis (MARTENS, 2007).

Além disso, Martens (2007) argumenta que o maior impacto da OCDE pode ser notado em sua agenda apoiada em indicadores e no seu papel na construção de um campo político global de governança por comparação (cf. GREK *et al.*, 2009), que pode ser discutida no contexto da “dataficação” da governança (HANSEN, 2015). A OCDE é um dos construtores do que pode ser chamado de um código de currículo comparativo (FORSBERG *et al.*, 2015). Nóvoa e Lawn (2002) afirmam que com-

parações como essas não devem ser consideradas como métodos, mas, na verdade, podem ser vistas como política. A política é impulsionada por um discurso de especialistas que, por meio de estratégias de comparação, tende a impor respostas espontâneas ou de senso comum em contextos nacionais (por exemplo STEINER-KHAMSI, 2004; TAYLOR, *et al.*, 1997). Enquanto a OCDE serve bem aos formuladores de políticas nacionais com um discurso comparável em termos de estatísticas, ela também os provê de um léxico sobre política global, quanto ao que a educação é ou deveria ser.

O PISA fornece comparações das competências dos jovens de 15 anos que são tidas como relevantes para a vida adulta, em vez de simplesmente avaliar o conhecimento baseado no currículo (OCDE, 2001). A OCDE diz também que as avaliações do conhecimento curricular só medem a eficiência interna, e revelam pouco sobre como as escolas preparam os alunos para a vida adulta (OCDE, 2001). Como tal, o PISA pode ser visto como uma plataforma para a construção, mediação e difusão de políticas, a nível nacional, internacional, e até mesmo global (RIZVI & LINGARD, 2006). Portanto, pode-se dizer que o PISA molda um discurso internacional e é, por sua vez, moldado pelo discurso.

As avaliações do PISA foram realizadas em várias ocasiões. O conhecimento sobre leitura, matemática e alfabetização científica dos alunos é testado, juntamente com os seus interesses e origens. A ênfase dada pelo PISA às circunstâncias da “vida real” e à capacidade de inserção dos jovens no mercado de trabalho com as habilidades relevantes desenvolvidas afastou o seu foco de objetivos educacionais menos explícitos e que são mais difíceis de medir (PETTERSSON, 2008). O PISA também se conecta facilmente à ideia da autogovernança de sujeitos ativos, o que amplia a governança para um sistema de autorregulação individual (cf. BALL, 1998).

Perspectivas teóricas

Neste estudo, o ponto de partida é a análise sobre como o PISA, com a ajuda de dados agregados, relata o que são considerados os pré-requisitos para o desempenho dos alunos e a construção de “professores”, no que Rouvroy (2012) denomina um processo de *data-behaviourism*. Essa é uma forma de produzir conhecimento sobre as futuras preferências, atitudes, comportamentos e eventos, sem considerar a motivação psicológica, a fala, ou as narrativas dos sujeitos, mas, em vez disso, baseando-se em dados agregados. Como Hansen (2015) afirma, nós raramente pensamos sobre como os números, e as atividades sociais que os envolvem, moldam nossas práticas cotidianas.

Além disso, dados que são usados para descrever um determinado fenômeno são muitas vezes considerados como uma representação de pessoas, objetos e relações, que têm implicações para aqueles que consideram como certa a autoridade dessas representações, bem como para aqueles que as contestam (HANSEN, 2015). Da mesma forma, as declarações sobre professores, com base em dados de desempe-

nho do PISA, não são uma representação perfeita de como as coisas “realmente são”. Isso ocorre porque a plena transparência, aqui entendida como acesso das pessoas à realidade não mediada ou não filtrada, é uma ilusão (por exemplo, DRUCKER & GUMPERT, 2007). Ao contrário, representações criam narrativas sobre como os fenômenos são interpretados e compreendidos, que, neste estudo, estão relacionadas a como representações de professores, com base em dados comparativos agregados, criam uma narrativa específica nos relatórios do PISA.

