

# O PISA e as limitações e riscos de um programa de governação global da OCDE

António Teodoro

## Resumo

---

O artigo constitui a versão escrita da intervenção realizada na conferência de encerramento de um projeto de investigação que interrogou as razões pela qual a OCDE considerou a participação de Portugal no PISA (2000-2018) como um 'caso de sucesso'. O artigo reúne o conjunto de referências teóricas que balizaram o trabalho dos investigadores e o contributo específico que dão à continuação de uma reflexão e de um debate, científico e político, sobre o papel desempenhado pela OCDE na tentativa de estabelecer formas duradouras de governação global da educação. Depois de relembrar as origens da OCDE, que marcam indelivelmente o modo como essa organização internacional equaciona os problemas educativos, o autor apresenta as razões do 'sucesso político' do PISA e de outros surveys conduzidos pela OCDE e do propósito da organização de tornar estes instrumentos o principal 'afinador' das políticas educativas dos Estados membros. O artigo assinala as mudanças na OCDE no final dos anos 1990, que conduziram ao PISA, e apresenta a fonte teórica que as fundamentam: a teoria do capital do conhecimento. No final, o autor sublinha as limitações e riscos da abordagem que a OCDE pretende tornar hegemónicas, defendendo um forte investimento da ciência social cidadã na busca de alternativas humanistas para as políticas de educação, entendidas como um bem comum universal e um direito de cidadania global.

## Palavras-chave:

---

OCDE; PISA; regulação transnacional; governação

## PISA and the limitations and risks of an OECD global governance programme

**Abstract :** The paper is the written version of the talk made at the closing conference of a research project that questioned the reasons why the OECD considered Portugal's participation in PISA (2000-2018) as a 'success case'. The article brings together the set of theoretical references that guided the work of the researchers and the specific contribution they give to the continuation of a reflection and debate, scientific and political, on the role played by the OECD in the attempt to establish lasting forms of global governance of education. After recalling the origins of the OECD, which indelibly mark the way in which this international organization equates education problems, the author presents the reasons for the 'political success' of PISA and other surveys conducted by the OECD and the organization's purpose of making these instruments the main fine-tune of the member states' education policies. The article points out the changes in the OECD in the late 1990s, which led to PISA, and presents the theoretical source that underlies them: the theory of knowledge capital. In the end, the author underlines the limitations and risks of the approach that the OECD intends to make hegemonic, defending a strong investment of citizen social science in the search for humanist alternatives for education policies, understood as a universal common good and a right of global citizenship.

**Keywords:** OECD; PISA; transnational regulation; governance

## Le PISA et les limites et risques d'un programme de gouvernance globale de l'OCDE

**Résumé :** L'article est la version écrite du discours prononcé lors de la conférence de clôture d'un projet de recherche qui s'est interrogé sur les raisons pour lesquelles l'OCDE a considéré la participation du Portugal au PISA (2000-2018) comme un «cas de réussite». L'article rassemble l'ensemble des références théoriques qui ont guidé le travail des chercheurs et la contribution spécifique qu'ils apportent à la poursuite d'une réflexion et d'un débat, scientifique et politique, sur le rôle joué par l'OCDE dans la tentative d'établir des formes durables de gouvernance mondiale de l'éducation. Après avoir rappelé les origines de l'OCDE, qui marquent de façon indélébile la manière dont cette organisation internationale met en équation les problèmes d'éducation, l'auteur présente les raisons du 'succès politique' du PISA et des autres enquêtes menées par l'OCDE et l'objectif de l'organisation de faire de ces instruments le principal 'synchroniseur' des politiques éducatives des États membres. L'article souligne les changements intervenus à l'OCDE à la fin des années 1990, qui ont conduit au programme PISA, et présente la source théorique qui les sous-tend : la théorie du capital de connaissances. Pour finir, l'auteur souligne les limites et les risques de l'approche que l'OCDE entend rendre hégémonique, défendant un fort investissement des sciences sociales citoyennes dans la recherche d'alternatives humanistes pour les politiques éducatives, comprises comme un bien commun universel et un droit de la citoyenneté mondiale.

**Mots clés:** PISA; OCDE; régulation transnationale ; gouvernance

## PISA y las limitaciones y riesgos de un programa de gobernanza global de la OCDE

**Resumen:** El artículo es la versión escrita del discurso pronunciado en la conferencia de clausura de un proyecto de investigación que examinó por qué la OCDE consideró la participación de Portugal en PISA (2000-2018) como una "historia de éxito". El artículo reúne todas las referencias teóricas que guiaron el trabajo de los investigadores y la contribución específica que hacen para profundizar en la reflexión y el debate científico y político sobre el papel que desempeña la OCDE en el intento de establecer formas sostenibles de gobernanza mundial de la educación. Tras recordar los orígenes de la OCDE, que marcan de forma indeleble el modo en que esta organización internacional equipara los problemas educativos, el autor presenta las razones del "éxito político" de PISA y de las demás encuestas realizadas por la OCDE y el objetivo de la organización de convertir estos instrumentos en el principal "afinador" de las políticas educativas de los Estados miembros. El artículo destaca los cambios que se produjeron en la OCDE a finales de la década de 1990 y que dieron lugar a PISA, y presenta la fuente teórica que los sustenta: la teoría del capital de conocimiento. Al final, el autor destaca los límites y riesgos del enfoque que la OCDE pretende hacer hegemónico, defendiendo una fuerte inversión de las ciencias sociales ciudadanas en la búsqueda de alternativas humanistas para las políticas educativas, entendidas como un bien común universal y un derecho de la ciudadanía global.

**Palabras clave:** OCDE; PISA; regulación transnacional; gobernanza

O Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) desenvolveu, entre 2018 e 2022, um projeto de investigação intitulado “*Uma história de sucesso? Portugal e o PISA (2000-2018)*”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)<sup>1</sup>. O projeto interrogou as razões por que Portugal apresenta uma das mais significativas evoluções nos seus resultados, sobretudo entre 2006 e 2015, levando a OCDE a considerar essa participação um *caso de sucesso* no contexto dos países europeus. O projeto interrogou igualmente as implicações, implícitas e explícitas, da participação de Portugal no PISA, ou, dito de outro modo, como diferentes atores nacionais (*policy-makers*, gestores escolares, professores e seus sindicatos, media) se apropriaram do processo e incluíram os resultados dessa participação nos discursos, nas políticas públicas e nas práticas profissionais.

