



Revista Espaço do Currículo
ISSN: 1983-1579
rec@ce.ufpb.br
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

Dique de Souza, Maria Luiza; Coutinho de Freitas, Luane; da Silva Caldeira, Maria Carolina
O PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES
(PISA): CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS GLOBAIS
Revista Espaço do Currículo, vol. 17, núm. 1, e69603, 2024, Janeiro-
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v17i1.69603>

- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org



**O PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA):
CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS GLOBAIS**

PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA): CONTEXT
OF INFLUENCE ON GLOBAL POLICIES

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIACIÓN DE ALUMNOS (PISA):
CONTEXTO DE INFLUENCIA EN LAS POLÍTICAS GLOBALES

Maria Luiza Dique de Souza¹ 0009-0006-7722-328X
Luane Coutinho de Freitas² 0009-0005-5080-8045
Maria Carolina da Silva Caldeira³ 0000-0003-0668-1989

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;
maludique21@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;
luanecoutinhodefretas@gmail.com

³ Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil;
mariacarolinasilva@hotmail.com

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo debater como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) se insere em um contexto de influência (Ball, 2011) que pretende produzir políticas educacionais e curriculares unificadas para diferentes países do mundo, particularmente para o Brasil. Com base na discussão teórica desenvolvida por Stephen Ball e na análise de documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular e o *Common Core*, este texto examina como diferentes elementos se articulam para produzir uma ideia de qualidade de educação articulada a ranqueamentos e performances. Nesse processo, essas políticas inserem-se em uma lógica neoliberal que pretende produzir subjetividades capazes de se autogovernar para atender às demandas de mercado.

Palavras-chave: avaliações externas; PISA; políticas curriculares; contexto de influência.

ABSTRACT:

This article aims to discuss how the Program for International Student Assessment (PISA) fits into an influential context (Ball, 2011) that aims to produce unified educational and curricular policies for different countries around the world, particularly for Brazil. Based on the theoretical discussion developed by Stephen Ball and the analysis of curricular documents, such as the National Common Curricular Base and the *Common Core*, the text discusses how different elements are articulated to produce an idea of quality of education linked to rankings and performances. In this process, these policies are part of a neoliberal logic that aims to produce subjectivities capable of self-governing to meet market demands.

Keywords: external assessments; PISA; curriculum policies; context of influence.

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo discutir cómo el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) encaja en un contexto influyente (Ball, 2011) que apunta a producir políticas educativas y curriculares unificadas para diferentes países del mundo, particularmente para Brasil. A partir de la discusión teórica desarrollada por Stephen Ball y el análisis de documentos curriculares, como la Base Curricular Común Nacional y el Common Core, el texto analiza cómo se articulan diferentes elementos para producir una idea de calidad de la educación vinculada a rankings y actuaciones. En este proceso, estas políticas son parte de una lógica neoliberal que apunta a producir subjetividades capaces de autogobernarse para satisfacer las demandas del mercado.

Palabras clave: evaluaciones externas; PISA; políticas curriculares; contexto de influencia.

Situando a questão

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) trata-se de um exame internacional realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que ocorre a cada dois anos com o intuito de testar estudantes da faixa etária de 15 anos e de diferentes países. O presente artigo pretende debater o PISA como um teste externo que traz consigo a imposição cultural como estratégia de padronização e as estatísticas como meio de relatar sucesso ou fracasso escolar. Para elaborarmos um estudo sobre essa política, que, na contemporaneidade, se estabelece como força hegemônica internacional, utilizaremos a perspectiva discursiva.

Assumiremos como caráter conceitual as noções foucaultianas de *governamentalidade* e de “governo de si” para pensarmos as estratégias argumentativas presentes no fluxo de elaboração dessa política. Na especificidade do campo das políticas educacionais, autores que dialogam com a concepção discursiva de Michel Foucault servirão para debatermos o que se dinamiza como discurso de qualidade e referência de desenvolvimento educacional. Nesse sentido, destacamos os estudos de Stephen Ball (2010, 2011, 2014), em que o autor assume uma perspectiva cíclica sobre as políticas educacionais, pontuando os efeitos da globalização econômica sobre tais políticas e sobre as novas relações que agentes econômicos, Estados nacionais e sujeitos exercem em torno da escola.

Neste artigo, pretendemos focalizar a análise no campo da avaliação. Em diálogo com Ball (2011), assumimos o PISA como uma política internacional que se configura em um dínamo de influência e ponto nodal hegemônico sobre um discurso de qualidade da educação. Nesse sentido, buscaremos, em diálogo com Alfredo Veiga-Neto (2013), Ángel Díaz Barriga (2018) e Thomas Popkewitz e Sverker Lindblad (2016), problematizar a ideia de que uma

avaliação externa, aplicada em larga escala, pode servir como medidor aceitável e democrático no que se refere à qualidade da educação.

O que é o PISA?