Os professores podem ser retratados sob diferentes perspectivas, o que significa que a autonomia do professor pode ser moldada de forma diversa. A autonomia do professor pode ser definida como a liberdade e a responsabilidade concedidas à profissão de professor para planejar o ensino com base em decisões e justificativas profissionais (GERRARD & FARREL, 2013; SCHOLL, 2012), por exemplo, através da modelagem dos professores como executores ou desenvolvedores do ensino e da educação (PRIESTLEY, ROBERTSON & BIESTA, 2012). Enquadrar conceitualmente os professores como executores ou desenvolvedores leva à definição de diferentes tipos de autonomia do professor, por exemplo, autonomia limitada ou ampliada (MØLSTAD, 2015). A autonomia é essencial para o ensino, porque o conhecimento profissional dos educadores envolve a tomada de decisões que são baseadas no conhecimento e compreensão do contexto único em que trabalham (GEWIRTZ *et al.*, 2009). Essa autonomia pode ser definida pela possibilidade de ser criativo e sensível (GERRARD & FARRELL, 2013). No entanto, Priestly *et al.* (2012) argumentam que a retórica política que aparece no currículo mais recente coloca o professor na vanguarda do desenvolvimento curricular, o que implica em um retorno à autonomia do professor. Isso é baseado em um argumento de que os currículos com foco em pedagogias dialógicas, aprendizagem ativa, aprendizagem individual e autonomia do aluno reforçam o papel profissional dos educadores (PRIESTLEY, ROBERTSON & BIESTA, 2012). Em outros cenários, a competência dos professores pode ser medida pela eficácia do seu ensino. Portanto, o professor mais eficiente “é aquele que consegue com que seus alunos ‘se levantem e executem’ no momento certo” (HOPMANN, 2003, p. 472). Em nosso estudo, é importante identificar como os professores e as atividades que realizam são retratados nos relatórios do PISA como “fatos” ou “verdades” educacionais que explicam as razões de alguns alunos terem melhor desempenho do que outros no teste de conhecimentos.

Abordagem metodológica

O estudo tem uma abordagem analítica de textos, que envolveu o uso do software NVivo® para classificar e filtrar os textos. Os textos estudados são os relatórios internacionais dos diferentes testes do PISA (OCDE, 2001, 2004, 2007, 2010, 2014). Metodologicamente, as análises dos textos não revelam muito sobre a implementação de políticas, mas nos mostram qual conteúdo está em primeiro plano e qual não está.

Como tal, o conteúdo é construído como “verdadeiro” por formuladores de políticas e outros atores, mas, ao mesmo tempo, limita o espaço para interpretações alternativas. O conteúdo é trazido à tona nos relatórios do PISA e, como resultado, perpetua pontos de vista políticos da realidade social (MUNTIGL, 2002).

Ao mostrar como os professores são conceituados nos relatórios do PISA, nós também ilustramos as diferentes formas em que os dados de desempenho dos estudantes são transformados em construções de conceitos, e como isso afeta a compreensão dos professores e suas atividades. Como mencionado anteriormente, não estamos sugerindo que as conceituações de professores que são construídas automaticamente levam a uma mudança de política. Ao contrário, sugerimos que os textos de política pode ser vistos sob o ângulo de um “jogo de linguagem”, que não apenas descreve os processos e estruturas sociais, mas também os cria e apoia (HACKING, 2007; SAARINEN, 2008). Estudos de conceitos são importantes para a nossa compreensão de como os discursos internacionais sobre professores são construídos.

Conseqüentemente, o NVivo® é usado para mapear e classificar os relatórios dos diferentes testes do PISA. Os resultados foram classificados em seções diferentes, cada uma envolvendo um conglomerado de declarações e conceituações. As seções foram desenvolvidas analiticamente submergindo as diferentes categorias mapeadas no NVivo®. Juntas, elas compõem as afirmações do PISA e os “fatos” e “verdades” sobre o que deve ser considerado como “boa” ou “má” educação. Assim, isso mostra como o conceito de professores é construído no discurso investigado.

Conceituando os professores e suas atividades

A seguir, são apresentadas três seções diferentes com descrições de professores que são tidos como promotores de um melhor desempenho dos alunos. Por motivo de clareza, as três seções são apresentadas separadamente, embora, na realidade, estejam altamente interligadas. Nos relatórios do PISA, os professores são descritos como agentes que exercem atividades que são importantes para atingir os objetivos estabelecidos para a educação.

A separação analítica em três seções também serve para mostrar os quadros conceituais que constituem o que é percebido como “boa” educação e o papel que os professores desempenham na construção da mesma. Em todos esses casos, “boa” educação está conectada à melhoria do desempenho dos alunos — medido e visualizado por meio de dados de desempenho no PISA. Os resultados do nosso estudo são apresentados em função de várias citações dos relatórios. As citações representam exemplos típicos de como os professores estão conectados ao conhecimento que é esperado para orientar o seu ensino, aos papéis que desempenham na transformação da educação para alcançar um melhor desempenho e garantir reformas educacionais duradouras. Além disso, quando possível, exemplos textuais do Brasil são usados para mostrar como o raciocínio sobre o PISA aparece nesse contexto nacional.

