

# Validade dos rankings internacionais baseados nos testes: PIRLS<sup>1</sup>, PISA<sup>2</sup> e Shanghai<sup>3</sup>

*Validity of international rankings based on testing  
PIRLS, PISA and Shanghai*

*Validez de los rankings internacionales sobre la base de las pruebas  
PIRLS, PISA y Shanghai*

ELISABETH REGNAULT

**Resumo:** O objetivo deste artigo é examinar a validade de três testes de avaliação que se baseiam em *rankings* internacionais da educação (primário/ PIRLS, secundário/ PISA, universitário/Shanghai). Usa-se a orientação conceitual e metodológica da educação comparada para desvelar o tipo de abordagem subjacente a estas avaliações padronizadas e suas implicações políticas. Estas são acompanhadas de um discurso internacional de competição econômica, de eficácia e eficiência e são utilizadas por políticos na proposição de reformas educativas. Tais propósitos serão ilustrados tomando-se o exemplo da França. As contribuições e os limites dessas avaliações padronizadas serão aqui ressaltados.

**Palavras chave:** Educação comparada; rankings internacionais; PIRLS/ PISA/ Shanghai; avaliação padronizada; competição econômica; eficácia e eficiência.

**Abstract:** The purpose of this article is to examine the validity of three screening tests that are based on international rankings of education (primary / PIRLS, secondary / PISA, university / Shanghai). It uses the conceptual and methodological orientation of comparative education to unveil the approach underlying these standardized assessments and their policy implications. These are accompanied by a discourse of international economic competition of effectiveness and efficiency and are used by politicians in proposing education reforms. Such purposes will be illustrated by taking the example of France. The contributions and limitations of these standardized assessments will be highlighted here.

**Keywords:** Comparative education; international rankings; PIRLS / PISA / Shanghai; standardized evaluation; economic competition; effectiveness and efficiency.

**Resumen:** El propósito de este artículo es examinar la validez de las tres pruebas de evaluación que se basan en rankings internacionales de educación (primaria / PIRLS, secundaria / PISA, universidad / Shanghai). Utiliza la guía conceptual y metodológico de la educación comparada para dar a conocer el enfoque que subyace a estas evaluaciones estandarizadas y sus implicaciones políticas. Estos se

<sup>1</sup> *Progress in International Reading Literacy Study.*

<sup>2</sup> *Programm for International Student Assessment.*

<sup>3</sup> As universidades chinesas renomadas mundialmente são comparadas com as do resto do mundo especialmente com aquelas dos Estados Unidos.

acompañan de un discurso de la competencia económica internacional, la eficacia y la eficiencia y son utilizados por los políticos para proponer reformas a la educación. Tales propósitos se ilustrarán tomando el ejemplo de Francia. Las contribuciones y limitaciones de estas evaluaciones estandarizadas se destacarán aquí.

**Palabras clave:** Educación comparada; rankings internacionales; PIRLS / PISA / Shanghai; evaluación estandarizada; la competencia económica; eficacia y eficiencia.

## INTRODUÇÃO

A educação comparada tem como objetivo contribuir para uma melhor compreensão dos fenômenos educativos em nível internacional (GROUX, 1997). Comparando os fatos e dados educativos que pertencem a diferentes contextos, somos levados a estudar outras culturas (De LANDSHEERE, 1972). Conseguimos, assim, uma melhor compreensão da nossa própria cultura e descobrimos o relativismo cultural. Segundo Groux e Porcher (1997), a educação comparada, que tem por base o interculturalismo, constitui como um exercício pedagógico prático, como um ‘conteúdo aberto’, onde cada aluno, sem renunciar à sua própria cultura, por um lado pode melhor compreendê-la (pois ele começa a enxergá-la através do olhar dos outros) e, por outro, se enriquece das demais culturas que estão presentes na sala de aula, concebida como um espaço de diversidade.

Segundo estes autores, a educação comparada constitui uma especialidade das Ciências da Educação, assim como a literatura comparada e o direito comparado. Ela é, sobretudo, um meio que permite a comparação e a aproximação de objetos de pesquisa da realidade educativa em diferentes contextos. Os métodos de observação são os mesmos da Ciência da Educação (questionários, entrevistas, experimentação, testes, análise do conteúdo de textos oficiais). A especificidade deste campo consiste no estudo de dois ou mais contextos educativos oriundos de diferentes espaços geográficos, com referências provenientes de autores a eles pertencentes. A descrição do sistema educativo é igualmente essencial (PORCHER, 2009). Não basta apenas descrever os contextos e os sistemas, mas sim compará-los, aproximando os objetos e buscando tanto as suas semelhanças quanto as diferenças.

Esta abordagem relacional dos dados educativos visa à produção de conhecimento, resultado de pesquisas, que o estudo de um único contexto não seria capaz de apreender. Por isto, é fundamental compreender que a abordagem comparativa tem seu estatuto fundador no conjunto das Ciências Sociais. Malet (2011), Schriewer (2000) e Jucquois (2000) evidenciam a importância de se estabelecer paralelos e de analisar o desenvolvimento do campo da educação comparada a partir de outros ramos comparativos das ciências humanas.

As tendências que seguem essas orientações se inscrevem em uma abordagem comparativa mais geral e compartilhada por outras disciplinas das Ciências Humanas, que reconhecem a comparação como uma dimensão importante de compreensão da realidade.

Quais são as ligações entre as abordagens e os métodos? Qual abordagem devemos seguir? A pragmática, que revela boas práticas no sentido de podermos utilizá-las em outros contextos? Ou a compreensiva, que consiste em apreender os fenômenos e os dados educativos sem procurar generalizá-los ou transferi-los para outras realidades?

## ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO COMPARADA

### **A Abordagem Pragmática**

A abordagem pragmática é quantitativa, preditiva e se apoia na equivalência das medidas. O pesquisador que a utiliza constrói hipóteses dedutivas e explicativas. A questão de equivalência da medida, segundo as características dos sujeitos, é colocada a partir da constatação da existência de diferenças entre grupos, identificadas de acordo com o contexto sócio cultural no qual se inserem. Esta questão desenvolveu-se desde o século passado, a partir de duas áreas da Psicologia: a Psicologia Métrica e a Psicologia Intercultural (BOTTANI, VRIGNAUD, 2005). Mas foi a Psicologia Métrica que criou a abordagem pragmática.

A Psicologia Métrica consiste em construir testes sem viés culturais (BOTTANI, VRIGNAUD, 2005). Existe um viés cultural quando a natureza da variável medida é modificada em função das características do sujeito, sendo que a equivalência anula este viés. Considera-se que as condições de validade das pesquisas são importantes pela sua uni-dimensionalidade, que recai sobre um *score* principal, o que permite a classificação e a independência de cada localidade, de modo a assegurar as equivalências de medidas diferentes nos diferentes países, provando que os instrumentos avaliam as mesmas aptidões. Segundo Messick (1994), um teste é considerado imparcial se ele conseguir que o psicólogo tome decisões idênticas para todos os sujeitos que possuam competências idênticas, sejam quais forem suas características, o que permite o respeito à neutralidade da ciência e a construção de avaliações padronizadas.

De acordo com Picciano (2004), os estudos descritivos, as pesquisas de correlação, os estudos causais e os estudos experimentais constituem os diferentes tipos de pesquisas dessa abordagem, pesquisas estas cujo objetivo é utilizar bons dados numéricos a fim de descrever as relações entre as variáveis e

prever as consequências surgidas destas relações.

Esta abordagem, que é preditiva e que visa a generalização dos fenômenos, permite a transferência de práticas tidas como adequadas ou boas, porém não de modo sistemático. As conclusões podem tomar a forma de recomendações e questionamentos. Os dois fundadores da educação comparada, Marc-Antoine Jullien, de Paris (1817), e Michel Sadler (1900, reimpresso em 1964) consideram que a transferência das políticas e das práticas educacionais internacionais é uma das centralidades da comparação na educação, com o objetivo de melhorar os próprios sistemas de ensino. Porcher (2002, p. 247) define a transferência na educação comparada como a seguir:

Um conceito, dado o fato de que é elaborado, construído, validado e, portanto, detentor de uma dimensão intelectual, somente pode ser transferido para uma realidade educacional diferente daquela em que foi forjado através de sua adaptação (preocupação raramente tomada) que deve levar em conta o novo contexto para o qual foi transportado. A transferência forma então um dado fundamental da educação comparada, na medida em que esta envolve dois sistemas de ensino diferentes.