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um órgão internacional que surgiu em 1961 a fim de construir “políticas melhores para vidas melhores” (OCDE, 2018, p.2). A elaboração de tais políticas não se limita a questões econômicas, compreendendo também o debate em torno da educação e do meio ambiente, uma vez que essas três esferas precisam estar em harmonia para garantir um desenvolvimento duradouro. O grupo formado por 37 nações se dedica, principalmente, à pesquisa e ao aprimoramento de políticas públicas, fomentando sua implementação pelos países-membros. Na prática, os territórios que alcançaram esse status têm liberdade para consultar uns aos outros, compartilhando informações que fazem a diferença para o sucesso de seus projetos.

Com o surgimento do PISA, em 2000, a influência da OCDE na área da educação aumentou. Essa entidade passa a definir uma nova ideia de educação, o que permitiu que sua ação se desenvolvesse de forma global a partir da definição de um paradigma, ou seja, a construção de instrumentos para coleta e tratamento de dados e a formulação das conclusões, comparações e recomendações de políticas educacionais.

Para demonstrarmos a potência dessa influência nas instituições dos Estados nacionais, destacamos o seguinte trecho presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que consta o seguinte argumento:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13).

Esse excerto é uma evidência de que, nos últimos anos, as políticas públicas educacionais tiveram influência significativa da OCDE, a partir da defesa de “contribuir na construção de uma escola mais democrática e equitativa” (OCDE, 2018). Entendemos que a problemática está na construção da escola democratizada e hegemônica, que produz uma ideia

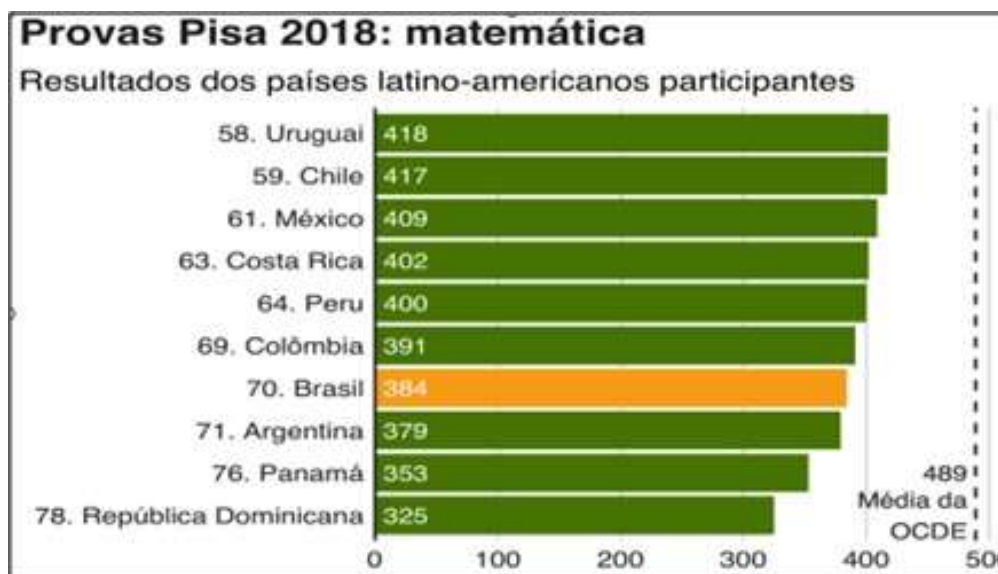
de educação única em diferentes países, ou seja, a aplicação de soluções universais a diferentes contextos culturais.

A fim de destacar o caráter mercantil da educação, utilizamos o conceito de cultura performativa apresentado por Ball. Para o autor, a “performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de ‘terror’, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança” (Ball, 2010, p. 37). Analisar o PISA nessa perspectiva significa considerar que ele “produz práticas escolares sintonizadas com os propósitos de mercado, conformando indivíduos e contribuindo para a criação de novas subjetividades” (Ortigão; Silva, 2022, p. 107). Portanto, esse exame pode ser compreendido como instrumento avaliativo cujo objetivo é a manutenção no âmbito escolar, seja no caráter curricular, na formação de professores ou no próprio funcionamento da sala de aula.

Seguindo em diálogo com Ball (2005), a busca por forjar e determinar uma cultura da performatividade se coloca como fundamental no contexto de difusão de reformas econômicas que pendem para a construção de uma educação neoliberal, pois não apenas se reduzem a ser coordenadas pela OCDE, uma organização econômica internacional, como também pretendem introduzir a competitividade e o ranqueamento entre os alunos e os países.

A maneira de pontuação e divulgação de resultados se dá por meio de *rankings* com o valor obtido pelo país, conforme citado anteriormente. Tal característica oferece às nações de menor pontuação a possibilidade de novas políticas públicas – sendo esse de maneira mais direta, seu principal objetivo. Os resultados são meios pelos quais os países nas primeiras posições servem de “inspiração” para a elaboração de políticas públicas das nações nas últimas posições. Dessa forma, essa avaliação funciona no sentido de estabelecer padrões ideais de conteúdo, de ensino e de aprendizagem. Ao mesmo tempo, ela define certas nações como modelos a serem perseguidos. Nesse processo, fica explícito como os países latino-americanos são produzidos como aqueles que têm fracassado na educação dos jovens. Esse cenário pode ser percebido pela análise do gráfico com os resultados das nações latino-americanas no PISA na prova de matemática, expresso na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Resultado de países latino-americanos no PISA Matemática, 2018



Fonte: OCDE (2018), com base na BBC (2019).