No final do projeto, o CeIED promoveu uma Conferência destinada a apresentar os resultados do trabalho desenvolvido, submetendo-os a um escrutínio crítico de outros investigadores nacionais e estrangeiros que têm abordado a questão da regulação das políticas educativas por meio dos designados *International Large-Scale Assessments* (ILSA), de que o PISA é o mais icónico representante. O artigo que agora se publica neste dossier da *Revista Lusófona de Educação* (RLE) constitui a versão escrita da conferência de encerramento então proferida<sup>2</sup>. Optou-se então por reunir o conjunto de referências teóricas que balizaram o trabalho dos investigadores e o contributo específico que dão à continuação de uma reflexão e de um debate, científico e político, sobre o papel desempenhado pela OCDE na tentativa de estabelecer formas duradouras de governação global da educação<sup>3</sup>.

## Introdução: as origens da OCDE

As preocupações com a educação da Organização para a Cooperação Económica Europeia (OCEE), precursora da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), derivam diretamente da esfera económica (Leimgruber e Schmelzer, 2017; Schmelzer, 2016). As preocupações dos países que assinaram a convenção que em 1948 criou a OCEE esforçaram-se, principalmente, por procurar um entendimento sobre a maximização das capacidades e potenciais nacionais, aumentar a sua produção, desenvolver e modernizar o seu equipamento agrícola e industrial, fomentar o comércio, reduzir as barreiras ao comércio mútuo, encorajar o pleno emprego e restaurar, ou manter, a estabilidade das suas economias, incluindo a confiança nas suas moedas nacionais.

Além disso, os países que assinaram a convenção, estipularam que as partes utilizariam plena e racionalmente os recursos humanos disponíveis. A necessidade de dar conteúdo a esta cláusula implicava que, pouco depois, em 1953, tivesse sido criada a Agência Europeia da Produtividade, no âmbito da OCEE, mais tarde seguida, em 1958, pelo Office for Scientific and Technical Personnel (OSTP). Em 1970, ainda sob o impacto

do lançamento do primeiro satélite artificial, o Sputnik, pela URSS, foi formado o atual Comité de Educação da OCDE, como resultado da fusão de vários organismos ligados à ciência e à formação de pessoal científico e técnico. No centro destas decisões estava a convicção de que a ciência é a força motriz do progresso, e que a superação das carências de investigadores e engenheiros qualificados teria consequências a longo prazo nos sistemas educativos, produzindo mudanças consideráveis não só no ensino superior, mas especialmente no ensino geral a nível básico e secundário.

A emergência no seio da OCEE/OCDE da educação como uma prioridade, e como uma questão decisiva para o crescimento económico, segue-se à apresentação e posterior disseminação da Teoria do Capital Humano, formulada em 1960 por Theodore Schultz e refinada dois anos mais tarde no suplemento do *Journal of Political Economy*, 'Investment in Human Beings' (Schultz, 1962), que já incluía outros estudos pioneiros, nomeadamente o que Gary Becker publicaria em *Human Capital* (Becker, 1964), e que desde então tem servido como *locus classicus* do tema.

Como observa Vera Centeno, a OCDE "was designed as a place (...) where likeminded countries could build a common economic but also cognitive transnational space (...) that moved from being territorially centred to become conceptually centred" (Centeno, 2017, p. 28). Além disso, em relação à OCEE, que era capaz de emitir decisões vinculativas, a OCDE estava equipada com instrumentos jurídicos mais fracos. Relativamente aos seus objetivos, não há nenhuma referência explícita à educação na Convenção da OCDE, embora "there was always an 'inferred role', derived from early human capital formulations of links between economic productivity and educational investment" (Rizvi e Lingard, 2009, p. 438). Além disso, como Papadopoulos observou, "the nearest it comes to getting such a reference is in Article 2(b), on policies designed to promote the development of Member countries' resources, in science and technology, to encourage research and to promote vocational training" (Papadopoulos, 1994, p. 11).

Inspirando-se na prática estabelecida desde cedo na esfera da política económica, em 1958-1959 a OCEE/OCDE começou a realizar exames anuais com o objetivo de avaliar a situação geral da educação científica e técnica, a principal preocupação na altura, bem como outros problemas específicos que cada país membro enfrentava. A técnica utilizada consistiu em enviar a cada país uma pequena equipa de peritos para se reunirem com funcionários administrativos e representantes de outros sectores interessados. A partir destas entrevistas, a equipa de peritos elaborava um relatório que era estudado numa reunião de confronto, realizada na sede da OCDE, onde funcionários de alto nível do país em análise respondiam às várias questões apresentadas pelos examinadores e pelos membros do Comité Diretor da OCDE<sup>4</sup>.

Foi, todavia, nos anos 1980, com a ascensão do neoliberalismo, que se deu uma viragem nas formas de agir da OCDE, criando novos e mais complexos modos de regulação das políticas de educação. O projeto INES permitiu à OCDE desenvolver uma forte

expertise em ‘estatísticas de outputs’ (Eide, 1990), ou seja, voltadas para a medição da ‘eficiência das escolas’ por meio de uma avaliação das aprendizagens dos jovens estudantes. O problema estava em como fazê-lo no plano internacional, com uma tão grande diversidade de contextos culturais e de currículos nacionais orientando a formação dos estudantes. O recurso ao conceito de ‘literacia’, um conceito originário da educação recorrente de adultos, então em forte utilização em alguns dos países membros da OCDE (países nórdicos da Europa e Canadá, especificamente), permitiu à OCDE superar essa limitação e contruir o seu mais eficaz instrumento regulatório, o PISA.

Neste contexto, o poder da OCDE passa a ir além do já importante papel de configurar a *agenda global para a educação*. Baseando-se numa analogia com a distinção que Basil Bernstein fez entre *reconhecimento* e *realização*, Roger Dale argumenta que a influência de uma organização internacional como a OCDE – que considera o principal *think tank* da globalização hegemónica no campo da educação – pode ser encontrada não apenas na segunda dimensão do poder de Steven Lukes – “power as setting agenda”- mas, especialmente, na sua terceira dimensão - “the power to set and control the rules of the game, and to shape preferences” (Dale, 2008, p. 3). Daí, a convicção de Roger Dale de que o papel desta organização internacional tem vindo a mudar, tornando-se cada vez mais “definidor de problemas” (*‘problem definer’*) em vez de “fornecedor de soluções” (*‘solution provider’*).

## O PISA como a principal fonte do Movimento Global de Reforma Educativa

PISA is not only the world’s most comprehensive and reliable indicator of students’ capabilities, it is also a powerful tool that countries and economies can use to fine-tune their education policies... That is why the OECD produces this triennial report on the state of education around the globe: to share evidence of the best policies and practices, and to offer our timely and targeted support to help countries provide the best education possible for all of their students. (Angel Gurría, secretário geral da OCDE<sup>5</sup>)

Longe vai o tempo em que a educação não fazia parte das competências da OCDE (e da sua antecessora OCEE). No final da segunda década do século XXI, o secretário-geral da OCDE, Angel Gurría, clama pela centralidade da educação nos processos de desenvolvimento, pelo que a OCDE, no quadro das suas atribuições, assume a prioridade de oferecer uma ‘ferramenta poderosa’ que permita aos países membros (e associados) ‘afinar as suas políticas educativas’, construída a partir do ‘indicador mais abrangente e fiável do mundo sobre as capacidades dos estudantes’. É esse o ambicioso papel atribuído ao PISA, um programa iniciado em 2000 e repetido desde então com uma periodicidade trienal.