Quando uma pedagogia (práticas e orientações pedagógicas) é transferida para uma nova cultura ela remodela a cultura, ao mesmo tempo em que é remodelada pela cultura. Quando um conceito ou uma ideia se transforma em contato recíproco com outra cultura, sua definição original fica completamente ‘deslocada’. Schon (1963) chama este fenômeno de “deslocamento de conceito”. Segundo Philips e Schweisfurth (2006), existem três níveis de transferência: identificação das boas práticas; sua introdução no país de acolhimento e sua assimilação pelo país de acolhimento.

Na abordagem pragmática, as avaliações padronizadas assumem a forma de *ranking*, erguendo uma ponte entre a ciência e a especialização. O discurso científico e o discurso da especialização possuem registros discursivos e interesses diferentes em relação ao conhecimento. O primeiro emerge de uma questão epistemológica que interroga e problematiza os fenômenos educacionais e, o segundo advém das preocupações pragmáticas de avaliação e de gestão dos sistemas de ensino.

Para Kalora (1999), a característica do especialista é de ser aquele que está no meio: entre a ciência e a prática político-social. Assim, tornou-se impossível separar a especialização, que resulta da dinâmica das decisões políticas, dos valores em que se apoiam suas constantes negociações. Ardoino (1989) propõe uma tipologia que diferencia o pesquisador do especialista:

- o pesquisador deveria ser definido a partir do seu projeto de

investigação, aliado aos seus procedimentos metodológicos. Mesmo quando os resultados de uma pesquisa impliquem, de imediato, em consequências para a ação, influenciando as decisões políticas, isto não constituirá nunca o principal objetivo de sua investigação. Pode-se, assim, afirmar que a temporalidade da ação do pesquisador é sempre longa;

- o especialista pode ser caracterizado como alguém escolhido pela sua competência, capaz de agregar um enorme capital de conhecimento ao trabalho que lhe será confiado, por ele orientado, porém, geralmente, elaborado por terceiros. Esses recursos estarão à disposição da busca de soluções para um determinado problema que emerge da realidade. O especialista responde a uma demanda com o objetivo de torná-la mais adequada aos modelos e referências preexistentes. Sua função legitimadora é de extrema importância. É isto que os seus patrocinadores esperam. Sua visão é praxiológica. Os relatórios por ele produzidos correspondem muito mais a estudos do que a pesquisas. Inexiste uma relação com o tempo. Ele busca especificar o conhecimento atualmente disponível para uma determinada aplicação. Sua inteligência das situações é organizacional e ele coloca em prática modelos funcionais, posicionando mais “agentes” do que “atores” no interior de um sistema. Assim sendo, existe pouca probabilidade de que ele chegue a uma “compreensão” dos “sujeitos”. Ele busca, junto aos pesquisadores, suas ferramentas de análise, com o objetivo de lhes transformar em modelos. Esses processos simultâneos entre pesquisa e especialização contribuíram para a consolidação da educação comparada, consolidação esta que sempre esteve em conflito com estes dois processos. Segundo Malet (2005);

- por um lado, situou-se o desejo de construir uma “ciência” da educação comparada, essencialmente baseada nos critérios positivistas. A intenção de produzir um conhecimento objetivo, aplicado e generalizável é a marca registrada dos autores que se impuseram na década de sessenta: Holmes (1963), Hilker (1964), Noah e Eckstein (1969), entre tantos outros;

- por outro lado, situou-se o trabalho do especialista feito dentro das organizações internacionais, especialmente no que diz respeito à elaboração dos dispositivos estatísticos e de tipologias dos sistemas de ensino (BOLI e THOMAS, 1999).

A área da educação comparada, pela multiplicidade de suas ancoragens institucionais, de seus objetivos e usos, torna ainda mais sensível esta tensão entre internalismo e externalismo científicos, trabalhada recorrentemente pela pesquisa educativa. Os comparatistas na educação são sujeitos com constantes incertezas de identidade. O equilíbrio é ainda mais difícil de ser encontrado, pois existe, de

um lado, o isolamento científico preocupado em preservar o campo acadêmico do discurso do especialista, o qual é convenientemente classificado na rubrica “educação internacional”, em oposição à “educação comparada” e, por outro lado, uma abertura e uma confrontação saudáveis, porém suscetíveis de colocar em perigo a base teórica e a legitimidade acadêmica da especialidade.

### **A abordagem compreensiva**

A abordagem compreensiva é qualitativa, não preditiva e leva em consideração os contextos culturais. O pesquisador elabora hipóteses que são induzidas pelos dados provenientes do campo pesquisado. As questões de equivalência da medida, segundo as características do sujeito, são colocadas a partir da constatação de diferenças entre os grupos, de acordo com o contexto sócio-cultural. Desde o início do século passado, esta questão é desenvolvida de maneira complementar em duas áreas da Psicologia: a Psicologia Métrica e a Psicologia Intercultural (BOTTANI, VRIGNAUD, 2005), sendo a segunda área da Psicologia a fundadora da abordagem compreensiva.

A alteridade (COWEN, 1996), assim como a aproximação dos fenômenos educativos pelos próprios autores (ALTBACH & KELLY, 1986), são peças centrais. Esta abordagem se inscreve em um marco crítico importante, que vai além do campo da Educação Comparada, envolvendo-se com a Antropologia e a Sociologia. No centro destas abordagens críticas e para além do estigma ideológico, encontramos a resposta da questão de como tratar o outro e a cultura. Por isto, a necessidade de se utilizar as referências da Psicologia Intercultural na comparação de grupos. Nesta concepção construtivista da comparação em educação, o enfoque é menos na descrição dos fatos educativos e mais no fato de tornar historicamente inteligíveis os processos que se desenvolvem nas comunidades humanas, dentro das quais se constroem o sentido e as identidades (MALET, 2005).

Para Picciano (2004), os diferentes tipos de pesquisas compreensivas incluem a etnografia, a pesquisa histórica e os estudos de caso. O objetivo é o de descrever e interpretar os fenômenos, observados dentro do seu contexto. A abordagem compreensiva pode ser descrita da seguinte forma:

A globalização cultural e o crescente papel das organizações internacionais na orientação de políticas educacionais deram um novo impulso à educação comparada, adicionando à comparação entre países a comparação dos efeitos de processos e de pressões transnacionais sobre os contextos nacionais da educação. A educação comparada esclarece os fenômenos de mediação e de hibridação implementadas nesses contextos educacionais através da análise dos jogos de atores que introduzem diversidade em seus contextos, para além de uma aparente homogeneização internacional (MALET, 2011, p. 113).

## A AVALIAÇÃO PADRONIZADA

Segundo Mons e Pons (2009), a avaliação padronizada não é uma prática recente nos sistemas de ensino dos países desenvolvidos. Enquanto, no passado, a avaliação padronizada focada nas medidas educacionais centrava-se principalmente na figura do aluno, atualmente seu escopo é muito mais amplo, ligando o pedagógico – seu terreno tradicional – com o político, do qual se tornou uma ferramenta de controle (BEHRENS, 2006). Estes dispositivos estão atualmente no cruzamento de novas tendências que caracterizam as políticas educativas desenvolvidas nos países membros da OCDE (Organizações para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico), desde a década de 1980 (MONS, 2007). Para refinar o seu entendimento, a avaliação padronizada deve ser relacionada com quatro recentes evoluções de nossos sistemas educacionais:

- o foco em uma medida quantitativa das aprendizagens e a prioridade dada aos objetivos cognitivos em detrimento dos objetivos mais amplos de socialização (OSBORN, 2008), em conexão com o desenvolvimento do conceito de competências decorrente do viés economicista da teoria do capital humano, com a aceitação da ideia de “recursos humanos”. O homem é um recurso que necessita de manutenção para torná-lo mais eficiente, dentro dos interesses da sociedade produtiva (PETRELLA, 2001);
- o desenvolvimento de um novo controle social dos professores e das escolas pelos responsáveis administrativos da educação em seu sentido amplo (distritos, municipalidade, administrações desconcentradas, regiões, dependendo dos países), no quadro atual das reformas descentralizadoras e de autonomia escolar (MAROY, 2008);
- a evolução da distribuição de competências entre os atores centrais ou federais e as autoridades locais que, assim, veem sua margem de manobra fortemente enquadrada (BROADFOOT, 2000) e, finalmente,
- de um lado, o desenvolvimento da responsabilidade da escola para com o público em geral, e para com os países, em particular, no contexto das novas relações entre a política, o Estado, a administração e a sociedade civil, e de outro lado, as novas relações sustentadas pelo advento de uma “democracia do povo”, na qual a definição do bem comum não é mais um monopólio dos dirigentes legítimos (MANIN, 1996).