O professor “esclarecido”

Enquanto investigávamos conhecimentos importantes para a melhoria do desempenho dos alunos, descobrimos que vários temas poderiam ser incluídos em uma narrativa específica que poderia ser descrita como um “jogo de linguagem”, sobre como garantir o conhecimento dos professores para o melhor desempenho dos alunos. Nesse contexto, as discussões sobre o papel dos professores como executores ou desenvolvedores são evidentes (PRIESTLEY *et al.* 2012; MOLSTAD, 2015). Uma das questões levantadas em relação a isso é se o raciocínio sobre o conhecimento dos professores leva a um “behaviorismo de dados” específico (ROUVROY, 2012) a reger a ação de professores e de formuladores de políticas, e como tal promove ainda mais o conhecimento específico do PISA.

Em nossa análise, verificou-se que as declarações sobre os tópicos mencionados anteriormente possuem os seguintes componentes: “Avaliações internacionais comparativas podem ampliar e enriquecer o cenário nacional, fornecendo um contexto mais amplo dentro do qual podemos interpretar o desempenho no país. As avaliações podem fornecer aos países as informações para avaliar seus pontos fortes e as áreas vulneráveis e ainda monitorar o seu progresso. Elas também podem estimular países a aumentar as aspirações e podem esclarecer aos atores nacionais sobre como ajudar os alunos a aprender melhor, os professores a ensinar melhor, e as escolas a se tornarem mais eficazes” (OECD, 2007, p. 3). Essa citação retrata como é importante que os professores estejam atentos e tenham conhecimento sobre os dados do PISA. O que essa citação demonstra é uma forte crença de que a consciência sobre essas questões pode levar a um melhor desempenho dos alunos. O raciocínio parece ser de que, se os professores reconhecerem e apreciarem os testes do PISA, as performances dos alunos tenderão a melhorar. De certa forma, o raciocínio PISA torna-se autorreferencial e autoautorizador: se os atores educacionais estiverem conscientes da importância do conhecimento promovido pelo PISA, os desempenhos dos estudantes melhorarão. Quando se trata de melhorar os desempenhos nos testes, argumenta-se que, quando os países sabem mais sobre o conhecimento promovido, seus sistemas de ensino desenvolvem-se e seus professores tornam-se mais eficazes. Discussões sobre “ensinar para os testes” ou sobre se o PISA realmente mede o conhecimento adequado não são apresentadas.

O conhecimento sobre a construção dos testes e o amplo conhecimento sobre os pontos fortes e fracos do desempenho comparativo entre as nações e as escolas também são importantes (por exemplo, OCDE, 2014, p. 34). Declarações relativas a essas questões nos relatórios do PISA destacam o raciocínio do PISA e apresentam um retrato multifacetado sobre o que o teste representa em benefícios e déficits. Consideramos essas representações textuais como um “jogo de linguagem” para construir a “educação”. Assim, o raciocínio gira em torno de um “fato” e uma “verdade” educacional de que o PISA promove melhores desempenhos de estudantes, e que essa situação é mais provável quando os professores estão conscientes e podem refletir sobre as questões

levantadas e transformar esse conhecimento em práticas de ensino. Consequentemente, a mensagem é que o PISA, como um fenômeno, se reconhecido e utilizado, vai assegurar o conhecimento dos professores e levar a um melhor desempenho dos alunos.

Os vários relatórios também incluem descrições de professores que enfrentam o desafio de instruir as crianças socioeconomicamente desfavorecidas. Essa situação é retratada como um desafio que os professores precisam enfrentar (por exemplo, OECD, 2014, p. 36), envolvendo o conhecimento necessário, os próprios problemas advindos dessa situação e o planejamento do ensino. O raciocínio do PISA é também ilustrado pelo “fato” de que a desigualdade social resulta em “disparidades no desempenho” entre os alunos. No entanto, o ensino eficaz também está relacionado a questões sobre como equalizar essas “disparidades no desempenho”. Nesse contexto, o ensino “eficaz” é retratado como o ensinamento que elimina a desigualdade social.