O cientista social norte-americano (nascido na China), Yong Zhao, interroga-se como uma ‘não novidade’ como o PISA, padecendo de sérias fragilidades conceituais e metodológicas, e antecedido por outros *surveys* mais sólidos, se pode transformar nesse poderoso instrumento regulatório (Zhao, 2020). A resposta à pergunta de Zhao só pode ser dada a partir da análise de como uma pequena organização como a OCDE, não pertencendo ao sistema das Nações Unidas, se tornou a organização-chave na legitimação do movimento global de reforma educativa (GERM, no acrónimo em inglês, correspondente a *global educational reform movement*) que alimenta as políticas de educação dos países e economias desde o final do século XX.

O sociólogo finlandês, Pasi Sahlberb, designou por GERM o processo construído com base na ideia de que as escolas tinham, de modo generalizado, resultados médios, pelo se impunha uma reforma global da educação (Sahlberg, 2016). Para isso, era necessário, em primeiro lugar, tornar as escolas mais eficazes e próximas das necessidades do desenvolvimento tecnológico gerado pela revolução das novas TIC, e, em segundo lugar, adaptá-las à nova configuração da concorrência económica entre Estados e regiões, como resultado dos processos de integração global e regional (na Europa em particular, mas também em regiões como a América do Norte e o Sudoeste da Ásia).

O processo iniciou-se no (então) centro do sistema mundial com as reformas em larga escala da Administração Reagan nos EUA (*A Nation at Risk*, 1983) ou do Governo de Margaret Thatcher, na Inglaterra (*Education Reform Act*, 1988), depois de experimentada numa periferia que funcionou como autêntico laboratório de muitas dessas soluções, o Chile do pós-golpe liderado pelo General Pinochet. Muitos países, com localizações distintas no sistema mundial, iniciaram reformas estruturais nos seus sistemas escolares, envolvendo a duração da escolaridade, a organização curricular, os mecanismos de avaliação, a gestão e administração das escolas, a regulação das carreiras e da formação dos professores. Foi o caso de países do Sul e do Norte da Europa (Espanha, Portugal, Suécia), mas também da Austrália, da Nova Zelândia, da América do Norte, do Brasil ou da região Ásia-Pacífico.

A transferência das políticas de educação da esfera estritamente nacional para um cruzar de fronteiras tornou-se um *movimento global*, que se afirma na assunção de *quatro sentidos comuns*, que Levin e Fullan (2008) sistematizam do seguinte modo:

- i. A competição entre escolas permite melhores resultados para os estudantes;
- ii. A autonomia das escolas é o mais adequado para que essa competição se concretize;
- iii. Os pais devem ter a liberdade de escolher a escola dos seus filhos;
- iv. Deve existir um único currículo nacional e um sistema de comparações regulares de resultados entre escolas de forma a permitir uma escolha informada.

Nesta linha de raciocínio, Sahlberg (2016, p. 133-136) identificou cinco das principais características comuns das políticas de educação geradas por esse movimento global a partir dos anos 1990, apresentado em geral pelas autoridades nacionais como uma exigência da melhoria da qualidade dos respetivos sistemas de ensino.

A primeira, e talvez a mais marcante, foi a criação de *mecanismos de competição* pelas matrículas dos estudantes, permitindo às famílias a *escolha* da escola dos seus filhos. Ou seja, o objetivo era o de criar um mercado educacional, seja pelo apoio e incremento de diferentes formas de ensino privado (de natureza religiosa ou laica) capazes de competir com os tradicionais sistemas públicos de ensino, seja por novas formas de gestão e distribuição de recursos públicos, como o sistema de *vouchers* no Chile (e EUA), as *free schools* na Suécia ou as *charters schools* nos EUA. Onde isso não foi possível, ou teve uma limitada aceitação, a criação dos (quase) mercados geradores de competição entre escolas (públicas, na sua esmagadora maioria) fez-se pela criação de rankings de escolas (*school league tables*), adotando na sua elaboração o critério único das notas obtidas pelos seus estudantes nos exames estandardizados e provas de acesso às universidades. A ideia simples destas políticas era a de trazer para o campo da educação os princípios da competição do mercado económico, ausente em muitos dos sistemas públicos de ensino onde o Estado se assumiu historicamente como o principal provedor de educação pública. Acreditava-se que essa competição geraria um efeito positivo na qualidade das escolas, esse sacrossanto conceito generalizado pela OCDE no início dos anos 1990, e que constitui o *leitmotiv* de (quase) todas as intervenções nas políticas públicas dos últimos trinta anos.

A segunda característica foi a estandardização do ensino e da aprendizagem nas escolas. A definição de *standards* nacionais, o desenvolvimento acentuado de formas de avaliação externas (estandardizadas) das aprendizagens escolares e o movimento de avaliação das escolas (a partir desses *standards*) conduziu a uma redução da autonomia dos professores na utilização de métodos de ensino inovadores, que fogem à tradicional *gramática da escola* de “ensinar a muitos como se fosse a um só”. A cultura profissional dos professores, que em vários países gozavam de considerável autonomia pedagógica, fruto de uma formação de professores fortemente crítica e da participação ampla em movimentos de natureza pedagógica e profissional, foi paulatinamente substituída por um pragmatismo destinado a responder com *eficácia* aos standards definidos nacionalmente para as aprendizagens. Esse movimento de estandardização, em vez de gerar a diferenciação dos métodos e das repostas educativas, gerou o declínio de participação em movimentos de renovação pedagógica, centrais nas repostas educativas do período anterior da democratização do ensino.

A terceira característica foi o incremento de um *core curriculum*, centrado na ênfase nos saberes escolares da Literacia, Matemática e Ciências. A assunção do senso comum de que essas disciplinas constituem as matérias mais relevantes (e estruturantes)

nas aprendizagens escolares foi legitimada (e reforçada) pela OCDE, ao adotar o *Programme for International Students Assessment* (PISA), um teste de validade reduzido a jovens de 15 anos nessas três matérias, como a base de um *ranking* de sistemas educativos dos países (e regiões) participantes. Países muito distintos (da América do Norte à Europa e América Latina e Ásia) adotaram reformas curriculares que desvalorizaram outras áreas de formação (formação humanística, educação artística, educação física e desportiva) e concentraram o tempo principal de ensino nas áreas consideradas relevantes para a comparação internacional dos seus sistemas de ensino.