## Do nacional ao local

As políticas públicas educacionais são fortemente rediscutidas nos países do norte: a centralidade do debate está no questionamento do lugar que deve ocupar o Estado, face aos mercados privados de ensino. Um dos argumentos-chaves desta contestação recai sobre a afirmação de que os prestadores de ensino privado podem oferecer serviços educacionais de melhor qualidade com custos mais vantajosos (HANHART, 2002). O quadro nacional não é mais a referência essencial das políticas educacionais, que tendem a se organizar por regulações globais e a partir de decisões tomadas pelas escolas e comunidades locais. Os debates centralização-descentralização, a contestação das formas de intervenção do Estado, ou a privatização do ensino nada mais são do que a parte visível de uma crise profunda do “modelo escolar”, tal como foi consolidado no século XIX. A expressão “educação-formação”, que faz parte do léxico político e dos relatórios educativos internacionais, ilustra bem esta mudança. A educação, segundo Rose (1999), não está mais confinada à escolarização. Atualmente, esta expressão é normalmente acompanhada pela frase “ao longo da vida”. O processo se torna perpétuo, e a responsabilidade é de cada indivíduo, afirmada no dever do cidadão “responsável” e “razoável”, ou seja, bem integrado nos mercados de trabalho e de consumo (NÓVOA, 2006).

### PRESTAÇÃO DE CONTAS AO USUÁRIO: *O NEW PUBLIC MANAGEMENT*

Nesta ótica, as proposições de reforma da gestão pública, chamada *New Public Management*, não poupam os sistemas de ensino e se traduzem em uma tendência que reforça a autonomia dos estabelecimentos escolares. A independência acentuada dos estabelecimentos não significa perda de controle das instituições públicas, uma vez que estas são obrigadas a satisfazer objetivos e prestar conta de seus resultados e dos recursos que utilizam. Mons (2008) traz a hipótese de que o usuário – pai ou aluno -, durante muito tempo afastado dos processos decisórios, se torna figura central no quadro de uma teoria de mudança social que tem algumas de suas características inspiradas na corrente do *New Public Management*: o usuário final deve não somente prestar contas pelo serviço público prestado, como também deve arbitrar as decisões políticas futuras. Tiana (2001) já constatava que os cidadãos cobram cada vez mais informações sobre a situação da educação e os seus reais resultados.



## A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

Nos dias atuais, cada vez mais a política se define através da mídia e, sobretudo, através de uma estimativa sistemática da opinião pública sobre um determinado assunto. É uma espécie de “democracia do momento”, que é também um “regime da urgência”. De fato, as políticas públicas são cada vez mais definidas e reguladas pela superexposição, na mídia, de enquetes de opinião pública e de indicadores, tanto de estatísticas quanto de índices. Há um excesso de ‘espelhos’ que criam a ilusão de várias imagens mas, na verdade, constroem um pensamento único. Hagenbüchle (2001) propõe a hipótese de que a midiaticização da vida política a reduziu a um espetáculo público, reconhecendo que isto limita as possibilidades de uma discussão crítica. Este espetáculo se organiza cada vez mais a partir do espaço internacional e através de uma lógica comparada. É a confrontação permanente de “dados internacionais” que impõe, “inevitavelmente”, uma visão comum de soluções “indiscutíveis” (YARIV-MARSHAL, 2006).

### A AVALIAÇÃO MÚTUA (*MUTUAL ACCOUNTABILITY*)<sup>4</sup>

A construção de escalas e de indicadores internacionais instaura princípios avaliativos mútuos, que convidam cada país, cada cidadão a, continuamente, se comparar ao outro. Não se fala em “homogeneização” ou “uniformização”, palavras que não são mais admitidas no discurso-especialista. Estamos na era da “concertação”, da “legibilidade dos sistemas”, da “transferência” ou da “facilidade de comunicação”. A comparação está se tornando um “modo de governança”, conceito amplamente utilizado nos meios políticos e científicos. Não surpreende que este termo seja definido por uma série de termos correlativos: cultural contratual, parcerias, regulação maleável, enquadramentos flexíveis, “benchmarking”. processos abertos etc (SISSON; MARGINSON, 2001).

### EFICÁCIA, EFICIÊNCIA, EQUIDADE

Para Charlot (2008), estes termos recaem sobre um discurso do domínio e da transparência: saber tudo, controlar tudo, prever tudo. A panóptica de Foucault (1975), através da análise do dispositivo da prisão, que demonstra a

---

<sup>4</sup> Yariv-Mashal traduziu “mutual accountability” por «avaliação mútua», considerando que a tradução não está perfeita já que «accountability» introduz noções de «responsabilidade» e de «prestação de contas», que não estão sempre presentes no conceito de avaliação.

existência de um sentimento de onisciência invisível entre os presos, ainda é pertinente, atualmente, no campo da educação. Sendo a educação considerada como um fator decisivo de competição entre as nações, o desenvolvimento de uma cultura da avaliação e da difusão da informação favoreceu a eficácia dos sistemas de ensino nacionais, estruturando progressivamente a educação em um quase mercado transnacional (*cross-border trade in education*) (LOOMIS, RODRIGUEZ e TILLMAN, 2008). Combinadas à dívida pública dos Estados-Nação, integrados numa economia global, as políticas públicas de educação e de formação se tornaram cada vez mais dependentes da economia mundial (BOTTERY, 1994).

A análise econômica do funcionamento dos sistemas de ensino é elaborada sob a forma de modelos de produção, com recursos humanos e financeiros entrando nos sistemas e uma produção que deve ser encontrada na saída (HANHART, PEREZ, 1999). A medida da eficácia econômica dos sistemas educacionais é considerada sob três ângulos: a eficácia interna, a eficácia externa e a eficiência:

- *eficácia interna* equivale à medida de realização de objetivos internos aos sistemas educacionais como, por exemplo, as taxas de sucesso escolar (SALL; DE KETELE, 1997). No exemplo francês, os estabelecimentos escolares, sobretudo os de ensino médio, são avaliados, comparados e ranqueados em função do resultado do baccalauréat (exame que se assemelha ao ENEM no Brasil). No campo da saúde, o fenômeno também existe (ranking de hospitais, asilos etc.);

- *eficácia externa* se mede a partir da realização de objetivos externos aos sistemas de ensino. Citamos, por exemplo, os objetivos de transmissão de competências (*savoir-faire*), ditados pelas necessidades das empresas ou, ainda, as finalidades decorrentes de uma política de redistribuição de renda. Atualmente, uma formação universitária é dita eficaz se os estudantes são inseridos no mercado de trabalho;

- *eficiência* se define pela relação entre a produção e os meios utilizados. Esta medida busca justificar que a produção dos sistemas de ensino é quantificável. Neste caso, dois tipos de análise podem ser empreendidas: quando os resultados obtidos são mensuráveis em termos monetários será possível proceder à uma análise de custo-eficácia. Quando os efeitos são quantificáveis, sem que seja possível traduzi-los em valor monetário, se efetuará uma análise de custo-benefício. Haverá, como resultado, uma melhoria da eficiência, seja por meio da diminuição dos recursos empregados sem mudança nos resultados, seja por meio da melhoria nos resultados sem um aumento dos recursos. Por exemplo, os resultados das enquetes PISA de 2009<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Diante da crescente demanda por treinamento, os países desenvolvidos buscam aumentar a eficácia dos seus

comparam o investimento financeiro da França em relação aos países da OCDE. Segundo Charbonnier (2009)<sup>6</sup>, em termos de sua estrutura de financiamento, podem ser observadas desigualdades na repartição dos meios (entre o ensino secundário e o primário, entre as universidades e *les grandes écoles*<sup>7</sup>). Além do mais, ao contrário da maioria dos países da OCDE, as universidades não são as instituições que oferecem as formações superiores mais prestigiosas e recolhem menos recursos privados que outras instituições que oferecem o mesmo serviço.

• *equidade* é a “forma como os custos e os benefícios de um investimento são distribuídos entre os diferentes grupos da sociedade” (PSACHAROPOULOS; WOODHALL, 1988, p. 259). Um exemplo de equidade na França foi implementado, em 1981, nas chamadas Zonas de Educação Prioritária (ZEP), uma discriminação positiva que tem por objetivo reduzir a desigualdade escolar gerada pela desigualdade socioeconômica.