O conceito de ensino é, por vezes, também retratado como instrução, como no exemplo a seguir: “As análises comparativas internacionais podem ampliar e enriquecer o cenário nacional, fornecendo um contexto mais amplo dentro do qual podemos interpretar os resultados nacionais. [...] eles podem fornecer evidências para direcionar as políticas nacionais para os currículos escolares, para os esforços de instrução e para a aprendizagem dos alunos” (OECD, 2004, p. 3). Essa citação explícita que as políticas universais dependem de elevar os padrões para todos os alunos. Discute-se que, nos países com menor disparidade no desempenho dos alunos, as políticas universais desempenharão um papel mais relevante. Tais políticas existem para incluir e alterar o conteúdo e o ritmo do currículo, melhorando as técnicas de aprendizagem, introduzindo a escolaridade em tempo integral, alterando a idade de ingresso na escola, ou aumentando o tempo gasto em aulas de idiomas (OECD, 2007). Apesar da forte ênfase na desigualdade social, alguns exemplos dizem respeito ao ensino que os alunos recebem, como no exemplo a seguir, cujo relato refere-se, desta vez, à instrução: “Por implicação, grande parte da diferença na proficiência na literacia e na numeracia dos adultos jovens de hoje provavelmente está relacionada à eficácia da instrução que receberam no ensino primário e secundário” (OECD, 2014, p. 33).

Um forte argumento sobre o ensino como uma forma de resolver o que é percebido como “disparidade no desempenho” associada às diferenças na origem social aparece na análise dos relatórios. Nesses, os professores são considerados como soluções para colmatar as “disparidades no desempenho” relacionadas à desigualdade social. Essa descrição é apresentada como um “fato” universal sobre a educação, que é importante para compreender as diferenças de desempenho dos alunos. Em linha com esse raciocínio, “bons” professores são aqueles que reconhecem as diferenças entre os alunos e adaptam sua forma de ensinar para ajudar os alunos de meios sociais menos favorecidos a alcançar um melhor desempenho. Portanto, o que é considerado como uma estratégia para garantir o conhecimento é que os professores devem conhecer e compreender o que uma avaliação internacional do conhecimento como o PISA pode esclarecer

sobre os pontos fortes e fracos de seu ensino. Isso é apresentado nos relatórios como forma de melhorar o desempenho do aluno e como estratégia para colmatar as “disparidades no desempenho” causadas pela desigualdade social. Resumindo, se os professores souberem porque as “disparidades” no desempenho dos alunos aparecem, e possuírem estratégias para lidar com elas, eles serão mais capazes de ajustar seu ensino de forma a melhorar o desempenho do aluno. Os professores são, assim, identificados como desenvolvedores de estratégias para preencher “disparidades no desempenho” na educação.

O professor “transformacional”

Os relatórios contêm declarações incisivas sobre a importância da transformação educacional para o aperfeiçoamento do desempenho dos alunos. Essa ideia toma diversas formas nos textos e é declarada diferentemente quando se relaciona com problemas distintos. Ao analisar as diferentes declarações textuais, percebemos que os resultados são apresentados tendo em vista servir aos diferentes atores em vários sistemas educacionais com “fatos” e “verdades” sobre como transformar desempenhos fracos em fortes. Assim, dependendo de qual ator educacional estamos tratando, soluções diferentes são apresentadas. Por exemplo, quando os relatórios são destinados a formuladores de políticas, o currículo e as reformas educacionais do Estado são enfatizadas. Quando dirigido a professores, a ênfase é no ensino e na avaliação, como formas de melhorar o desempenho dos alunos.

Um exemplo de como a transformação da educação está contida nos relatórios vem do Brasil. Usar exemplos de diferentes nações para essa finalidade é, aliás, prática normal nos relatórios. Isto decorre de duas grandes preocupações: apresentar “as melhores evidências” e legitimar o teste PISA, apresentando o que é percebido como transformações bem-sucedidas da educação:

[...] o governo central [do Brasil] tem sido um ator-chave na condução e elaboração da reforma da educação. Nos últimos 15 anos, tem ativamente promovido reformas para aumentar o financiamento, melhorar a qualidade dos professores, estabelecer padrões curriculares nacionais, melhorar as taxas de conclusão do ensino médio, desenvolver e colocar em prática medidas de responsabilização, e definir metas de sucesso e de aprendizagem dos alunos para escolas, municípios e estados . [...] aumentou os salários dos professores, aumentou o número de professores, aumentou a duração dos programas de formação de professores, e contribuiu para maior número de matrículas nas áreas rurais. Um programa de transferência de renda condicional para famílias que enviam seus filhos de 7 a 14 anos de idade para a escola (Bolsa Escola) levou muitas famílias a sair da pobreza na subsistência, estimulando o seu interesse para que os seus filhos recebam uma educação. (OECD, 2014, p. 77)

Curiosamente, não é claro que essas reformas sejam dependentes de participação do Brasil nos testes do PISA. No entanto, quando o relatório apresenta as reformas argumenta-se que o PISA tem sido fundamental para as mesmas. Aqui, é importante lembrar que empreender é um componente importante da atividade desenvolvida pela OCDE no âmbito do PISA. Para vender as soluções do PISA, é necessário legitimar o teste e promover uma sensação de que a participação no teste é importante para alcançar a transformação do sistema educacional. Como tal, o PISA é importante para os formuladores de políticas nacionais legitimarem as reformas nacionais e para os administradores do PISA promoverem a sua fundamentação específica sobre a melhoria do desempenho dos estudantes.