A quarta característica globalmente observável nas reformas educativas foi o de *“borrowing of change models from the corporate world”* como o principal meio de melhoria (Sahlberg, 2016, p. 135). Essa característica teve o seu desenvolvimento facilitado pela generalização nas administrações públicas de vários países da abordagem do *new public management*, mesmo que a sua introdução em sistemas educativos de forte carga burocrática e centralista se tenha processado de formas híbridas e muitas vezes situadas apenas no plano simbólico e discursivo. A transposição para o campo educacional do conceito de eficácia empresarial, centrado nos *outputs* e desvalorizando os processos, tornou-se o elemento crucial na abordagem das formas de avaliação das escolas e, frequentemente, dos professores.

A quinta, e última, característica (ou tendência) apontada por Sahlberg foi a ligação das *‘test-based accountability policies’* das escolas e dos professores aos resultados dos estudantes. Esta tendência, algumas vezes não concretizada devido à forte oposição dos professores (e dos seus sindicatos), gerou políticas de avaliação e de desenvolvimento das carreiras docentes em países tão distintos como o Brasil, os EUA ou a Inglaterra baseadas em recompensas e punições em função do “mérito”, medido pelo lugar ocupado pela respetiva escola nos rankings criados a partir dos exames e provas estandardizadas, organizadas nacionalmente<sup>6</sup>.

A OCDE assumiu, progressivamente, o lugar central deste movimento global de reforma, tornando-se o seu principal *think tank*, sobretudo a partir do lançamento do projeto *Indicators of Education Systems* (INES) nos anos 1990. Mas, foi o PISA, enquanto expressão máxima dessa *‘estatística de output’* (Eide, 1990), que consagrou esse domínio da OCDE como alimentadora dos elementos de legitimação subjacentes a esse movimento. Isso verificou-se, como lembra Maren Elfert (2019), após a publicação em 1989, do influente relatório *Education and the Economy in a Changing Society* (OECD, 1989). Esse livro-relatório publica os resultados de uma conferência realizada em Paris no ano anterior, onde se define (e reforça) a justificação de uma ligação estreita entre os sistemas educativos e a economia mundial, marcada à época pela poderosa ascensão do neoliberalismo. A educação, mais do que um bem comum, torna-se, no discurso hegemónico da OCDE, um instrumento de competição global (Rubenson, 2008).



## A mesma fonte teórica: Da Teoria do Capital Humano à Teoria do Capital do Conhecimento

Como se disse antes, a afirmação da educação como uma problemática da OCEE/OCDE e como uma questão inerente ao crescimento económico seguiu-se à disseminação da teoria do capital humano, formulada nos anos 1960. A teoria do capital humano tornou-se ubíqua nos trabalhos da OCDE, assumindo o papel de legitimação científica (e económica) do clima de euforia, para usar o termo de Húsen (Húsen, 1979), que molda a expansão dos sistemas educativos nas décadas de 1960 e 1970.

Quatro décadas mais tarde, a atualização da Teoria do Capital Humano, realizada pelo economista norte-americano Eric A. Hanushek e pelo economista alemão Ludger Woessmann, sob a designação de Teoria do Capital do Conhecimento (Hanushek & Woessmann, 2015a, 2015b), permitiu à OCDE (e ao Banco Mundial) renovar o seu quadro teórico para a elaboração das suas análises e propostas, propiciando a narrativa que liga o crescimento económico dos países e economias e os resultados das aprendizagens dos alunos, medidas pelos grandes *surveys* conduzidos pela OCDE (e IEA), com destaque para o PISA.

O argumento da Teoria do Capital do Conhecimento é muito simples (e apelativo): os níveis de desenvolvimento cognitivo de um dado país permitem conhecer aproximadamente os níveis cognitivos da força de trabalho desse mesmo país; e é a qualidade dessa força de trabalho que, por sua vez, determina os níveis de crescimento económico. E, pergunta-se, como operacionalizar o conhecimento desses níveis cognitivos da força de trabalho? Por meio de uma resposta igualmente simples: conhecendo os resultados obtidos pelos estudantes desse país no PISA (e no TIMSS, num primeiro momento).

Esse argumento é apresentado e desenvolvido no relatório *Universal Basic Skills: What Countries stand to gain*, feito para a OCDE em 2015 por Hanushek e Woessmann (2015b). A satisfação com as implicações deste argumento leva Andreas Schleicher, Diretor para a Educação e as Competências (*Skills*) da OCDE, acompanhado pelo Qian Tang, Director Adjunto da UNESCO, a assinarem um editorial com que abre o relatório, considerando 2015 como uma data que abre um novo futuro: *Education post-2015: Knowledge and skills transform lives and societies*.

Everywhere, skills transform lives, generate prosperity and promote social inclusion. If there is one lesson we have learned from the global economy over the past few years, it is that we cannot simply bail ourselves out of an economic crisis, we cannot solely stimulate ourselves out of an economic crisis, and we cannot just print money to ease our way out of an economic crisis. We can only grow ourselves out of bad economic conditions and, in the long run, that depends more than anything on equipping more people

with better skills to collaborate, compete and connect in ways that drive our societies forward – and on using those skills productively. Ensuring that all people have a solid foundation of knowledge and skills must therefore be the central aim of the post-2015 education agenda. (Schleicher and Tang, in Hanushek & Woessmann, 2015b, p. 9)

A maravilha deste argumento não está apenas em permitir uma compreensão do passado, encontrando uma constante na relação entre crescimento económico e capital do conhecimento, mas, sobretudo, o de estimar projeções para o futuro. Isso é feito por Hanushek e Woessmann num estudo sobre o *milagre asiático* (Hanushek & Woessmann, 2016), mas igualmente, num estudo mais focado, sobre os *Economic Benefits of Improving Educational Achievement in the European Union* (Hanushek & Woessmann, 2019).

Neste último estudo, realizado a pedido da Comissão Europeia, E. Hanushek e L. Woessmann quantificam os benefícios económicos da melhoria educacional para cada um dos países da União Europeia, a partir de uma análise focada na relação entre os resultados escolares (tal como são medidos pelo PISA) e o crescimento a longo prazo das nações. O relatório apresenta quatro cenários de melhoria educacional (ver tabela 1), incorporando nas projeções a dinâmica das reformas na educação dando tempo para que as melhorias dos resultados nos estudantes apareçam com os trabalhadores mais qualificados a se tornarem uma proporção notável da força de trabalho.

**Table 1** *The economic benefits of improving educational achievement in the European Union*

Policy scenarios	Present value of reform (bn €)	In % of current GDP	In % of discounted future GDP
1. Increasing average performance (25 points)	71 027	340%	7.3%
2. Achieving universal basic skills	37 898	188%	3.9%
<i>At most 15 percent low achievers</i>	5 223	25%	0.5%
3. Enhancing skills of early school leavers	7 097	34%	0.7%
<i>At most 10 percent early leavers</i>	1 144	6%	0.1%
4. Increasing top performance	4 615	22%	0.5%

Notes: Present value of future increases in GDP of EU 28 countries until 2100 due to respective reforms, expressed in billion Euro (PPP), as a percentage of current GDP, and as a percentage of discounted future GDP. See text for reform parameters.