Todos os países que aparecem nesse *ranking* estão abaixo da média dos países-membros da OCDE. Ao estabelecer uma prova única para todos as nações, o PISA elege aquilo que é importante de ser avaliado em países de culturas e realidades tão distintas. Não há a preocupação de realizar estudos ou mapeamentos para explicar o porquê os países de notas tão baixas na América Latina. Essa ausência de estudos demonstra a intenção de sobrepor e influenciar uma educação alinhada aos ideais desejados do que analisar criticamente os resultados e seus motivos. Notamos como o PISA trata-se de uma avaliação em larga escala que traz consigo o objetivo de influenciar e direcionar políticas para a construção de uma educação neoliberal.

A princípio, esse objetivo se perpetua de maneira descentralizada, demonstrando na prática o conceito foucaultiano de *governamentalidade*, ou seja, técnicas políticas diversas utilizadas para orientar os comportamentos dos sujeitos e responsabilizá-los pelo seu sucesso e fracasso.

O ciclo de políticas, as redes políticas e os sentidos de qualidade da educação

Em torno da análise política, sobretudo no entendimento de como são construídas e legitimadas as políticas educacionais nos Estados-nações, nos debruçamos acerca do ciclo de políticas, desenvolvido por Bowe, Ball e Gold (1992), para compreendermos como o PISA

ganha premissa de verdade hegemônica para a produção de políticas educacionais do Brasil.
O debate acerca do ciclo de políticas

[...] baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (Mainardes, 2006, p. 49).

O ciclo de políticas trabalha com relações pautadas pelo poder hegemônico, capaz de interferir e influenciar diretamente nas políticas educacionais. Podemos observar essa influência nos contextos que são atribuídos a esse ciclo de maneira dinâmica e flexível, contribuindo efetivamente para a legitimação de programas como o do PISA, que passa a ser traduzido como sentido de qualidade na implementação das políticas curriculares em diferentes países do mundo, particularmente no Brasil.

Na perspectiva do ciclo de políticas, há três contextos que interferem diretamente na produção de uma política curricular: o contexto de influência, o contexto de produção e o contexto da prática. O contexto de influência é aquele em que essas relações são construídas para ditar metas, caminhos e objetivos que o Estado precisa para alcançar o sentido de qualidade. É, muitas vezes, produzido por meio dos resultados expressos em avaliações externas, que pretendem mensurar a qualidade da educação. Trata-se do espaço em que os discursos acerca das políticas são construídos e adquirem legitimidade. Para Jefferson Mainardes (2006):

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (Mainardes, 2006, p. 51).

Na circunstância atual, essas influências partem das grandes instituições supranacionais, como dito anteriormente, que são pautadas pelo poder hegemônico, conseguindo interferir nas construções das políticas por meio de uma premissa de sentido de qualidade atrelado:

Ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras). O World Bank é

particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (Jones, apud Ball, 1998a). Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação (Mainardes, 2006, p. 52).

Essas instituições conseguem influenciar os Estados-nações, inclusive o Brasil, na construção de suas políticas nacionais pautadas nas competências e habilidades necessárias para as realizações de avaliações de larga escala, especialmente o PISA.

Depois desse contexto de influência, chegamos à produção de texto, ocasião em que o Estado escreve suas políticas nacionais, baseando-se nas metas e ações elencadas pelas instituições supranacionais, particularmente OCDE, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI). É importante registrar que diversas autoridades estão presentes na produção do texto, não apenas os organismos internacionais, mas grupos locais, bem como de resistência também conseguem se fazer presentes nesse momento, trazendo elementos variados que fazem com que uma política nunca seja monolítica. Afinal, em uma perspectiva foucaultiana, é sempre necessário considerar que o poder é uma via de mão dupla e pressupõe, necessariamente, a resistência (Foucault, 1999).

Todavia, para o que nos interessa aqui, entendemos que contexto da produção é o momento de alinhar políticas nacionais em torno de avaliações externas para alcançar a qualidade almejada. Explicando esse contexto, Mainardes (2006) argumenta:

Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Mainardes, 2006, p. 52).

A ideia do texto da política como o resultado de discursos díspares é retomada pelo autor. Entretanto, entendemos as políticas educacionais como um condicionante, ou seja, uma resposta das influências das instituições, sobretudo, no fazer das avaliações externas,

alinhando de forma territorial os ideais que se pretende estabelecer para a educação. Consequentemente, percebemos que as políticas curriculares nos últimos anos, do âmbito federal ao municipal, têm buscado um sentido de qualidade atrelado ao PISA.

O último contexto do ciclo de políticas analisado por Ball destaca o papel da escola como meio de execução dessa política. Podemos observar, nesse âmbito, a forma como a política ganha suas diversas interpretações, já que

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”: “Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (Mainardes, 2006, p. 53).