Professores comprometidos também são destacados como essenciais para o alcance da transformação educacional (por exemplo, OECD, 2004, p. 226). Nesse contexto, os relatórios afirmam que os professores são cruciais para alcançar uma transformação da educação para um melhor desempenho dos alunos. O conhecimento sobre a desigualdade social também é considerado importante para alcançar essa transformação. O mais importante, no entanto, é que é atribuído ao professor o papel de elaborador de estratégias para alcançar essa transformação.

O ensino é destacado nos relatórios como um aspecto importante da transformação da educação, como na citação a seguir: “Os estudantes que abandonam a escola com a autonomia para definir seus próprios objetivos de aprendizagem e com o senso de que podem atingir essas metas estão melhor equipados para aprender ao longo da vida” (OECD, 2004, p. 110). Isso indica que os professores são percebidos como importantes para a aprendizagem dos alunos e os ajudam a tornar-se autônomos, para que possam assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Consequentemente, um “bom” professor é aquele que é capaz de ensinar os alunos a fazerem exatamente isso. Esse raciocínio é discutido de várias maneiras, onde, por exemplo, são destacados a importância do sucesso dos alunos, a solução de problemas e o interesse entre os alunos. Os professores e as atividades de ensino também são vistos como agentes de transformação para gerenciar melhor o desempenho entre os estudantes. Os professores são, portanto, retoricamente destacados como sendo importantes para a transformação educacional. Esse papel pode ser interpretado como sendo essencial devido à sua capacidade de preencher as chamadas “disparidades no desempenho” dos alunos, que são tidas como dependentes de desigualdade social. Em linha com esse raciocínio, “o ensino eficaz” é apresentado como a solução para o preenchimento de tais “disparidades”. A transformação da educação é conclusivamente compreendida como preencher as “disparidades”, ensinando grupos subprivilegiados de uma forma que essas “disparidades” diminuam. Os professores são, portanto, considerados como formuladores de estratégias para o preenchimento de “disparidades” de desempenho.

O professor “reformável”

Os relatórios também contêm vários exemplos de como garantir uma realização válida de reformas, transformando o sistema educacional a fim de garantir melhores desempenhos educacionais. Normalmente, os professores são colocados no centro das discussões por gerenciar desafios sociais. O que é enfatizado nessas discussões é a importância dos professores bem formados que são “reformáveis”, isto é, almejam adotar novos conhecimentos e ajustar seu ensino aos mesmos. Nos relatórios, isso é discutido relativamente à qualidade do professor. Quando os relatórios apresentam essas questões, uma fundamentação específica pode ser identificada quanto ao desenvolvimento de um “behaviorismo de dados”. Esse “data-behaviourism” é caracterizado como um regime de verdade que promove a disposição dos professores para adotar conhecimentos e desenvolver estratégias para preencher as “disparidades no desempenho”. Em linha com esse raciocínio, os relatórios promovem “caminhos” específicos para o desenvolvimento de professores. Um exemplo vem do contexto brasileiro e relaciona-se com a importância da qualidade do professor:

Melhorar a qualidade dos professores também tem estado no centro das iniciativas de reforma do Brasil. [...] Reformas subsequentes, no final dos anos 2000, procuraram criar padrões para planos de carreira dos professores com base em qualificações, e não apenas em tempo de serviço. [...] Embora as universidades tenham autonomia para determinar o seu currículo para programas de formação de professores, a criação de um sistema de exames para certificar professores transmite uma mensagem incisiva sobre qual conteúdo e orientação pedagógica devem ser desenvolvidos (OECD, 2014, p. 77-78).

Essa citação pode ser discutida nos mesmos moldes que o exemplo brasileiro anterior. O Brasil é mencionado como um exemplo bem-sucedido de como aumentar a qualidade dos professores, embora não esteja claro se essas reformas estão relacionadas ao PISA. Ainda assim, o que se manifesta é uma forte crença de que professores competentes levam a melhores performances entre os alunos. Na verdade, está fortemente presente em todos os relatórios a ideia de que o conhecimento e a educação dos professores levam a um melhor ensino. Este raciocínio é enquadrado por um “paradigma de conhecimento”, que é discutido quanto à estreita conexão entre o conhecimento dos professores e o desempenho dos alunos. Dependente da conexão entre o conhecimento do professor e o desempenho do estudante, um “data-behaviourism” específico emerge, que determina que o conhecimento dos professores precisa ser melhorado, a fim de alcançar melhores performances entre os alunos.