## A COMPARAÇÃO COMO MODO DE GOVERNANÇA: BOAS PRÁTICAS, “BENCHMARKING” E RANKING

A avaliação supõe o recurso privilegiado à análise comparativa (TIANA, 1996). A análise comparativa constitui um dos métodos, utilizados de maneira privilegiada, para tratar a informação no campo da avaliação. Isto é verdade, sobretudo, quando se trata de avaliar os resultados acadêmicos obtidos pelos alunos, pois esta prática tem sido recorrente e prioritária. Avaliar consiste em emitir um julgamento de valor a partir de uma coleção e de um tratamento sistematizado de informações pertinentes. Mas este julgamento implica realizar uma comparação com alguns elementos de referência, sejam eles internos ou externos. Na verdade, apenas podemos formular uma conclusão sobre o valor ou o mérito de uma determinada realidade se a compararmos com uma realidade semelhante ou com um modelo ideal previamente estabelecido.

A comparação permite preciosas utilizações no campo da avaliação.

---

sistemas de ensino. A OCDE desenvolveu um conjunto de indicadores para que cada país membro possa avaliar o desempenho de seu sistema de ensino e comparar seus resultados com os de outros países (os gastos com educação, o desempenho dos alunos em disciplinas fundamentais, a empregabilidade dos egressos, tempo de trabalho e salários dos professores etc.). Estes indicadores, apresentados na *Regards sur l'éducation*, assim como as conclusões do relatório, são ferramentas que auxiliam na definição de políticas de educação nos países da OCDE.

<sup>6</sup> Conferência/debate proferida em Paris por Eric Charbonnier e Marie Duru-Bellat, em 28 de janeiro de 2010 e organizada pelo Observatório das Desigualdades, em torno da questão: “o que é uma escola justa?”. Eric Charbonnier é analista da divisão de educação da OCDE ([http://ses.ens-lyon.fr/1267723248990/0/fiche\\_article/&RH=05](http://ses.ens-lyon.fr/1267723248990/0/fiche_article/&RH=05)).

<sup>7</sup> Na França, as grandes escolas são instituições de ensino superior, que têm maior reputação do que as universidades em termos da qualidade de ensino (NT).

É um instrumento de conhecimento (compreendemos melhor a realidade analisada), de aprimoramento (podemos desenvolver planos realistas de desenvolvimento fundados no conhecimento obtido pela comparação), que oferece uma informação social e que permite prestar contas, elementos que têm sido considerados muito importantes na sociedade atual. Entre as operações comparativas de uso mais frequente no estudo avaliativo, podemos realçar três principais (TIANA, 2001):

O primeiro tipo consiste em comparar os dados obtidos com um critério ou norma que sirva de referência externa para emitir um julgamento de valor. É o caso da avaliação da aprendizagem baseada em critérios. O segundo tipo consiste em uma comparação diacrônica e longitudinal de dois ou mais momentos sucessivos. O terceiro tipo consiste em fazer comparações entre diversas entidades semelhantes, de maneira sincrônica ou transversal. Esta é a operação utilizada em estudos internacionais de desempenho educacional ou, ainda, a que é usada para construir as tabelas de *ranking* das escolas, publicadas recentemente por alguns países europeus ou americanos. Esta abordagem parece particularmente atraente para os políticos e para o público em geral, devido à sua simplicidade e facilidade de interpretação. Robertson (2012) usa o termo “*competitive comparison*”.

### **Boas práticas**

Estas práticas, que decorrem de soluções inovadoras cuja eficácia foi comprovada em situações específicas, são dadas como modelos para situações mais ou menos semelhantes. Deste modo, como todo bom exemplo, elas são mais tarde reproduzidas. No entanto, o contexto global da implementação destas práticas é questionado: qual é a parte da cultura, da economia e do social nos sucessos ou fracassos das práticas? Estas práticas são melhores para quem e a partir de que critérios? Quem determina os critérios e com base em que? (ABDOULAYE, 2003).

### ***Benchmarking***

Este termo significa referenciamento ou aferição competitiva. Esta técnica de marketing ou de gestão da qualidade consiste em estudar e analisar as técnicas de gestão e as formas de organização de outras empresas, para buscar inspiração e as melhores referências. Por exemplo, a União Europeia utiliza esta técnica no contexto da Estratégia de Lisboa de 2000. Estabelecida como o

pivô do “método aberto de coordenação”<sup>8</sup>, a técnica consiste num exercício de aferição dos desempenhos nacionais, com base em indicadores estatísticos, guias de avaliação<sup>9</sup> e rankings. O objetivo é encontrar boas práticas que possam ser transferidas para um outro contexto.

### **Ranking**

Existem vários tipos de classificações: a classificação “ativa”, que consiste em classificar, selecionar um conjunto de elementos, de acordo com um ou mais critérios pré-estabelecidos (em ordem alfabética, por tamanho, cor, etc) e a classificação, que é um ranking mais elaborado, ou seja, um sistema de classificação organizado e hierarquizado. Já a classificação “passiva” reconhece o resultado de uma competição no sentido amplo do termo (classificação de uma corrida, resultado de uma competição, ranking dos mais vendidos etc.). Esta forma de classificação é, ao mesmo tempo, o sistema de avaliação da força de um competidor e, também, a classificação do resultado dele proveniente (RAUHVARIGERS, 2011). O objetivo das enquetes internacionais sobre o rendimento dos sistemas de ensino é o de obter uma classificação simplificada e compreensível para o público em geral, a fim de fornecer um guia de informações transparentes e de boas práticas para o usuário escolher o que melhor lhe convier.

## OS EFEITOS DOS RANKINGS INTERNACIONAIS SOBRE AS REFORMAS NACIONAIS FRANCESAS

O fim do monopólio da IEA e as diferenças entre a IEA e a OCDE

A ideia de implementar os estudos comparativos em larga escala foi concretizada a partir da criação da IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement*). Na década de 1990, os protagonistas mudaram. Não são mais nem os especialistas em Ciências Sociais nem os da Ciência da Educação os responsáveis pela gestão e evolução dos sistemas de ensino, mas sim os próprios responsáveis pelas decisões políticas. O surgimento destes responsáveis na cena dos indicadores ocorre entre 1987 e 1992. Nos anos 2000, percebemos que estes atores parecem obsecados pelos indicadores de desempenho e a Psicologia Métrica comparada triunfa.

A IEA teve o monopólio sobre as enquetes internacionais até a chegada da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)

---

<sup>8</sup> [http://europa.eu/legislation\\_summaries/glossary/open\\_method\\_coordination\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/open_method_coordination_fr.htm).

<sup>9</sup> *Tableaux de bord* no original (NT).

que, a partir de 1993, estabeleceu enquetes internacionais em grande escala até, de certo modo, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela IEA, porém acrescentando algumas novidades.

A OCDE realizou um feito que a AIE nunca tinha conseguido atingir, em quarenta anos, ou seja, além de atrair a atenção dos que tomam as decisões políticas conseguiu, também, reorientar as políticas de educação em diversos países. O PISA tornou-se uma referência para justificar todos os tipos de decisões e reformas (BOTTANI; VRIGNAUD, 2005). As cinco diferenças entre os dois organismos são as seguintes:

- A IEA é uma associação multidisciplinar de pesquisadores, com dimensão científica e também política. A OCDE tem uma dimensão, sobretudo, política, que tem como objetivo ajudar os governos a alcançarem um crescimento sustentável em termos de economia e emprego. O mérito do PISA era, por assim dizer, agir de forma rápida, dando preferência às expectativas e demandas políticas.

- A IEA mede a aquisição do conhecimento escolar, enquanto que a OCDE mede a aplicação do conhecimento na vida cotidiana, competências e habilidades consideradas indispensáveis para conduzir uma existência autônoma e independente, em uma sociedade democrática, com uma economia de mercado, pois este é o caso dos países membros da OCDE. Ao invés de testar o domínio de um programa escolar específico, o PISA avalia a capacidade dos alunos de aplicarem o conhecimento aprendido na escola, em situações da vida real. Esta escolha foi ditada no apogeu de um processo iniciado em todos os sistemas de ensino do mundo ocidental, caracterizado pelo abandono sucessivo de uma organização de programas de ensino em torno de campos disciplinares rigorosamente distintos, para adotar uma organização nos programas de ensino em torno de habilidades e conhecimentos mais gerais (BERNSTEIN, 1975).