Como visto, no contexto da prática, a política tenta se tornar padronizante e homogênea. Todavia, é no ambiente escolar que ela vai ser ressignificada, ganhando sentidos distintos a partir das vivências e bagagens da comunidade escolar. Assim, é possível, nesse cenário, criar novas versões das políticas, dando a elas contornos distintos daqueles planejados no contexto da influência.

Ponderamos que, mesmo que o intuito da política seja abarcar de maneira padronizada o fazer das avaliações externas, sobretudo, a preparação para o PISA, na prática isso dificilmente acontece. Em razão de compreender diferentes subjetividades, não há, na escola, a possibilidade de uma homogeneidade. Trata-se de um emaranhado de configurações que conjugam os diversos contextos nas práticas realizadas nas escolas.

Contudo, a concepção das avaliações externas assumida por meio do PISA organiza-se de forma a negligenciar a significativa contribuição que o campo da pesquisa em educação na esfera acadêmica vem construindo no Brasil ao longo das últimas três décadas.

Stephen Ball discute essa perspectiva acerca do neoliberalismo e da sua influência nas políticas de educação. Para ele, contrariamente à ideia moderna de que os Estados-nações são o centro da formulação de políticas educacionais, é necessária uma análise mais profunda que compreenda os diferentes atores sociais tanto dos fluxos globais quanto das novas relações que o neoliberalismo cria.

Conforme as diferentes interpretações que o conceito de neoliberalismo pode ter, o teórico alerta para a importância de sempre vincular ao contexto que se deseja trabalhar. No

caso das políticas educacionais, Ball concebe o neoliberalismo a partir de sua pluralidade, ou seja, trata-se de um conjunto de práticas em torno da economia e política que influencia a vida social como um todo.

[...] o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar (Ball, 2014, p. 229).

Essa influência vai muito além de questões materiais e estimula culturalmente a construção de sujeitos “autogovernáveis” (Ball, 2014, p. 26) capazes de gerirem a si e aos outros a partir dos princípios neoliberais. Essa noção se baseia no conceito de *governamentalidade* apresentado por Foucault. Para esse filósofo, o governo não se refere apenas ao Estado, mas relaciona-se também à capacidade do indivíduo governar a si mesmo (Foucault, 1999). No caso de políticas educacionais, podemos entender que isso gera uma demanda para que diversas autoridades sejam acionadas para ensinar como se autogovernar no contexto neoliberal.

Assim, podemos entender a constituição de uma rede política na produção de políticas educacionais. Esse conceito é compreendido a partir da emergência de “[...] novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico” (Ball, 2014, p. 230). Desse modo, notamos um deslocamento da autoridade exclusiva dos Estados-nações na criação de políticas dentro do território nacional para uma rede de atores e organismos internacionais deslocadas no espaço mundial. A OCDE e o Banco Mundial são exemplos de como organizações supranacionais influenciam diretamente as políticas no âmbito nacional, tais quais, a BNCC, no Brasil, e o *Common Core*, nos Estados Unidos.

O *Common Core State Standards Initiative - Preparing America's Students for College and Career*, ou somente *Common Core*, é um modelo de BNCC americana pautada no Inglês e na Matemática com o objetivo de, em tradução livre, criar padrões de aprendizagem que preparem os estudantes americanos para a faculdade e a carreira profissional. Foi iniciado no governo Barack Obama, em uma gestão democrática com diversos programas sociais e com o pressuposto de pensar no sucesso e no preparo dos alunos para avaliações externas, como o PISA. Já a BNCC foi atravessada pelo *impeachment* do

governo Dilma, inspirada no currículo internacional voltado para competências e habilidades e para melhor desempenho nas avaliações externas.

As duas iniciativas são dadas como solução da qualidade de aprendizagem para todos, oferecendo formação técnica e profissional. Ambas induzem a conciliar sucesso e qualidade para todos, sem, de fato, haver um pensamento crítico e real de que esse “todos” somente está incluído no campo hipotético. Há uma força comum no que tange à padronização curricular, reduzindo a autonomia do docente, forjando um currículo que se pauta na lógica capitalista de interesse político-econômico, com pressupostos de inclusão e igualdade que não se sustentam em uma análise crítica.

A culpa do fracasso recai sobre o docente quanto aos resultados. Existe uma performance a ser atendida e metas a serem alcançadas, considerando as avaliações externas. Se há um currículo que estabelece o que deve ser ensinado e uma avaliação que mede exatamente isso, o fracasso tende a ser responsabilidade do docente, que não executa corretamente tal currículo. A iniciativa privada, nesse contexto, emerge com o objetivo de normatizar e limitar a produção curricular do âmbito escolar, promovendo discursos com intensa disputa de poder.

A BNCC e o *Common Core* utilizam-se de métodos semelhantes, visto que partilham objetivos em comum, como: a concentração nos componentes curriculares de linguagens e matemática; o foco na preparação para um futuro profissional de sucesso dos alunos; um anseio por melhores posições em testes padronizados, como o PISA; o cumprimento da agenda curricular global, na qual diversos países se organizam com estruturas semelhantes.