Fonte: Hanushek e Woessmann (2019, p. 5).

The first scenario considers an increase in student achievement of 25 PISA points. This reform, shown possible by several EU countries, would add €71 trillion to EU GDP over the status quo. This amounts to an aggregate EU gain of almost 3. times current levels of GDP and an average GDP that is seven percent higher for the remainder of the century.

The **second** scenario brings **all low-performing students up to basic skill requirements** for competing in today's economy (PISA level 2). Achieving this goal would boost average GDP over the 21st Century by nearly four percent. The more limited goal of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020) to reduce low achievement to 15 percent by country would have only about one-seventh the impact. The **third** scenario matches the goal of ET 2020 calling for **reductions in early school leaving**. Enhancing the skills of all potential early school leavers is projected to raise average GDP by 0.7 percent. Just reaching the specific ET 2020 goal of no more than 10 percent early leavers in each EU country has significantly less impact (0.1 percent).

The **fourth** scenario focuses on **top performers**, ensuring that at least 15 percent of students in each country achieve PISA level 5. While having minimal effect on currently high-achieving countries, average GDP across EU countries would be 0.5 percent higher over the remainder of the century. (Hanushek & Woessmann, 2019, p. 3)

Hanushek e Woessmann não se limitam a apresentar os cenários: quantificam cada um deles em função dos incrementos obtidos pelos países no PISA (ver Tabela 1). A conclusão dos autores do relatório é óbvia e direta: “The most fundamental conclusion must be a recognition of the value of improved educational performance. It is essential that countries realise that their future is highly dependent on the quality of their schools” (Hanushek & Woessmann, 2019, p. 33).

A simplicidade do argumento é tocante: *existe uma relação mensurável entre a melhoria dos resultados educativos dos estudantes e a ‘riqueza das nações’* (europeias, neste caso). Esta ‘simplicidade’ só tem paralelo na sua fragilidade conceptual, como vários autores têm vindo a demonstrar, embora, reconheça-se, sem grande influência no *soft power* desenvolvido por organizações como a OCDE, o Banco Mundial, ou mesmo a UNESCO, e apresentado como decorrendo de investigação académica.

A cientista social norte-americana Nelly Stromquist recorda que a Teoria do Capital do Conhecimento, tal como é formulada por Hanushek e Woessmann, assenta em duas premissas teóricas: (i) a qualidade do conhecimento é o principal factor determinante da geração de riqueza; e (ii) a produção económica de um país é determinada principalmente por fatores internos / endógenos (Stromquist, 2016). A primeira premissa defende que o crescimento económico é determinado principalmente pela produção intensiva de capital, o que leva a uma maior produtividade dos trabalhadores. A segunda premissa combina teoria neoclássica e teoria do crescimento endógeno, defendendo que os investimentos nacionais em capital humano e inovação são as principais causas que impulsionam o crescimento económico. Mesmo aceitando a

segundo premissa, fortemente contestada no seio das teorias económicas, exige-se um maior detalhe na análise da primeira premissa: *a qualidade do conhecimento é a principal determinante da geração de riqueza, podendo aquele ser medido pelos resultados dos testes PISA* de um determinado país ou economia.

Mas, interroga Stromquist (2016), o que é qualidade da educação? Para economistas como Hanushek e Woessmann - e para organizações como a OCDE - a resposta reduz-se à aquisição de conhecimentos e de competências (*skills*) necessários para os futuros trabalhadores obterem 'melhores empregos' (*better jobs*, na consigna da OCDE). Esta é uma visão muito limitada, como muitos outros cientistas sociais têm vindo a insistir. A 'qualidade da educação' mede-se pelo seu contributo para um '*projeto de ação para a justiça social e cognitiva*'<sup>7</sup>, ou seja, por uma ação que produza e suporte transformações positivas nas relações de classe, de género, e de *raça* e relações étnicas. Defender que a 'qualidade do conhecimento' de uma determinada geração de trabalhadores pode ser medida por testes de Literacia, Matemática e Ciências, realizados a jovens de 15 anos, corresponde seguramente a uma extrema (e grosseira) distorção do real, somada a outras distorções do próprio instrumento:

International testing programs introduce distortions of their own, one of the most salient being student motivation to perform well in those tests. While such motivation might be strong in countries that aggressively seek to present an advanced national face, other countries might view these international tests as relatively useless, nationally embarrassing, and/or expensive exercises, which might not promote student motivation to perform well. (Stromquist, 2016, p. 67)

Hikaru Komatsu e Jeremy Rappleye, dois investigadores da Kyoto University, apresentam uma crítica ainda mais radical: o novo regime de regulação política global implementado pela OCDE e outras organizações internacionais, fundamentado nos estudos de Hanushek e Woessmann, que pretendem associar os resultados do PISA e outros *International Large Scale Assessment* (ILSA) ao crescimento económico assentam em estatísticas inválidas (Komatsu & Rappleye, 2017; ver também Rappleye & Komatsu, 2019).

Our focus has been the internal validity of the H&W statistical claims. By focusing on extending data up through the present (2014), and matching test score change with subsequent economic growth – all logical moves for pursuing the overarching question – the claims of H&W are rendered invalid. As stated previously, this is not because we endorse Human Capital premises but because invalidation based on the same dataset and methodology,

obtained after successfully reproducing H&W's (2015a) findings, is more powerful than other genres of critique. Utilising the same data and methods renders our critique conclusive. (Komatsu & Rappleye, 2017, p. 20)

Komatsu e Rappleye lembram que não têm o propósito de contestar que a educação não desempenha qualquer papel no crescimento económico ou que a qualidade das aprendizagens não tem implicações no sucesso económico. O que pretendem demonstrar é que que o estabelecimento de objetivos de aprendizagem centrados em *skills* geradores de ganho económico pode, em última análise, ser prejudicial para a aprendizagem dos estudantes (Komatsu & Rappleye, 2017b). Um resultado possível é o de produzir estratégias onde autoridades políticas e administrativas, professores, famílias e estudantes que procuram o caminho mais fácil, ou seja, a de procurar recompensas imediatas (bons resultados nos testes) e a desistir de aprendizagens mais complexas e significativas, geradoras de 'melhores empregos' e 'melhores vidas', mas também de 'melhores e mais justas sociedades'. E estes dois autores acabam por apontar o que pode ser uma grande ironia: *as reivindicações políticas que visam assumir (e impulsionar) os resultados do PISA como os indicadores privilegiados da realidade dos sistemas de educação são, afinal, a causa do declínio e da estagnação da qualidade das aprendizagens dos estudantes em muitos desses países e economias.*