- Na TIMSS e no PIRLS existem as variáveis “presságios” e “contextos” distintos (ambiente familiar), mas cuja ação é conjugada, pois interagem com as variáveis “processo” (métodos de ensino), que geram as variáveis “produtos” (conhecimentos, atitudes e participação), que são mensuráveis. No PISA, não há mais variáveis “processo”, porque os jovens de 15 anos são testados independentemente da classe que frequentam e, portanto, os professores não estão envolvidos diretamente. As investigações envolvem apenas os alunos e os diretores.

- Há uma maior regularidade nas pesquisas do PISA: elas são feitas a cada três anos, o que mantém a pressão sobre os Estados, permite ter uma imagem instantânea da ‘saúde’ de um sistema de ensino e oferece um dispositivo de avaliação para sistemas educação que não possuem o seu próprio. Nas pesquisas do PISA, há o estudo de três áreas de uma só vez (culturas matemática e científica e compreensão da escrita).

O PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), que é uma avaliação padronizada, foi realizado pela IEA em intervalos de cinco anos, a saber: em 2001, 2006 e 2011. As competências estudadas em leitura na 4ª série do ensino fundamental são: “extrair”, “inferir”, “interpretar”, “apreciar”. Isto a partir dos objetivos de leitura: “acesso à leitura de textos literários” e “ler para adquirir e utilizar a informação”. Ela atrai um número crescente de países em todo o mundo. Mais de 45 países participaram do PIRLS, em 2011, contra 35, em 2001. O ranking dos países é maciçamente divulgado pela mídia eletrônica, imprensa, rádio e televisão. O mundo é concebido como um “laboratório educacional”. No PIRLS, existem variáveis “presságios” e “contextos” distintos (ambiente familiar), mas cuja ação é conjugada, reagindo com as variáveis “processo” (métodos de ensino) e gerando as variáveis “produto” (os conhecimentos, as atitudes e a participação), que são mensuráveis.

### O caso da França

Em 2008, a implantação da ajuda personalizada<sup>10</sup> na escola elementar<sup>11</sup> pode ser explicada como uma reação aos resultados medianos no PIRLS, em 2006. Trata-se de aplicar as boas práticas finlandesas, já que a Finlândia lidera este ranking. Portanto, trata-se de se reorientar nas habilidades básicas: ler, escrever, contar e ajudar os alunos, tão logo surgem as dificuldades. A base comum de conhecimentos e competências, nas séries finais do ensino fundamental, se inscreve na lógica das aprendizagens consideradas fundamentais. A Lei sobre a refundação da escola em 2013 baseia-se na seguinte observação:

PIRLS 2011: resultados que confirmam a urgência de se refundar a Escola

Os resultados do PIRLS 2011 confirmam características de um sistema de educação bastante desigual, marcado por uma proporção significativa de alunos com fraco desempenho; eles são a geração de estudantes que foram educados no momento da implementação da reforma da escola elementar introduzida no ano de 2008 (reorganização do tempo de escola, novos programas ...).

Eles confirmam a relevância das diretrizes apresentadas para a refundação da escola:

- a prioridade na escola elementar<sup>12</sup>, que não tem se beneficiado, nos últimos anos, da atenção necessária;

---

<sup>10</sup> Diante do desaparecimento das horas/aulas do sábado, foi instaurado, nas escolas, um sistema de apoio personalizado (maternal e escola elementar): os professores garantem duas horas de acompanhamento dedicadas a grupos de alunos. Desde o início do ano letivo de 2011, este dispositivo se expandiu para as séries finais do ensino fundamental (*collège*), permitindo o desenvolvimento do acompanhamento educativo.

<sup>11</sup> Correspondente ao maternal e às séries iniciais do ensino fundamental no Brasil (NT).

<sup>12</sup> Idem.

- o sucesso de todos os alunos e a melhoria da qualidade da aprendizagem: o novo dispositivo “mais professores do que salas de aula”, o acolhimento das crianças menores de três anos, a consolidação das missões e programas das escolas de educação infantil e da escola primária;
- a reforma no sistema de notas, para que os alunos tenham confiança em si mesmos e, assim, reforçar a sua determinação para obter sucesso;
- a melhoria das práticas pedagógicas. Ela passa por uma melhor formação inicial e contínua dos professores, com a criação da ESPE<sup>13</sup> e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras de efeitos reconhecidos<sup>14</sup>.

O PISA (*Programm for International Student Assessment*) é uma avaliação padronizada, que foi conduzida pela OCDE em intervalos de três anos: em 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012. A pesquisa avalia a capacidade de transferir, no final da escolaridade obrigatória, o que foi aprendido em matemática, ciências e leitura, para a vida cotidiana. Ele atrai um número crescente de países em todo o mundo. Mais de 67 países participaram do PISA 2012, enquanto tivemos apenas 43 em 2000. O ranking dos países é maciçamente divulgado pela mídia eletrônica, imprensa, rádio e televisão.

### O caso da França

Em 2010, o Ministério decide lutar contra o analfabetismo desde a educação infantil, depois da divulgação dos resultados do PISA 2009 sobre as aprendizagens fundamentais (competências básicas), ajudando os alunos desde a sua mais tenra idade e lutando contra o analfabetismo, a partir das escolas de educação infantil.

No programa da escola primária, trata-se de consolidar as aquisições: a repetição, a partir da memorização, especialmente das tabelas das operações matemáticas e da conjugação dos verbos, para instalar os automatismos, mas também para promover a leitura em voz alta, do professor e dos alunos. A parte das atividades de apoio pedagógico, dedicada às aprendizagens fundamentais, deve ser novamente reforçada no colégio (séries finais do ensino fundamental)<sup>15</sup>.

Em 2011, a nova prioridade política, como o dispositivo ECLAIR (*Ecoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite*) e os internatos de excelência, são postos em prática diante dos resultados do PISA 2009. O ministro pretende incentivar a autonomia das instituições, personalizar os meios, desenvolver experimentos e diversificar o acesso à excelência, a partir

<sup>13</sup> *Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation* que substitue os IUFM (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*).

<sup>14</sup> Site do *Ministère de l'Éducation Nationale* : <http://www.education.gouv.fr>

<sup>15</sup> <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2010/03/LChatelPlanluttecontreillettrisme.asp>



do reajuste da educação prioritária, da abertura de internatos de excelência e da experimentação do dispositivo ECLAIR. Os objetivos prioritários deste programa de educação são: melhorar o ambiente escolar, facilitar o sucesso de cada um, fortalecer a estabilidade das equipes e promover a igualdade de oportunidades. O programa prevê inovações em matéria de pedagogia, de vida escolar e de recursos humanos a serem organizados dentro de cada instituição ou escola.

**SHANGHAI.** Mesmo existindo vários tipos de rankings<sup>16</sup>, iremos nos restringir à análise do sistema de Shanghai, pois ele estabelece um prêmio para as melhores universidades de diferentes países, a exemplo do PISA e do PIRLS, que estabelecem uma comparação entre países, e porque é mais conhecido do público em geral. Universidades chinesas de reputação mundial são comparadas, desde 2003, com universidades do resto do mundo, especialmente dos EUA. Esta classificação não se aplica a todos os estabelecimentos, mas àqueles de maior prestígio. Apenas 1.000 das 17.000 (6%) universidades são selecionadas e as 500 melhores figuram no ranking. Os critérios são: a qualidade de ensino (número de egressos que ganhou o Prêmio Nobel em Ciência ou a Medalha Fields em Matemática); a qualidade do corpo docente (aqueles que obtiveram os dois prêmios citados anteriormente e os que aparecem mais frequentemente em citações bibliográficas em 21 disciplinas, com uma predominância das Ciências Naturais, Medicina e Engenharia, em detrimento das Ciências Sociais); a produção científica (número de artigos publicados na *Nature and Science* e número de artigos indexados no *Science Citation Index-Expanded* e no *Social Science Citation Index* (SSCI)) e a produtividade da universidade (que é calculada a partir do valor dos indicadores anteriores, em relação ao número de professores/pesquisadores, baseada nos dados nacionais).

Em 2003<sup>17</sup>, no “pódio”, se encontra Harvard, Stanford, Californy University e Berkley. A primeira universidade europeia é Cambridge (UK) e Oxford é classificada em nono lugar. A Universidade de Tóquio também está bem colocada. Entre as 50 primeiras universidades classificadas, encontramos algumas europeias: Universidade de Zurique (Suíça), Instituto Karolinska de Estocolmo (Suécia), Universidade de Utrecht (Holanda), Universidade de Munique (Alemanha), Universidade de Paris VI (a melhor universidade francesa),

---

<sup>16</sup> Existem 13 tipos de rankings de universidades. Estes rankings globais se caracterizam por sua grande diversidade. Há aqueles que se destinam a estabelecer um ranking das universidades mais renomadas, como é o caso de Xangai, e aqueles que se concentram apenas na análise da performance das pesquisas, independentemente da classificação (RAUHVARGERS, 2011).