A semelhança entre as bases nacionais do Brasil e dos Estados Unidos, podem ser vistas nas habilidades e as competências que pretendem ser desenvolvidas no ensino de Linguagens e Literatura no Ensino Fundamental em ambos os países, como mostram as figuras 2 e 3, a seguir.

Figura 2 – Excerto da BNCC – Linguagens

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana	• Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog</i>, <i>sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, <i>post</i> em rede social³³, <i>gif</i>, <i>meme</i>, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i>, <i>charge</i> digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i>, <i>fanzine</i>, <i>fanvídeo</i>, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthrough</i>, <i>detonado</i>, <i>machinima</i>, <i>trailer</i> honesto, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
Dialogia e relação entre textos	• Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.
Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto	• Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.
Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações	• Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	• Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, <i>remix</i>) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, <i>sampleamento</i> etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.

Fonte: Brasil, 2018, p. 68-69.

Figura 3 – Excerto da *Common Core* – Linguagens

Reading Standards for Literature 6-12		
The following standards offer a focus for instruction each year and help ensure that students gain adequate exposure to a range of texts and tasks. Rigor is also infused through the requirement that students read increasingly complex texts through the grades. <i>Students advancing through the grades are expected to meet each year's grade-specific standards and retain or further develop skills and understandings mastered in preceding grades.</i>		
Grade 6 students:	Grade 7 students:	Grade 8 students:
Key Ideas and Details		
1. Cite textual evidence to support analysis of what the text says explicitly as well as inferences drawn from the text.	1. Cite several pieces of textual evidence to support analysis of what the text says explicitly as well as inferences drawn from the text.	1. Cite the textual evidence that most strongly supports an analysis of what the text says explicitly as well as inferences drawn from the text.
2. Determine a theme or central idea of a text and how it is conveyed through particular details; provide a summary of the text distinct from personal opinions or judgments.	2. Determine a theme or central idea of a text and analyze its development over the course of the text; provide an objective summary of the text.	2. Determine a theme or central idea of a text and analyze its development over the course of the text, including its relationship to the characters, setting, and plot; provide an objective summary of the text.
3. Describe how a particular story's or drama's plot unfolds in a series of episodes as well as how the characters respond or change as the plot moves toward a resolution.	3. Analyze how particular elements of a story or drama interact (e.g., how setting shapes the characters or plot).	3. Analyze how particular lines of dialogue or incidents in a story or drama propel the action, reveal aspects of a character, or provoke a decision.
Craft and Structure		
4. Determine the meaning of words and phrases as they are used in a text, including figurative and connotative meanings; analyze the impact of a specific word choice on meaning and tone.	4. Determine the meaning of words and phrases as they are used in a text, including figurative and connotative meanings; analyze the impact of rhymes and other repetitions of sounds (e.g., alliteration) on a specific verse or stanza of a poem or section of a story or drama.	4. Determine the meaning of words and phrases as they are used in a text, including figurative and connotative meanings; analyze the impact of specific word choices on meaning and tone, including analogies or allusions to other texts.
5. Analyze how a particular sentence, chapter, scene, or stanza fits into the overall structure of a text and contributes to the development of the theme, setting, or plot.	5. Analyze how a drama's or poem's form or structure (e.g., soliloquy, sonnet) contributes to its meaning.	5. Compare and contrast the structure of two or more texts and analyze how the differing structure of each text contributes to its meaning and style.
6. Explain how an author develops the point of view of the narrator or speaker in a text.	6. Analyze how an author develops and contrasts the points of view of different characters or narrators in a text.	6. Analyze how differences in the points of view of the characters and the audience or reader (e.g., created through the use of dramatic irony) create such effects as suspense or humor.

Fonte: Padrões. Sr. Dickes, 2023. Disponível em: <https://dickesryan.wordpress.com/mngmt/standards/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

Tendo em vista a implantação do *Common Core* e da BNCC a partir da produção de verdade pelas avaliações externas, tais quais o PISA, retomamos as discussões de Ball. Neste ponto, abordaremos o papel do Estado na implementação de políticas nacionais. Conforme salienta o autor:

[...] uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade [...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas [...] (Ball, 2014, p. 34).

As redes políticas não são fixas e se alteram ou se adaptam a partir dos novos discursos neoliberais. Nota-se, na atualidade, como tais discursos utilizam do argumento da “crise do Estado” e, portanto, da educação pública para produzirem contextos em que o público deseja uma nova gestão educacional.

Com isso, os diferentes atores sociais e os organismos internacionais vendem suas políticas que privilegiam o modelo de gestão privado dotado de “excelência e eficiência”. No caso da educação, fica evidente como a avaliação do PISA é o objeto que cria a noção de

qualidade da educação e, portanto, influencia a produção de políticas educacionais nos mais diferentes contextos culturais.

[...] na interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o dinheiro está em toda a parte. Como indiquei, a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de políticas. O trabalho com políticas está também cada vez mais sendo terceirizado para organizações com fins lucrativos, que trazem suas habilidades, seus discursos e suas sensibilidades para o campo da política, por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado (Ball, 2014, p. 222).