### As limitações da abordagem da OCDE e a exigência de uma alternativa humanista

Em 2018, o influente Diretor para a Educação e as Competências (*Skills*) da OCDE, Andreas Scheicher, publicou *World Class: How to Build a 21st Century School System* (Schleicher, 2018). O livro de Schleicher é importante não por introduzir alguma inovação conceptual mas por sistematizar e fundamentar as opções das últimas décadas da OCDE no campo da educação, como Michael Fullan enfatiza na contracapa: "(the author) grasps all the key issues, and does so through keeping his ear to the ground and by working solutions". O livro está estruturado para o clímax dos dois últimos capítulos: 'Make Education Reform Happen' (capítulo 5) e 'What to Do Now' (capítulo 6, o último). O pressuposto do livro é que "o fosso entre o que os sistemas de educação proporcionam e o que as nossas sociedades exigem é suscetível de se alargar ainda mais", para logo acrescentar: "Há o risco de que a educação se torne a nossa próxima indústria siderúrgica, e as escolas uma relíquia do passado" (p. 223). Assim, os desafios mais comuns "não se prendem com a conceção de reformas, mas sim com a forma como as reformas podem ser postas em prática com êxito", finaliza (p. 204).

No livro, Schleicher assume-se como o pai e o principal mentor do PISA e de outros instrumentos de avaliação internacional. Assumindo que o fato de ter estudado

Física e de ter trabalhado alguns anos na indústria médica o levam a olhar a educação “through the eyes of a scientist” (chapter 1), propõe que a abordagem das questões educativas se faça “not less of an art, but more of a science” (p. 16). Esse seu passado nas ciências “duras”, de natureza marcadamente experimental, associado a ter trabalhado com três *distinguished scholars* do campo da Educação Comparada e Internacional - Tornsten Husen, John Keeves e Neville Postlethwaite, todos eles pertencentes a uma mesma comunidade discursiva, que António Nóvoa designa por *modernization approach* (Nóvoa, 1998, p. 72-3), marcam inquestionavelmente o olhar e as propostas do principal ideólogo (e responsável político-administrativo) da OCDE nas últimas três décadas no campo da educação (e das reformas educativas).

A narrativa da OCDE, sistematizada no livro de Schleicher, é muito poderosa e, num tempo onde o debate público nos espaços nacional e local sobre educação praticamente deixou de existir, ou se encontra colonizado por comentadores profissionais vindos de fora do espaço da educação, da política ou da economia, permite a diversos governos (e à própria União Europeia, que delegou na OCDE toda a reflexão sobre as questões educativas) encontrar as formulações concretas e a legitimidade para muitas das suas políticas.

O núcleo desta narrativa é a de que as políticas de educação precisam de ser informadas pelo conhecimento científico. E para Schleicher, que faz tábua rasa dos contributos históricos da investigação científica nos campos da educação (e da pedagogia), incluindo da própria OCDE (em particular do Centre for Education and Research Innovation, CERl), o conhecimento relevante é o que decorre dos grandes *surveys* estatísticos construídos a partir de novos indicadores: “It was the idea to apply the rigours of scientific research to education policy that nudged the OECD to create PISA in the late 1990s” (Schleicher, 2018, p. 17). Andreas Schleicher sublinha que foi este *survey* que iniciou uma nova geração de políticas educativas informadas pela investigação científica: “Of course, the OECD had already published numerous comparisons on education outcomes by that times, but they were mainly based of years of schooling, which isn’t always a good indicator of what people are actually able to do with the education they have acquired” (Schleicher, 2018, p. 18).

O principal equívoco desta narrativa deriva da identificação da investigação científica aplicada às políticas de educação ao PISA (bem como a outros inquéritos subsequentes, tais como o TALIS, PIRLS, ou PIACC, e os novos PISA para o Desenvolvimento, o PISA para as Escolas e o PISA para a Educação Pré-Escolar). Aqueles que trabalham nas ciências sociais e humanas, e não se limitam a identificar a ciência com o seu paradigma positivista, sabem que não é possível transformar realidades complexas em coisas simples e facilmente mensuráveis, visando assim o estabelecimento de hierarquizações. A fragilidade conceptual da OCDE (e de Andreas Schleicher no livro *World Class Education*) faz com que o objetivo desta organização internacional

se afirmar como o principal *think tank* das reformas educacionais a nível mundial só empobrece a tão necessária reflexão sobre como a educação pode participar na co-construção de sociedades mais livres, mais justas e mais solidárias.

As propostas da OCDE, que se inserem no que designei por *cosmopolitismo neo-liberal*, têm sido, nos últimos tempos, questionadas pela ascensão do nacionalismo populista e dos movimentos autoritários e neofascistas em diferentes países e regiões no mundo, alguns membros influentes da OCDE. Para esses movimentos, este tipo de organizações saídas da ordem internacional criada no pós Segunda Guerra Mundial são desnecessárias e contraproducentes à afirmação da soberania nacional<sup>8</sup>. Nesse quadro, a educação só pode ser considerada uma questão de soberania nacional não partilhada, onde um olhar cosmopolita sobre as políticas (e as práticas) educativas faz pouco sentido, ou até contraproducente à afirmação da superioridade comunitária sobre o outro, o *estrangeiro*, migrante, refugiado ou simplesmente de outra religião ou cor de pele que não a dominante nacionalmente<sup>9</sup>.

Para além disso, esses movimentos apresentam uma crítica cerrada à *democracia liberal* (Sedgwick, 2019), paradigma subjacente ao livro e às propostas de Schleicher antes analisado, e a muitos dos documentos da OCDE, embora a questão da democracia nunca tenha sido para essa organização uma das condições de ingresso<sup>10</sup>. Fruto da sua origem – suporte ao plano Marshall no quadro da guerra fria que se desenvolveu na Europa no pós Segunda Guerra, a OCDE nasceu tendo como primeira preocupação “to contribute to the expansion of world trade on a multilateral, non-discriminatory basis in accordance with international obligations”, segundo a al. c) do artº 1º da Convenção assinada em Paris em 14 de dezembro de 1960<sup>11</sup>. Os compromissos assumidos pelos Estados membros situam-se exclusivamente no campo económico, como a própria designação o expressa. O artº 2º da Convenção consolida essa orientação ao estabelecer que os Membros concordam que o farão, tanto individualmente como em conjunto:

- (a) promote the efficient use of their economic resources;
- (b) in the scientific and technological field, promote the development of their resources, encourage research and promote vocational training;
- (c) pursue policies designed to achieve economic growth and internal and external financial stability and to avoid developments which might endanger their economies or those of other countries;
- (d) pursue their efforts to reduce or abolish obstacles to the exchange of goods and services and current payments and maintain and extend the liberalisation of capital movements; and
- (e) contribute to the economic development of both Member and non-member countries in the process of economic development by appropriate means

and, in particular, by the flow of capital to those countries, having regard to the importance to their economies of receiving technical assistance and of securing expanding export markets.