<sup>17</sup> AMUE : Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements : <http://www.amue.fr>

Universidade de Paris XI, Strasbourg<sup>18</sup>, Paris VII, Grenoble I e Toulouse III.

Os defensores desses rankings dizem que eles aumentam a transparência e permitem que os alunos façam suas escolhas, enquanto os críticos argumentam que os rankings possuem vieses susceptíveis de favorecer certas disciplinas em detrimento de outras e que consideram apenas as publicações em inglês.

O Ranking de Shangai refere-se apenas às universidades mais conceituadas, mas o risco é que ele sirva para avaliar o desempenho de instituições as mais diversas. Trata-se de um “ranking de elites que prejudica todo o sistema” (LIU, 2009).

### **O caso da França**

A França manteve a sua posição em 2013, contando com vinte estabelecimentos classificados, dos quais quatro estão entre os cem primeiros. O governo chama a atenção para o fato de que, se o poder de atração do ensino superior e das instituições de pesquisa é um objetivo importante, ele não pode ser visto através do prisma dos rankings anglo-saxões. É por isto que a França escolheu desenvolver uma classificação europeia U - Multirank .

Este sistema possui critérios relativos à educação e à formação, no âmbito nacional e internacional, à investigação, à inovação e à transferência de conhecimento. Conseqüentemente, pode ser considerado como uma medida mais relevante em termos da atratividade internacional das universidades francesas e uma ferramenta mais eficaz para orientar os alunos na direção do seu sucesso escolar. A primeira edição dos resultados da U - Multirank deverá ocorrer na Primavera de 2014, em cerca de 700 estabelecimentos, em todo o mundo, entre os quais 80 são franceses.

## **VANTAGENS E LIMITES DA ABORDAGEM PRAGMÁTICA ORIGINÁRIA DA AVALIAÇÃO PADRONIZADA**

### **Vantagens em termos de universalidade e de desenvolvimento do ensino secundário**

Diante da dificuldade de medir diretamente uma realidade complexa, a prática consiste em selecionar alguns indicadores que reflitam esta realidade de maneira adequada (TIANA, 2001). Assim, a medida permite neutralizar o

---

<sup>18</sup> As três universidades de Strasbourg se fundiram em 2009 para formar uma só: l'Université de Strasbourg, que ganhou dois prêmios Nobel.

contexto e comparar vários países com indicadores comuns. Muitos defensores dos estudos comparativos internacionais destacam o fato de que eles atendem às exigências de neutralidade da ciência (PORTER; GAMORAN, 2002). Sua grande difusão na mídia permite o conhecimento dos sistemas educativos no mundo, as problemáticas comuns e o impacto da sua organização nos resultados escolares.

Os estudos decorrentes dos resultados do PISA são cada vez mais numerosos, entre os pesquisadores que se apoiam em seus resultados. Olsen e Lie (2006) consideram importante a proposição de investigações científicas internacionais sob a forma de estudos de aprofundamento, para trabalhar a partir dos resultados e apurá-los com fins de divulgação pública: usar os dados e resultados para construir uma problemática de pesquisa; analisar em detalhes as variáveis; analisar em detalhes uma subamostra; combinar dados de vários estudos e abordar os dados com outras ferramentas metodológicas.

### **Limites em termos do viés cultural, da simplificação da realidade, da normalização dos valores educacionais e da hierarquia entre os países.**

Goldstein (2008) questiona a neutralidade desta abordagem porque, dadas as fontes de financiamento ocidental para estudos internacionais de desempenho dos sistemas educacionais, dos modelos psicométricos ocidentais dominantes e da posição central do idioma inglês como um meio de comunicação e como língua de desenvolvimento dos itens, há, segundo ele, um viés cultural pró-ocidental nestes estudos. Da mesma forma, quando a comparação é com base na aplicação de questionários padronizados, não podemos descartar o efeito da heterogeneidade das condições locais onde os testes são aplicados (o contexto) que, por vezes, pode ser acrescido de um viés cultural na construção de tais testes. Há um viés cultural quando a natureza da variável medida é alterada de acordo com as características do sujeito (BOTTANI; VRIGNAUD, 2005). Durkheim (1967) destaca as limitações do funcionalismo, que é conveniente à abordagem pragmática. O funcionalismo não é histórico nem explicativo, mas meramente descritivo: “Explicitar porque um fato é útil não é explicar como ele nasceu, nem como ele é o que é” (DURKHEIM, 1967, p. 21).

A publicação de quadros simplificadores parece especialmente atraente para os gestores de políticas públicas e para o público em geral, mas são redutores da realidade (TIANA, 2001). Segundo Bottani e Vrignaud (2005), o ranking dos sistemas educacionais e sua interpretação orientam, de maneira normativa, as políticas educacionais nacionais. Os países são “convidados” a competir uns contra os outros e a reformar seus sistemas educacionais à luz de seus respectivos desempenhos. Estes adotam, progressivamente, concepções comuns em matéria

de objetivos educacionais, assim como soluções na resolução de problemas, tendendo a se alinhar às práticas desenvolvidas em outros países, sem um exame aprofundado de contextos. Os dados do PISA, por exemplo, tornam-se armas na gestão de sistemas educacionais e funcionam como uma “alavanca” para implodir as resistências (BOTTANI, 2001). Yariv - Mashal (2006) postula que uma análise das respostas nacionais à divulgação dos resultados e ao ranking dos países mostra que nenhum país está satisfeito com os seus resultados: a “insatisfação” é o elemento necessário para legitimar novos poderes políticos.

A repercussão midiática dos resultados dos inquéritos, de forma simplificada, exerce uma pressão sobre os responsáveis políticos em nível nacional. Eles são ‘convidados’ a agir. As comparações mantêm um ambiente competitivo e criam os países “faróis”, dos quais retemos apenas as características que desejamos promover, enquanto as características de outros países servem apenas para ser rejeitadas. Constitui-se, portanto, em bases frágeis, um diretório de “melhores práticas”, cuja adoção assume um caráter “inevitável” (NOVOA; YARIV-MASHAL, 2003). Assistimos ao desenvolvimento de uma obsessão avaliativa que é acompanhada por uma redução metodológica, impondo o quantitativo, e de uma redução funcional, resultando na dependência dos rankings (HADJI, 2012)<sup>19</sup>.

Mas a questão é mais ampla. Hoje, o terreno é favorável para o surgimento de uma espécie de “pensamento global”, que é organizado por meio da integração do outro e pela redução de uma matriz única de dados coletados em vários países. A racionalidade atual é baseada no “espaço mundo” (MALET, 2005), de tal maneira que não podemos mais agir sem esta referência. Se, no passado, a presença do *outro* era justificada pelo seu exemplo (para imitar ou para recusar), atualmente é definida pela capacidade de organizar e transformar uma massa considerável de elementos e de informações que integrem, no mesmo plano, o *eu* e o *outro*. O processo de inclusão é também um processo de discriminação, dada a gama de camadas e hierarquias que separam os diferentes mundos que fazem parte do mundo.

## CONCLUSÃO

Duru-Bellat (2012) considera que não se pode fazer do PISA a base das políticas educacionais. Ela propõe o cruzamento dos dados do PISA com a análise sócio-histórica, de preferência qualitativa, em um número mais restrito de países. A abordagem compreensiva é perfeitamente pertinente, pois considera processos e contextos culturais e pode identificar tendências fortes, sem impor “boas práticas”.

---

19 Hadji, C. *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Palestra dada durante a jornada de estudo « Do conceito à ação », Faculté de Sciences de l'Éducation, Strasbourg, 13 de novembro de 2012.

Convém, de acordo com Duru-Bellat (2012), não endossar sem discussão as escolhas educacionais subjacentes às pesquisas do PISA, pois estas, realizadas por especialistas, não são originárias de um debate democrático. Será que a definição de “competências para a vida” do PISA é resultado de um consenso? Será que deveríamos compartilhar, no mundo inteiro, os valores de competição econômica, excelência, eficiência e eficácia? Será a educação um mercado? Podemos colocar na mesma escala países como a China e a Finlândia?