O PISA como contexto de influência: a adesão crescente das avaliações externas

A fim de discutir como o contexto de influência das organizações internacionais constrói um regime de verdade através das avaliações e de seus resultados, utilizamos as ideias expressas por Popkewitz e Lindblad presentes no artigo “A fundamentação estatística, o governo da educação e exclusão social” para entender como essa premissa ganha legitimidade na sociedade.

Conforme os autores caracterizam na introdução do texto, o PISA é um instrumento que cria uma premissa de verdade em torno dos sujeitos e, a partir disso, dita o que é o sucesso e o fracasso escolar. Essa ação se dá por meio das estatísticas presentes na divulgação de resultados e comparações entre os diferentes países participantes das avaliações.

Entretanto, a utilização das estatísticas como forma de construir sentidos de verdade não é algo inédito da OCDE e do PISA. Historicamente, é utilizada pelos Estados nacionais como forma de administrar as populações. De acordo com Popkewitz e Lindblad (2016):

Populações são vistas meramente como dados para identificar um campo de intervenção e planejamento social, a fim de trazer melhoria social e progresso. Relatórios estatísticos nacionais e internacionais convidam, por exemplo, às comparações ao longo do tempo e do espaço, entre categorias, e podem ser usados em vários tipos de análises quantitativas, particularmente quando as pesquisas estão voltadas à política educacional (Popkewitz; Lindblad, 2016, p. 728).

Muito além de relatarem apenas números, as estatísticas no âmbito educacional são utilizadas para promover a igualdade entre populações diferentes, criando uma pretensa igualdade. Ao apresentarem o resultado das avaliações, as estatísticas estabelecem comparações e geram exclusões daqueles que não respondem às habilidades esperadas. Popkewitz e Lindblad (2016, p. 729) afirmam que o pensamento “sobre populações em

práticas educativas implica gestos duplos e um paradoxo: as práticas para incluir populações e garantir equidade produzem processos degradantes que geram exclusão”.

Nesse sentido, a ascensão, a partir do século XIX, do raciocínio estatístico em torno das populações passa a ser um instrumento de intervenção do Estado moderno para a promoção do bem-estar social. Os autores afirmam que, com base no conhecimento estatístico, “o Estado poderia intervir na vida social para permitir a ação (agência) do indivíduo para planejar sua vida para a felicidade futura, esta última como um tema político central da república e da democracia” (Popkewitz; Lindblad, 2016, p. 731).

Em vista disso, notamos que as estatísticas criam características populacionais a fim de agrupar sujeitos nelas. A categorização da vida social permite que o Estado esquematize e intervenha com o argumento de administração social a fim de fiscalizar tais sujeitos e construir políticas públicas. Nesse caso, as estatísticas não se limitam ao campo da classificação. Elas ordenam as diferentes instituições da sociedade, como exemplo:

A escola contemporânea é ordenada por meio de categorias de populações derivadas da estatística e é intensificada, por exemplo, por meio de discussões sobre as políticas americanas atuais de testes standardizados de alto impacto (*high-stakes testing*) e de comparações internacionais de desempenho acadêmico do estudante na política e na pesquisa suecas (Popkewitz; Lindblad, 2016, p. 732).

O conhecimento estatístico se torna um instrumento utilizado para além da administração política e social. Ele consegue, inclusive, adentrar nos diferentes âmbitos do espaço escolar. Com a identificação e a criação de categorias específicas de sujeitos, espera-se que o professor seja capaz de reconhecer aqueles alunos que respondem às características e, assim, direciona o seu fazer pedagógico a fim corrigir tais problemas. Além da figura do professor, nota-se uma intervenção na produção de materiais pedagógicos e de pesquisas em torno de tais questões, em que:

A pesquisa dirige a atenção para aquilo que se espera que os professores reconheçam, a fim de organizar a instrução de acordo com os estilos de aprendizagem relacionados com as crianças “pertencentes” às classificações particulares das populações. Programas são implantados para corrigir problemas de populações-alvo, livros são escritos sobre grupos classificados como populações étnicas, pesquisas são organizadas utilizando conceitos e teorias de padrões culturais e sociais das práticas educativas familiares entre essas populações (Popkewitz; Lindblad, 2016, p. 732).

Popkewitz e Lindblad apontam para uma segunda qualidade das estatísticas populacionais. Tal característica diz respeito à construção comparativa de normalidade e

diferença. Nesse caso, substituem-se reformas educacionais da população em geral por intervenções políticas daqueles que são classificados como infelizes e fora da norma. A partir disso, é possível notar a patologização de tais sujeitos como:

A disparidade de desempenho e categorias de crianças “urbana”, socialmente desfavorecida e em situação de risco, em contexto norte-americanos e em muitos europeus, implica o reconhecimento da criança que é diferente, o que engloba diferenças e separações. A ordenação e as classificações estatísticas para inclusão incorporam, simultaneamente, as relações entre normalidade e patologia (Popkewitz; Lindblad, 2016, p. 733).

No contexto educacional brasileiro, é possível perceber de que forma as estatísticas e o contexto de influência criam uma ideia de verdade acerca do sucesso escolar. Evidência disso é a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), que define o

aprendizado adequado na idade certa: “Estimular a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (Brasil, PNE, Meta 7, 2018).