Como mencionado anteriormente, estudos de caso de países que têm transformado seus sistemas educacionais são sistematicamente apresentados nos relatórios. Exemplos de países com as “melhores práticas” são a Polônia, que reformou seu sis-

tema de ensino, atrasando a idade de seleção dos alunos em diferentes programas, e a Alemanha, que reduziu os níveis de estratificação nos programas de educação. Além disso, países como a Estônia, Polônia, Brasil, Colômbia, Japão, México e Israel são mencionados como sendo bem-sucedidos a esse respeito. Os relatórios, muitas vezes, concentram-se em determinadas políticas para melhorar a qualidade do pessoal docente, por exemplo, aumentando as exigências para uma licença de ensino, proporcionando incentivos aos alunos com bom desempenho para entrar na profissão, elevando os salários para tornar a profissão mais atrativa, oferecendo incentivos para os professores participarem de programas de formação, ou alterando os critérios e benefícios associados à progressão na carreira dos professores (OECD, 2014).

O Brasil é destacado como um exemplo do emprego de estratégias bem-sucedidas para transformar o sistema educacional a fim de alcançar melhores desempenhos:

Os sistemas de avaliação de escolas e professores também foram reformados. Desde 2010, o sistema de avaliação do professor, que foi desenvolvido para melhorar as capacidades profissionais dos educadores, foi ampliado para todas as escolas. Os resultados da avaliação levaram ao desenvolvimento de programas de treinamento personalizados para os professores. Dada a maior autonomia concedida aos diretores das escolas, as informações sobre as avaliações tornar-se-ão públicas e escritórios regionais de educação irão supervisionar o monitoramento, concentrando-se mais em critérios orientados para os resultados (OECD, 2014, p. 190).

O que se torna evidente é a fundamentação sobre a importância dos dados. Além disso, se as nações seguirem o conselho advindo dos testes do PISA, melhores performances serão possíveis. Salienta-se também a importância de elevar os padrões entre os professores. Consequentemente, os professores não são apenas retratados a partir da perspectiva do conhecimento que possuem, mas também são considerados quanto às suas características. Nessas discussões, são destacadas as características específicas para promover melhores performances. Com base nos resultados dos testes do PISA, um “data-behaviourism” emerge: os professores devem ter a mente aberta o suficiente para mudar os seus métodos de ensino, a fim de preencher as já mencionadas “disparidades no desempenho”.

“O professor fênix”: A esperança e a realização do desenvolvimento educacional

As narrativas baseadas em dados agregados do desempenho dos alunos em testes internacionais destacam diferentes aspectos da educação. Neste estudo, vimos como os relatórios do PISA se relacionam com os professores e as atividades que realizam na escola, e como esses aspectos podem ser discutidos e entendidos como parte de um

“jogo de linguagem” internacional que comunica “fatos” e “verdades” sobre educação. Neste estudo, utilizamos o trabalho de Hacking (1992) e suas discussões sobre diferentes estilos de raciocínio para entender como “jogos de linguagem” promovem certas narrativas, por exemplo, sobre o que constitui “bons” professores e ensino “eficaz”.

Os resultados foram apresentados em três seções diferentes, que correspondem a outras tantas categorias de análise criadas para tornar possível a discussão das diversas narrativas que são produzidas nos relatórios do PISA. A análise desses relatórios sobre os professores se propôs a explorar como “fatos” e “verdades” sobre assuntos educacionais são contados. A análise observou os princípios de um “jogo de linguagem” na educação, e concentrou-se nos modos de conceituação dos professores e das atividades que eles executam diariamente. O que pode ser observado nos relatórios é que eles tornaram-se autorreferenciais, no sentido de que eles destacam a importância dos professores que têm conhecimento sobre os “fatos” e “verdades” extraídas dos testes, a fim de melhorar o desempenho dos alunos nos testes. Isto também permite à OCDE, através dos testes do PISA, legitimar e enfatizar a importância do conhecimento que é testado, e que também é considerado como conhecimento importante para o futuro.