Os meios de comunicação divulgam uma visão restrita do PISA, ao centrar-se em rankings sem explicar quais são os objetivos e a metodologia. O objetivo do PISA foi compreendido? O usuário, através da mídia, percebeu que o PISA avalia a transferência de competências (ou habilidades) de jovens fora do sistema, ou seja, na vida cotidiana? O que aconteceu entre o que foi publicado pela OCDE e aquilo que os usuários retêm desses resultados? O que é retido é reduzido: “A França não obteve bons resultados; portanto, a escola não é boa.” Os usuários acreditam que os resultados escolares foram avaliados e que os professores têm a responsabilidade. No entanto, como já afirmamos, os professores não são diretamente afetados pelo PISA. O ranking induz a uma interpretação limitada destes resultados. Em 1999, Cowen escreve:

A Educação Comparada está passando por um momento perigoso. Uma certa Educação comparada é muito popular. O uso de exemplos de práticas educativas de outros países foi integrado ao discurso político como uma forma de pressão. Esta maneira de pensar a educação comparada está presente na televisão e na mídia, nas declarações dos partidos políticos e seus líderes, como também nas recomendações de vários grupos de especialistas e consultores [...]. No Reino Unido, foi difundida a ideia de que as escolas estão em crise, que os níveis são baixos e que uma porção significativa dos professores são incompetentes. [...] Essa convicção foi reforçada com a publicação dos resultados dos testes internacionais, especialmente em matemática (COWEN, 1999, p. 73).

O ranking de Shanghai força a fixação excessiva em publicações em revistas indexadas, impondo pressão sobre os professores e pesquisadores com os efeitos de hierarquização. Na França, laboratórios de pesquisa têm divulgado, em seus relatórios de atividades, apenas as publicações dos professores e pesquisadores com artigos aceitos em revistas indexadas com comitê editorial, o que permite que recebam financiamento. No entanto, esta forma exclui outros professores-pesquisadores, provocando uma divisão entre eles.

Estas avaliações padronizadas estão mais intrinsecamente ligadas a uma expertise/especialização do que à produção da ciência propriamente dita. Há pesquisas internacionais comparadas, baseadas na abordagem pragmática, que evidenciam invariantes, porém a conclusão nem sempre leva à imposição de boas práticas e sim a recomendações.

## REFERÊNCIAS

ABDOULAYE A. Conceptualisation et dissémination des « bonnes pratiques » en éducation. *In* : BRASLAVSKY, Cecilia ; ABDOULAYE, Anne ; PATINO, Maria Isabel (eds). **Développement curriculaire et « bonne pratique en éducation »**. Genève ; BIE, 2003, p. 1-11.

ALTBACH, P.G., KELLY, G.P. New Approaches to Comparative Education, *In*: MALET, R. De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. **Carrefours de l'éducation**. Amiens: Université de Picardie, Vol. 1, n.19, p. 165-188, 2005.

ARDOINO, J. (1989) Editorial. Les différences entre chercheur, expert, consultant. **Pratiques de formation**, n° 18, décembre 1989.

BEHRENS M. Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif. *In*: MONS, N. **Les évaluations standardisées des élèves en Europe**: objectifs, organisation et utilisation des résultats. Bruxelles : EACEA et Eurydice, 2009.

BERNSTEIN, B. Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social. *In*: BOTTANI, N., VRIGNAUD, P. **La France et les évaluations internationales**. Rapport du Haut Conseil d'Evaluation de l'Ecole, n°16, 2005.

BERRY, J. W. POORTINGA, Y. H., et al. Cross-cultural psychology. Research and applications. *In*: BOTTANI, N., VRIGNAUD, P. **La France et les évaluations internationales**. Rapport du Haut Conseil d'Evaluation de l'Ecole, n°16, 2005.

BOLI, J.; THOMAS,G. (Eds). **Constructing World Culture-International Nongovernmental Organizations since 1875**. Stanford: Stanford University Press, 1999.

BOLIVAR, A. The dissatisfaction of the losers : PISA public discourse in Ibero-American countries. *In*: PEREYRA, A. M.; KOTTHOFF, H. G.; COWEN, R. (Eds) **PISA under examination. Changing knowledge, changing tests, and changing schools**. Sense Publishers: CESE, 2011, p. 61-75.

BOTTANI, N. (ed) Les indicateurs comme outils des politiques éducatives. **Politiques d'éducation et de formation**, n° 3, décembre 2001.

BOTTANI, N., VRIGNAUD, P. **La France et les évaluations internationales**. Rapport du Haut Conseil d'Evaluation de l'Ecole, n 16, 2005.

BOTTERTY, M. Education and the convergence of management codes. In: MALET, R. (ed.) Former sous influence internationale: circulation, emprunts et transferts. **Recherche & Formation**, n° 65, p. 89-104, 2010.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. Différents modèles, différentes priorités, différentes visions. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (eds). **Recherche comparative en éducation. Approches et méthodes**. Bruxelles: De Boeck, Coll. Perspectives en éducation et formation, 2010, p. 335-350.

BROADFOOT, P. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. **Revue Française de Pédagogie**, n° 130, p. 43-55, 2000.

CHARLOT, B. La recherche en éducation entre savoirs, politiques et pratiques: spécificités et défis d'un champ de savoir. **Recherches et Educations**. Lille, Presse de l'Université Charles-De-Gaulle-Lille 3, n°1, p.155-174, 2008.

COWEN, R. Comparative education, modernity and perhaps post-modernity. **Comparative Education**, 32(2), p. 151-170, 1996.

COWEN, R. Late modernity and the rules of chaos : an initial note on transitologies directions. **Comparative Educational Research**. Oxford: Symposium Books, 1999, p. 73-88.

DE LANDSHEERE, G. Education comparée expérimentale. In : GROUX, D. L'éducation comparée; approches actuelles et perspectives de développement. **Revue Française de Pédagogie**, n° 121, p. 111-139, octobre-novembre-décembre 1997.

DURKHEIM, E. Les règles de la méthode sociologique. In : GROUX, D. L'éducation comparée; approches actuelles et perspectives de développement. **Revue Française de Pédagogie**, n° 121, p. 111-139, octobre-novembre-décembre 1997.

DURU-BELLAT, M. (2012) Usages et mésusages des enquêtes PISA dans l'évaluation et le pilotage des systèmes éducatifs. **LIEPP Policy Brief**, n°3, p. 1-5, avril 2012.

FOUCAULT, M. **Surveiller et punir**. Paris: Gallimard. 1975.

GOLDSTEIN, H. Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables? **Revue Française de Pédagogie**, Contrepoints. Paris: INRP, vol. 3, n° 164, p. 69-76, 2008.

GROUX D.; PORCHER, L. **L'éducation comparée**. Paris: Nathan, Coll. Les repères pédagogiques, 1997.

GROUX, D. L'éducation comparée; approches actuelles et perspectives de développement. **Revue Française de Pédagogie**, n° 121, p. 111-139, octobre-novembre-décembre 1997.

HAGENBÜCHLE, R. (2001) Living together as an intercultural task. **Comparative literature and culture**. A WWWeb Journal, 3 (2), 2001.

HANHART, S. **Efficacité et efficience**. « Dictionnaire d'éducation comparée ». Paris : L'Harmattan. Collection Education Comparée, 2002, p. 257-261.

HANHART S; PEREZ, S. Efficacité et efficience en éducation: définition des concepts. *In*: HANHART, S. ; PEREZ, S. **Les multiples facettes de l'efficacité en éducation**. Fribourg: Editions universitaires, 2002.

PARKER, F. La pédagogie comparée. Introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique. *In*: MALET, R. De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. **Carrefours de l'Éducation**. Amiens, Université de Picardie, Vol. 1, n. 19, 2005.

HOLMES, B.; ROBINSOHN, S. B. Relevant Data in comparative Education. UNESCO, Institute for Education, Hambourg. *In*: MALET, R. De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. **Carrefours de l'Éducation**. Amiens, Université de Picardie, Vol. 1, n.19, 2005.

Husen, T. (1973) Foreword. In L. C. Comber & J. P. Keeves (éds) **Science Achievement in Nineteen Countries**. Stockholm/New York : Almqvist & Wiksell ; J. Willy, 13-24. In Olsen R. V., Lie S. (2006) Les évaluations internationales et la recherche en éducation : principaux objectifs et perspectives. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n° 157, oct-nov-déc. 2006.

JUCQUOIS, G. Le comparatisme, éléments pour une théorie. *In*: JUCQUOIS, G., & VIELLE, C. (eds.), **Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires**. Bruxelles: De Boeck, 2000, p. 17-47.