Além disso, a mesma meta do PNE faz referência ao PISA, ao estabelecer que

melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções (Brasil, PNE, Meta 7, 2018).

Nota-se que o PNE, assim como outras normativas educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), responde às demandas do contexto de influência, particularmente as estabelecidas pela OCDE. Essa interferência de órgãos internacionais nas políticas públicas nacionais se institui a partir do argumento de potencializar o sentido de qualidade com base nos resultados estatísticos obtidos nas avaliações de larga escala.

Essa projeção resulta na criação de avaliações nacionais e índices para o acompanhamento do progresso de tais políticas, como é o caso do IDEB. Percebe-se que, além de responder ao PISA, o PNE institui metas para serem atingidas dentro do próprio território brasileiro, produzindo uma educação cada vez mais estandardizada.

Além do cenário relatado, observa-se que o contexto de influência da OCDE nas políticas educacionais do Brasil manifesta-se também na escrita da política, respondendo diretamente ao órgão internacional e sua avaliação. Essa influência pode ser percebida ainda

A certeza e a incerteza que temos sobre esse modelo estão sobrepostas nas avaliações ordenadas pelas abstrações da escola como um sistema cujas qualidades desejadas são chamadas de benchmarks internacionais, que estabelecem como norma a teoria de escolas eficazes.

É possível observarmos o quão globalizado está esse panorama sobre o PISA no mundo e os ranqueamentos baseados nas estatísticas como mediadores dessas qualidades educacionais dos Estados-nações, a partir da interpretação da Figura 4, que mostra a relação entre desempenho e situação econômica.

Gráfico de Dispersão: Desempenho em Matemática vs. Equidade nos Resultados da Educação

Eixos:

- Eixo Y (Vertical):** Pontuação matemática média (350 a 600).
- Eixo X (Horizontal):** Percentagem de variação no desempenho explicado pelo índice PISA de status econômico, social e cultural (30 a 0).

Quadrantes e Linhas de Referência:

- Top-Left (Acima da média em desempenho em matemática, Abaixo da média em equidade nos resultados da educação):** 500 < Y < 600, X > 15.
- Top-Right (Acima da média em desempenho em matemática, Acima da média em equidade nos resultados da educação):** 500 < Y < 600, X < 15.
- Bottom-Left (Abaixo da média em desempenho em matemática, Abaixo da média em equidade nos resultados da educação):** Y < 500, X > 15.
- Bottom-Right (Abaixo da média em desempenho em matemática, Acima da média em equidade nos resultados da educação):** Y < 500, X < 15.

Legenda:

- ◇ Força da relação entre desempenho e situação socioeconômica não é significativamente diferente da média da OCDE
- ◊ Força da relação entre desempenho e situação socioeconômica está acima da média da OCDE
- ◆ Força da relação entre desempenho e situação socioeconômica está abaixo da média da OCDE

Países e Pontos de Referência:

- Países:** República Checa, Bélgica, Alemanha, Eslovênia, Polónia, França, Nova Zelândia, Dinamarca, Portugal, Luxemburgo, Espanha, Israel, Estados Unidos, Grécia, Turquia, Chile, República Eslovaca, Hungria, México, Austrália, Áustria, Suíça, Japão, Holanda, Finlândia, Estônia, Canadá, Reino Unido, Islândia, Itália, Noruega, Suécia.
- Média OCDE:** Linha horizontal em Y = 500 e linha vertical em X = 15.

REVISTA ESPAÇO DO CURRÍCULO • ISSN 1983-1579 • 2024 • V. 17, n. 1: e69603

A partir dessa visualização, temos uma concepção e uma possibilidade de discutir o conhecimento estatístico que vem ordenando e classificando as populações pelo mundo, não só na questão do bem-estar social, mas vemos na própria educação como está essa questão, reverberando de forma muito profunda, enraizando o pensamento moderno que dificilmente pensa a socialização do sujeito, sem raciocinar por meio de teorias de probabilidades estatísticas.

Nosso foco na fundamentação é reconhecer um fato significativo da modernidade. Sendo assim, buscamos entender que o governo é exercido menos pela força bruta e mais pelos sistemas de razão que fabricam os tipos de pessoas. Argumentamos que a fundamentação estatística conecta discursos sociais, culturais, científicos e políticos que formam um plano único para fabricar os tipos de pessoas que são os alvos para a intervenção do Estado.

Considerações finais

No decorrer de nossa análise, buscamos adotar uma perspectiva discursiva em torno das políticas de avaliações e do caráter normativo dos sujeitos, de modo que esses sujeitos são colocados a reagirem de acordo com a performance desejada, alimentando uma hegemonia dos Estados e das grandes instituições, como o PISA.

O programa exerce grande influência à medida que as avaliações evoluíram para uma ferramenta de gestão de capital, promovendo uma abordagem reducionista da educação, priorizando o desempenho dos alunos, ignorando o caráter subjetivo dos testes. Além disso, as competências e as habilidades consideradas relevantes nessas avaliações são aquelas voltadas para o mercado de trabalho.