A OCDE parece conviver bem com o *liberalismo antidemocrático* (na República Popular da China, mas também na Hungria ou Polónia). Como afirma Yascha Mounk, no seu notável ensaio *People vs Democracy. Why our Freedom is in Danger and how to save it* (Mounk, 2018), “the first big assumption of the postwar era appears to be wrong: liberalism and democracy do not go together nearly as naturally as most citizens – and many scholars – have assumed” (p. 97). Neste contexto, a OCDE parece continuar a preocupar-se mais com o *liberalismo* e muito menos com a *democracia*. E, em educação, essa subalternização constitui um pecado capital.

As propostas da OCDE são questionáveis também a partir de uma visão humanista e crítica do cosmopolitismo, que assuma a *universalidade da condição humana e a igual dignidade dos seres humanos*. A OCDE apresenta-se como uma organização internacional que trabalha para construir ‘better policies for better lives’, “to shape policies that foster prosperity, equality, opportunity and well-being for all”. No campo da educação, são agregadas duas novas consignas: ‘better skills’ and ‘better jobs’.

A narrativa desenvolvida nos documentos da OCDE assenta numa visão individualista do mundo, e das relações económicas e culturais que os seres humanos estabelecem entre si, em busca de melhores empregos e de uma melhor vida. É um mundo de consumidores livres, que lutam por *better jobs*, acumulando *better skills* na escola e ao longo da vida, numa caminhada isolada e em permanente competição pela sobrevivência num mundo hostil ameaçado pelo desemprego. No consumo não se estabelecem solidariedades, compete-se por melhores preços e melhores posições sociais. É na produção, no trabalho, que se consolidam os valores da solidariedade, enquanto ponto de partida para a construção de sociedades pautadas pela justiça social e por uma cidadania comprometida com a dignidade de todos os Humanos. Esta dimensão, com profundas implicações na organização das escolas e dos modos de aprender e ensinar, bem espelhada na história da história da Pedagogia moderna, de Adolphe Ferrière, Jean Piaget, John Dewey, Celestin Freinet ou Paulo Freire, está lamentavelmente fora das preocupações e propostas da OCDE.

“In the dark, all schools and education systems look the same”, titula A. Schleicher (and Pablo Zoido) uma seção de um trabalho publicado sobre *Global Education Policy Handbook* (Schleicher and Zoido, 2016, p. 374). A questão não está no meritório esforço de querer ‘iluminar’ os sistemas educativos com informação relevante. A questão central está em considerar o modo como se ‘ilumina’ a decisão política. A investigação quantitativa de natureza positivista não é única no campo científico. E, mesmo a investigação científica, por muito relevante e necessária que seja, não elimina as opções de



natureza política que devem ser equacionadas e debatidas no espaço público. A decisão política assenta em valores e princípios, a que as questões e dimensões técnicas respondem. E, obviamente, não há indicadores neutros.

**Justiça social e *polis* são conceitos ausentes no novo ocdeísmo**<sup>12</sup>. A abordagem da OCDE apresenta sérias limitações para o debate político e para as mudanças nos sistemas educacionais. Pretender assentar o debate sobre as mudanças na educação a partir do PISA (e dos resultados obtidos) constitui um erro crasso para qualquer governo nacional, com sérias consequências para o futuro. Um novo contrato social para a educação, como defendeu recentemente a UNESCO no seu relatório *A New Social Contract. Reimagining our Future Together*, tendo como centro a ideia de que o principal objetivo da educação escolar é o da justiça social / da justiça cognitiva, “to repair injustices while transforming the future” (UNESCO, 2021).

Se há algo que retiramos destes quatro anos de trabalho científico sobre o PISA (e suas implicações) é que se impõem novas abordagens teóricas (no currículo, nas pedagogias e nas teorias da aprendizagem, na avaliação, na administração das escolas, na formação dos professores), alternativas a esta narrativa do *ocdeísmo*. Alternativas que assumam a dignidade da condição humana (na sua diversidade e unidade) como o centro de um novo *contrato social* que permita ao campo da Educação ajudar a forjar um futuro pacífico, justo e sustentável para todos. Este é um dever de cidadania que os cientistas sociais não podem deixar de exercer.

## Notas

<sup>1</sup> Trata-se do projeto intitulado originalmente *A sucess story? Portugal and the Pisa (2000-2015)*, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e com a referência PTDC/CED-EDG/30084/2017. Inicialmente, o projeto terminava com os dados PISA 2015. A publicação, no decurso do projeto, dos relatórios referentes ao PISA 2018, levou a equipa a equacionar igualmente esses resultados. Participaram no projeto, para além do autor do artigo (e investigador responsável), Vítor Duarte Teodoro (co-investigador responsável), Ana Carita, Ana Lourdes Araújo, Ana Sofia António, Carla Galego, Carlos Décio, Daniela Mascarenhas, Elsa Estrela, João Sampaio Maia, Maria Manuel Calvet Ricardo, Rosa Serradas Duarte, Teresa Teixeira Lopo e Vítor Rosa. De certo modo, todos são coautores deste texto, embora só ao autor devam ser pedidas responsabilidades. Ver o website: <http://pisa.ceied.ulusofona.pt/en/>

<sup>2</sup> A conferência foi realizada a 16 de Fevereiro de 2022, no Auditório António Araújo da Universidade Lusófona, em Lisboa. Ver programa em [http://pisa.ceied.ulusofona.pt/pt/conferencia\\_final/](http://pisa.ceied.ulusofona.pt/pt/conferencia_final/). O texto aqui apresentado beneficiou da leitura prévia e dos comentários críticos de Almerindo Janela Afonso, a quem agradeço.

<sup>3</sup> O texto retoma os argumentos desenvolvidos em duas obras apenas publicadas em inglês, na editora Routledge (Londres e Nova Iorque): A. Teodoro, *Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education. Education Reform and the Challenges of Neoliberal Globalization (2020)*; A. Teodoro (Ed.), *Critical Perspectives on PISA as a Means of Global Governance. Risks, Limitations, and Humanistic Alternatives (2022)*. Para a decisão de publicar a conferência em língua portuguesa contribuiu igualmente a recomendação do Painel FCT que avaliou o Relatório Final do projeto, onde assinalou que “the project would benefit from a more intensive dissemination in national journals with referes”.

<sup>4</sup> Sobre Portugal e a OCDE, ver Teodoro (2020) e Teodoro e Lopo (2021).