JULLIEN DE PARIS, M.A. Esquisses et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée., *In* : COLAS, Delaunay. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. **Education Comparée**. Caen: CERSE, v. 2 , n. 3, p. 183-236, 1995.

KALAORA, B. Global expert: la religion des mots. *In*: SIROTA, R. (dir.) **Autour du comparatisme en éducation**. Paris: PUF, 1999, p. 1-18.



LIU, N. C. The Story of Academic Rankings. In: RAUHVARGERS, A. Les classements mondiaux d'universités et leur impact. **Rapport de l'Association Européenne de l'Université** (EUA), 2011.

LOOMIS, S; RODRIGUEZ, J; TILLMAN, R. Developing into similarities: global teacher education in twentieth century. In: MALET, R. (ed.) Former sous influence internationale: circulation, emprunts et transferts. **Recherche & Formation**, n° 65, p. 89-104, 2010.

MALET, R. De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. **Carrefours de l'Éducation**. Amiens, Université de Picardie, Vol. 1, n. 19, p. 165-188, 2005.

MALET, R. **Éducation comparée. Les 100 mots pour l'éducation**. Paris: PUF, 2011.

MANIN, B. Principes du gouvernement représentatif. In: MONS, N. **Les évaluations standardisées des élèves en Europe**: objectifs, organisation et utilisation des résultats. Bruxelles: EACEA et Eurydice, 2009.

MAROY, C. Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? In: MONS, N. **Les évaluations standardisées des élèves en Europe**: objectifs, organisation et utilisation des résultats. Bruxelles: EACEA et Eurydice, 2009.

MASON, M. (ed.) **Recherche comparative en éducation. Approches et méthodes**. Bruxelles: De Boeck, Coll. Perspectives en éducation et formation, 2010, p. 335-350.

MESSESICK, S. Foundations of validity: meaning and consequences in psychological assessment. In: BOTTANI, N; VRIGNAUD, P. **La France et les évaluations internationales**, Rapport du Haut Conseil d'Évaluation de l'École, n. 16, 2005.

MONS, N. Les nouvelles politiques éducatives. In: MONS, N. **Les évaluations standardisées des élèves en Europe**: objectifs, organisation et utilisation des résultats. Bruxelles : EACEA et Eurydice, 2009.

MONS, N. **Les évaluations standardisées des élèves en Europe**: objectifs, organisation et utilisation des résultats. Bruxelles : EACEA et Eurydice, 2009.

Mons, N. et Pons, X. Pourquoi le pilotage par les résultats? Une mise en perspective théorique et historique de ce nouveau mode de gouvernance, In Mons N, Emin J.-C., P. Santana, **Piloter par les résultats**, Paris: CNDP, 2009.

Mons, N. **Les évaluations standardisées des élèves en Europe**: objectifs, organisation et utilisation des résultats. Bruxelles : EACEA et Eurydice, 2009.

MONS, N. Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. **Revue Française de Pédagogie**. Paris: INRP, vol. 3, n° 164, 2008.

NOAH, H.J.; ECKSTEIN, M. Towards a science of comparative education. In: MALET, R. De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. **Carrefours de l'Éducation**. Amiens, Université de Picardie, Vol. 1, n. 19, p. 165-188, 2005.

NOVOA, A. Etats des lieux de l'éducation comparée: paradigmes, avancées et impasses. In; NOVOA, A.; YARIV-MASHAL, T. **Vers un comparatisme critique**. Regards sur l'éducation.

NOVOA, A.; YARIV-MASHAL, T. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? Recherche en éducation comparée: un mode de gouvernance ou un voyage historique ? **Comparative Education**, vol. 39, n° 4, p. 423-438, nov. 2003.

OLSEN, R. V.; LIE, S. Les évaluations internationales et la recherche en éducation: principaux objectifs et perspectives. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n° 157, p. 11-26, oct-nov-déc. 2006.

OSBORN, M. Promouvoir la qualité: comparaisons internationales et questions méthodologiques. *Educations et Sociétés*, 18, 163-180. In Frandji D. (2008) Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe in **Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats**. Demeuse M., Frandji D., Greger D., Rochex J.-Y. (Eds) Lyon : INRP, Coll. Education, Politiques, Sociétés.

PETRELLA, R. **L'éducation victime de cinq pièges**. Montréal : Edition FIDES, 2001.

PHILLIPS, D.; SCHWEISFURTH,, M. Comparative and international education: an introduction to theory, method and practice.. In: CHUNG, J. PISA, Finland, and the implications of policy borrowing and uncritical transfer. **CESE 2010 Congress**, Uppsala, Sweden, 2010.

PICCIANO, A. Educational research primer. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (eds) Comparative education research. Approaches and methods. Springer: Series: **CERC Studies in Comparative Education**, vol. 19, p. 39-62, 2007.

PORCHER, L. Comparaisons internationales. In : BARTHÉLÉMY, F.; GROUX, D.; PORCHER, L. **L'éducation comparée**. Paris: L'Harmattan, Coll. Cent mots pour, 2011, p. 45-46.

PORCHER L. *et al.* **Dictionnaire d'éducation comparée**. Paris: L'Harmattan, Collection Education Comparée, 2002, p. 427-428.

PORCHER, L. **L'éducation comparée**: pour aujourd'hui et pour demain. Paris: L'Harmattan, Coll. Education Comparée, 2009.

PORTER, A.; GAMORAN, A. Methodological advances in cross-nation surveys of educational achievement. In: GOLDSTEIN, H. Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables? **Revue Française de Pédagogie**. Paris: INRP, vol. 3, n° 164, p. 69-76, 2008.

PSACHAROPOULOS, G.; WOODHALL, M. (1988) L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement. In : SALL, H. N.; DE KETELE, J. M. L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs; apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. **Mesure et évaluation en éducation**. V. 19, n. 3, p. 119-142, 1997.

RAUHVARGERS, A. Les classements mondiaux d'universités et leur impact. EUA, **Rapport de l'Association Européenne de l'Université, 2011**.

ROBERTSON, S. L. Placing teachers in global governance agendas. **Comparative Education Review**, v. 56, n.4, p. 584-607, 2012.

ROSE, N. Powers of Freedom – Reframing political thought. In: Novoa, A. **Etats des lieux de l'éducation comparée**: paradigmes, avancées et impasses. Regards sur l'éducation, 2006. Disponible em: [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247\\_972-8036-75-2\\_53.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247_972-8036-75-2_53.pdf). 3-27.

SADLER, M. How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? **Comparative Education Review**, v. 7 n. 3. p. 307-314, 1964.

SALL, H. N.; DE KETELE, J.M. L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs; apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. **Mesure et Évaluation en Éducation**, v. 19, n. 3, p. 119-142, 1997.

SCHÖN, D. **Displacement of concepts**. New York: Humanities Press, 1963.

SCHRIEWER, J. **Discourse Formation in Comparative Education**. Frankfurt: Peter Lang, 2000.

SISSON, K. et MARGINSON, P. (2001) *Benchmarking and the « Europeanisation » of social and employment policy*. Sussex : ESRC « One Europe or Several » Programme – Briefings note 3/01. In Yariv-Mashal, T. (2006) **Le comparatisme en éducation. Mode de gouvernance ou enquête historique?**

TIANA, A. La evaluación de los sistemas educativos., *In*: Tiana, A. Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre évaluatif. *In*: SIROTA, R. (dir.) **Autour du comparatisme en éducation**. Paris: PUF, 2001, p. 77-93.

TIANA, A. (2001) Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre évaluatif. *In*: SIROTA, R. (dir.) **Autour du comparatisme en éducation**. Paris: PUF, 2001, p. 77-93.

YARIV MASHAL, T. Le comparatisme en éducation. Mode de gouvernance ou enquête historique. *In*: NOVOA, A.; YARIV-MASHAL, T. **Vers un comparatisme critique. Regards sur l'éducation**, 2006. Disponível em: [www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247\\_972-8036-75-2\\_53.pdf](http://www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247_972-8036-75-2_53.pdf). 28-51.

---

**ELISABETH REGNAULT** é Maître de Conférences de Educação Comparada da Faculdade de Ciências de l'éducation na Université de Strasbourg, (FR), membro do LISEC (Laboratoire Interdisciplinaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication) e é, também, responsável pelos intercâmbios internacionais e pela comissão de ensino da Faculdade. E-mail : [regnault@unistra.fr](mailto:regnault@unistra.fr)

*Recebido em outubro de 2013*  
*Aprovado em outubro de 2013*