Nos relatórios, o papel que os professores desempenham na elevação dos padrões educacionais é muito explícito. Na verdade, os professores são mais ou menos apresentados como “elementos-chave” na elevação dos padrões educacionais. Os professores são, portanto, importantes como indivíduos e determinantes para as atividades que desempenham a fim de assegurar a transformação e a reforma educacional. Nesse raciocínio, as hierarquias são estabelecidas entre professores e entre modos de ensino. No que diz respeito às características dos professores “bons”, os relatórios destacam especialmente os professores que podem adotar abordagens de ensino que ajudam a equalizar as “disparidades no desempenho” entre os alunos. Além disso, os “bons” professores e o ensino “eficaz” configuram-se como professores e estratégias que permitem aos estudantes socialmente desfavorecidos recuperar o atraso em relação aos alunos mais favorecidos, levando à equalização das “disparidades”. Consequentemente, os relatórios enfatizam os professores como os desenvolvedores de educação mais do que executores de política. Isso não quer dizer que a política ou reformas governamentais não são importantes, mas sim que são importantes para ajustar o sistema educacional para que os professores possam desenvolver estratégias para equalizar as reconhecidas “disparidades no desempenho”. Os professores tornam-se, assim, indicativos da eficácia do sistema de educação e importantes fatores para aumentar os padrões de desempenho. De certa forma, há um esforço explícito em levar os professores, das cinzas de ontem, para um novo “Professor fênix”; alguém que se adapta ao que é visto como o conhecimento do futuro.

Resumindo, na fundamentação do PISA, os professores são considerados importantes para transformar a educação a fim de atingir melhores desempenhos. As atividades que são destacadas como contribuintes para isso são o ensino para reduzir a desigualdade social e a aquisição de conhecimentos sobre assuntos educacionais apresentados como “fatos” e “verdades” nos relatórios do PISA. Os professores tam-

bém são considerados como atores que podem transformar os sistemas educacionais e são destacados como “elementos-chave” no desenvolvimento dos sistemas de ensino que melhoram o desempenho. Por último, mas não menos importante, os professores também são considerados como importantes agentes da reforma. A fim de dar início a tais reformas, a educação e a reputação dos professores são enfatizadas, bem como a característica específica do professor “reformável”. Como tal, nos relatórios do PISA, um novo tipo de professor é procurado – um “professor fênix” que é “esclarecido” e desenvolvedor ativo da transformação educacional, que inclui a redução da desigualdade social e a capacidade de ajustar o seu sistema de ensino a fim de preencher as “disparidades no desempenho”. Assim, os professores são considerados como importantes agentes de transformação e desenvolvimento de uma educação de qualidade e um sistema educacional baseado em igualdade, o que está em linha com os fundamentos do PISA. Com base na narrativa do PISA, os formuladores de políticas que são responsáveis pela tomada de decisões em educação podem promover professores como atores importantes para o alcance da transformação educacional e, ao mesmo tempo, também podem culpá-los se o sistema de ensino que é produzido não melhorar o desempenho do aluno. No final, os professores são, portanto, tanto a esperança quanto a realização da transformação e do desenvolvimento educacional.

Referências

- BALL, S.J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.
- CARVALHO, L.M. The fabrication and travel of a knowledge-policy instrument. *European Educational Research journal*, v. 11, n. 2, p. 172-188, 2012.
- DRUCKER, S., J. & GUMPERT, G. Through the looking glass: illusions of transparency and the cult of information. *Journal of Management Development*, v. 26, n. 5, p. 493-498, 2007.
- FORSBERG, E., PETTERSSON, D., NIHLFORS, E. et al. Codification of present Swedish curriculum processes – linking educational activities over time and space. *AERA 2015 Annual Meeting*, “Toward Justice: Culture, Language, and Heritage in Education Research and Praxis”, Chicago, Illinois, 16-20 April 2015.
- GERRARD, J. & FARRELL, L. Remaking the professional teacher: authority and curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, v. 46, n. 5, p. 634-655, 2013.
- GEWIRTZ, S., MAHONEY, J., HEXTALL, I., & CRIBB, A. Policy, professionalism and practice: understanding and enhancing teachers’ work. In: GEGRWIRTZ, S., MAHONEY, J., HEXTALL, I., & CRIBB, A. (EDS.). *Changing teacher professionalism: international trends, challenges and ways forward*. London: Routledge, 2009. p. 3-17.
- GREK, S. What PISA knows and can do: studying the role of national actors in the making of PISA. *European Educational Research journal*, v. 11, n. 2, p. 243-254, 2012.

GREK, S., LAWN, M., LINGARD, B., et al. National policy brokering and the construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland. *Comparative Education*, v. 45, n. 1, p. 5-21, 2009.