- <sup>5</sup> Angel Gurría, citação de abertura da brochura PISA 2018, preparada por Andreas Scheicher. Disponível em: [www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf](http://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf)
- <sup>6</sup> Para o desenvolvimento deste conceito de GERM, consultar *The Handbook of Global Education Movement* (editet by K. Mundy, A. Green, B. Lingard and A. Verger, Wiley Blackwell, 2016), e *The Wiley Handbook of Global Reform* (edited by K. J. Saltman and A. J. Means, Wiley Blackwell, 2019).
- <sup>7</sup> Ver o desenvolvimento deste argumento em Teodoro, 2020b, p. 107 e seguintes.
- <sup>8</sup> Tive a oportunidade de participar, como *expert* convidado, na *International Summit on the Teaching Profession* (ISTP 2017), que decorreu em Edinburgo, na Escócia, entre 29 e 31 de maio de 2017, organizada pela OCDE e pela Internacional da Educação, a mais representativa organização mundial de professores. Essa cimeira decorreu pouco depois da eleição de Donald Trump para a Presidência dos EUA. A delegação norte-americana estava na qualidade de observadora e era constituída apenas por funcionários, não tendo a presença da Secretária da Educação da Administração Trump. Durante toda a cimeira, foi bem visível a preocupação dos oficiais da OCDE com a situação, nomeadamente com um possível desinvestimento nos trabalhos da OCDE da nova Administração. Presumo que tal preocupação tenha sido revertida após a eleição de Biden.
- <sup>9</sup> Registe-se, todavia, que a OCDE não coloca a questão da democracia como uma das condições de ingresso na organização. Portugal entrou para a OCDE durante a ditadura de Salazar, em 4 de Agosto de 1961.
- <sup>10</sup> Ver: <https://www.oecd.org/general/conventionontheorganisationforeconomicco-operationanddevelopment.htm>
- <sup>11</sup> Retirado do website oficial da OCDE, <https://www.oecd.org/about/>, consultado em 21/11/2019.
- <sup>12</sup> Conceito cunhado pela socióloga portuguesa Sacuntala de Miranda na década de 1980, referindo-se à ideologia educacional desenvolvida pela OCDE desde a sua fundação e, em particular, após o Projeto Regional do Mediterrâneo. Ver Miranda (1981) e Teodoro (2020a).

## Referências

- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. The University Chicago Press.
- Centeno, V. G. (2017). *The OECD's educational agendas – framed from above, fed from below, determined in interaction. A study on the recurrent education agenda*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b12774>
- Dale, R. (2008). Brief critical commentary on CWEC and GSAE 8 years on. Paper presented to 52th Conference Comparative and International Education Society (CIES), Teachers College, Columbia University, New York, March 17–21.
- Eide, K. (1990). 30 years of international collaboration in the OECD. International Congress 'Planning and Management of Educational Development, Mexico, Mars 26–30, 1990. UNESCO ED-90/CPA.401/DP:1/11
- Elfert, M. (2019). The OECD, American power and the rise of the “economics of education” in the 1960s. In C. Ydesen (Ed.), *The OECD's historical rise in education, global histories of education* (pp. 39–61). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-33799-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-33799-5_3)
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2015a). *The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth*. MIT Press.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2015b). *Universal basic skills: What countries stand to gain*. OECD.

- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2016). Knowledge capital, growth, and the east Asian miracle. *Science*, 351(6172), 344–345. doi:10.1126/science.aad7796
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2019). Economic benefits of improving educational achievement in the European Union: An updated and extension. *EENEE Analytical Report*, 39. European Commission.
- Komatsu, H., & Rappleye, J. (2017). A PISA paradox? An alternative theory of learning as a possible solution for variations in PISA scores. *Comparative Education Review*, 61(2). <https://doi.org/10.1086/690809>
- Leimgruber, M., & Schmelzer, M. (Eds.). (2017). *The OECD and the international political economy since 1948*. Springer Berlin Heidelberg.
- Mounk, Y. (2018). *The people vs. democracy. How your freedom is in danger and how to save it*. Harvard University.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Educa.
- OECD. (1989). *Education and the economy in a changing society*. OECD.
- Papadopoulos, G. (1994). *Education 1960–1990: The OECD perspective*. OECD.
- Rappleye, J., & Komatsu, H. (2019). Is knowledge capital theory degenerate? PIAAC, PISA, and economic growth. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. doi:10.1080/03057925.2019.1612233
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). The OECD and global shifts in education policy. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.) *International handbook of comparative education*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6\\_28](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_28)
- Rubenson, K. (2008). OECD education policies and world hegemony. In R. Mahon & S. McBride (Eds.) *The OECD and transnational governance* (pp. 241–259). UBC Press.
- Sahlberg, P. (2016). The global reform movement and its impact on schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.) *The handbook of global education movement* (pp. 128–144). Wiley Blackwell.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing. doi:10.1787/4789264300002-en
- Schleicher, A., & Zoido, P. (2016). The policies that shaped PISA, and the policies that PISA shaped. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.) *The Handbook of Global Education Movement* (pp. 374–384). Wiley Blackwell.
- Schultz, T. (1962). Investment in human beings. *Journal of Political Economy*, 70(5), 1–8.
- Sedgwick, M. J. (Ed.). (2019). *Key thinkers of the radical right. Behind the new threat to liberal democracy*. Oxford University Press.
- Stromquist, N. P. (2016). Using regression analysis to predict countries' economic growth: Illusion and fact in education policy. *Real-World Economics Review*, 76, 65–74.
- Teodoro, A. (2020a). The end of isolationism: examining the OECD influence in Portuguese education policies, 1955–1974, *Paedagogica Historica*, 56:4, 535-547, DOI: 10.1080/00309230.2019.1606022
- Teodoro, A. (2020b). *Contesting the Global Development of Sustainable and Inclusive Education. Education Reform and the Challenges of Neoliberal Globalization*. Routledge.

Teodoro, A. (Ed.) (2022). *Critical Perspectives on PISA as a Means of Global Governance. Risks, Limitations, and Humanistic Alternatives*. Routledge.

Teodoro, A. & Lopo, T. T. (2021) The OECD again: legitimization of a *new vocationalism* in the educational policies in Portugal (1979–1993), *Paedagogica Historica*, DOI: 10.1080/00309230.2021.1941143

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for Education*. Report from the International Commission on the Futures of Education. UNESCO.

Zhao, Y. (2020). Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. *Journal of Educational Change*, 21, 245–266. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09367-x>

### António Teodoro

Diretor do Instituto de Educação da Universidade Lusófona  
CeIED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e  
Desenvolvimento

Email: [a.teodoro@ulusofona.pt](mailto:a.teodoro@ulusofona.pt)

ORCID: 0000-0001-7819-0498

### Correspondência

Antonio Teodoro  
Universidade Lusófona, 376  
1749-024, Lisboa

Data de submissão: Junho 2022

Data de avaliação: Agosto 2022

Data de publicação: Setembro 2022