A ênfase em habilidades técnicas e cognitivas específicas pode resultar na exclusão de outros aspectos importantes da educação, omitindo a possibilidade de uma educação equitativa. Isso nos dá uma falsa sensação de igualdade, com as questões sociais, econômicas, culturais e pessoais de discentes e docentes acarretando desamparo.

Além disso, o PISA usa um conjunto limitado de indicadores para medir a eficácia do sistema educacional, incluindo resultados de testes padronizados. Essa abordagem quantitativa tende a simplificar a complexidade da educação, ignorando os aspectos qualitativos e contextuais que são importantes para uma compreensão integral das realidades educativas e da realidade individual de um sujeito.

Dessa forma, são criados *rankings* que podem ser usados para promover a competição e direcionar políticas de mercado na educação. As estatísticas mostram que o sistema educacional está se tornando cada vez mais fragmentado, tornando os resultados das avaliações irrelevantes. Esses padrões abrangem os ideais de privatização da educação e de introdução de modelos de negócios nas escolas, que dão ênfase no treinamento da força de trabalho para a economia global.

As estatísticas projetadas como expressão de verdade implicam hegemonização de subjetividades. Tal feito é observado a respeito das políticas educacionais e na ânsia por mercantilizar o conhecimento por meio da adesão de avaliações externas. Entendemos que não existe ensino sem avaliações. Porém, a maneira como elas são apresentadas não medem ou não buscam medir qualquer grau de conhecimento, mas sim acarretam normatividade de controle e objetificação do indivíduo.

A OCDE legitima que as avaliações externas possuem valor singular, na medida em que geram notas excepcionais que acarretam lucros extraordinários a países exteriores. A BNCC, em acordo com o Ministério da Educação, mede a qualidade do ensino de maneira quantitativa por intermédio de notas, homogeneizando o mercado educacional.

Do mesmo modo, o PISA, em consórcio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em tese, pretende melhorar o ensino com o protagonismo das políticas educacionais emaranhadas da teia da meritocracia, novamente ampliando a importância do mérito e esforço árduo para alcançar todo e qualquer objetivo.

O *Common Core*, dado como solução da qualidade de aprendizagem do ensino norte-americano, é um recorte da influência globalizante do PISA, reiterando o ideal promovido pelo PISA e seguido pela BNCC, de mérito e esforço árduo atrelado, essencialmente, ao sucesso. Tamanha jogada de *marketing* pela OCDE, BNCC e PISA aprisiona a subjetividade do sujeito na fronteira neoliberal.

Referências

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014. 270 p.

BALL, Stephen. J; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 288 p.

BALL, Stephen. J. Fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, n.35, v. 2, mai./ago. 2010.

BALL, Stephen. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CANGIANO, Antônio Sérgio Borba. **A construção da subjetividade no neoliberalismo: Deleuze e Guattari**. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado em Metafísica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. A prova PISA: idealização, cidadania global, imposição cultural e ausência de impacto pedagógico didático. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho (org.). **Políticas de avaliação, currículo e qualidade: diálogos sobre o PISA**. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2018. v. 3.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FLOREZ, Phelipe Rodrigues. Ep. 05 - O currículo nacional dos Estados Unidos. **Educação Global Podcast**, set. 2021. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3R6lt7EMoQHfVKiw7yY0?si=FwpygbAgRX6jp50LG1pMwg>. Acesso em: 13 maio 2022.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 30 maio 2023.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. 1991. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 30 maio 2023.

LE MOS, Valter Victorino. **A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal**. 2014. 143 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAÚES, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

OCDE. **Improving schools in Sweden**: an OECD perspective. Paris: OECD, 2015. Disponível OCDE. **Improving schools in Sweden**: an OECD perspective. Paris: OECD, 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

OCDE. O que é, estrutura organizacional, objetivo e membros. **FIA Business School**, 2021. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/ocde-o-que-e-estrutura-organizacional-objetivo-e-membros/amp/>. Acesso em: 2 jul. 2023.

OCDE. **PISA 2012 Results**: excellence through equity – giving every student the change to succeed. Paris: OECD Publishing, 2013. v. 2. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>. Acesso em: 15 abr. 2024.

OCDE. **Trabalhando com o Brasil**. Paris: Secretaria de Relações Globais OCDE, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/Active-with-Brazil-Port.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

ORTIGÃO, Maria Isabel; SILVA, Antonia. O PISA como estratégia política neoliberal produtora de performatividade na educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 58, p. 105-118, 2022.

PISA: como o desempenho do Brasil no exame se compara ao de outros países da América Latina. **BBC News Brasil**. 3. dez. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50646695> Acesso em: 15. abril. 2024.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 727-754, jul./set. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, n. 65, p. 19-41, jul/dic. 2013.

SOBRE AS AUTORAS

Maria Luiza Dique de Souza. Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3754025362295234>

Luane Coutinho de Freitas. Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2043239647539584>

Maria Carolina da Silva Caldeira. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente da mesma instituição. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8051730003649059>

Como citar

SOUZA, Maria Luiza Dique de; FREITAS, Luane Coutinho de; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. O PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA): contexto de influência nas políticas globais. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 1, e69603, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i1.69603.