HACKING, I. 'Style' of historians and philosophers. *Studies in the History and Philosophy of Science*, v. 23, n. 1, p. 1-20, 1992.

HACKING, I. Kinds of people: moving targets. *Proceedings of the British Academy*, v. 151, p. 85-318, 2007.

HANSEN, H.K. Numerical operations, transparency illusions and the datafication of governance. *European Journal of Social Theory*, v. 18, n. 2, p. 203-220, 2015.

HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2009.

HOPMANN, S. On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, v. 35, n. 4, p. 459-478, 2003.

LINDBLAD, S., PETTERSSON, D., & POPKEWITZ, T. S. *International comparisons of school results – a systematic review of research on Large Scale Assessment in education*. Stockholm, Sweden: Swedish Research Council, 2015.

MARTENS, K. How to become an influential actor – the “comparative turn” in OECD education policy. In: MARTENS, K., RUSCONI, A., & LUTZ, K. (Eds.) *Transformations of the state and global governance*. Routledge: London, 2007. p. 40-56.

MOLSTAD, C.E. *State-Based curriculum-making – a study of curriculum in Norway and Finland*. PhD – University of Oslo, Oslo, 2015.

MUNTIGL, P. Policy, politics and social control: a systemic functional linguistic analysis of EU Employment Policy. *Text*, v. 22, n. 3, p. 393-441, 2002.

NÓVOA, A. & LAWN, M. (Eds.) *Fabricating Europe: the formation of an education space*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 2002.

OECD. *Knowledge and skills for life: first results of Programme for International Student Assessment*. Paris: OECD, 2001.

OECD. *Learning for tomorrow's world first results from PISA 2003*. Paris: OECD, 2004.

OECD. *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world volume 1 – analysis*. Paris: OECD, 2007.

OECD. *PISA 2009 Results: what students know and can do. Students performance in reading, mathematics and science*. Paris: OECD, 2010.

OECD. *PISA 2012 Results in focus: what 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD, 2014.

OZGA, J. & LINGARD, B. Globalisation, education policy and politics. In: LINGARD, B. & OZGA, J. (Eds.). *The Routledge-Falmer reader in education policy and politics*. London: Routledge, 2007. p. 65-82.

- PETTERSSON, D. Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan [International knowledge assessments: an element of national steering]. *Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education*. Uppsala: Uppsala universitet, 2008.
- PETTERSSON, D. Three narratives: national interpretations of PISA. *Knowledge Cultures*, v. 2, n. 4, p. 172-191, 2014.
- POLKINGHORNE, D. Changing conversations about human science. In: KVALE, S. (Ed.). *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Student litterateur, 1989. p. 13-46.
- PRIESTLEY, M., ROBERTSON, S., & BIESTA, G. Teacher agency, performativity and curriculum change: reinventing the teacher in the scottish curriculum for excellence. In: JEFFREY, B. & TROMAN, G. (Eds.). *Performativity across UK education: ethnographic cases of its effects, agency and reconstructions*. Painswick: E&E Publisher, 2012. p. 87-108.
- RIZVI, F. & LINGARD, B. Globalisation and the changing nature of the OECD's educational work. In: LAUDER, H., BROWN, P., DILLABOUGH, J., & HALSEY, A. H. (Eds.) *Education, globalization and social change*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 247-260.
- Rouvroy, A. The end(s) of critique: data-behaviourism vs. due-process. In: HILDEBRANDT, M. & DE VRIES, E. (Eds.) *Privacy, due process and the computational turn*. Philosophers of law meet philosophers of technology. London: Routledge, 2012.
- SAARINEN, T. Position of text and discourse analysis in higher education policy research. *Studies in Higher Education*, v. 33, n. 6, p. 719-728, 2008.
- SCHOLL, D. Are the traditional curricula dispensable? A feature pattern to compare different types of curriculum and a critical view of educational standards and essential curricula in Germany. *European Educational Research Journal*, v. 11, n. 3, p. 328-341, 2012.
- SCHRIEWER, J. & MARTINEZ, C. *World-level ideology or nation-specific system reflection? Reference horizons in educational discourse*. Cadernos Prestige, Final Series 3/7. Lisboa: Educa, 2003.
- STEINER-KHAMSI, G. *The global politics of educational borrowing and lending*. New York & London: Teachers College, Columbia University, 2004.
- TAYLOR, S., RIZVI, F., LINGARD, B., & HENRY, M. *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge, 1997.
- WITTGENSTEIN, L. *Philosophical investigations*. New York: The Macmillan Company, 1965.

Recebido em 19 de junho de 2016.

Aprovado em 18 de julho de 2016.