

Mesa Redonda
Efeitos e limites das comparações
internacionais

Carmen Maestro¹

Es un placer y un honor compartir con ustedes este acto y trasladarles el afectuoso saludo del Consejo Escolar del Estado español. Agradezco a la Presidenta su invitación ya que el tema que se va tratar en esta Jornada nos parece del máximo interés, ya que, como comentaré en mi exposición, no podemos conocer, ni mejorar la educación si no utilizamos indicadores y evaluaciones nacionales e internacionales

El Consejo Escolar del Estado español es un órgano complejo y numeroso donde están representados todos los sectores que tienen relación con la educación en España.

Consejo Escolar del Estado. España.
Composición (105)

Consejo Escolar del Estado

2

- Familias
- Alumnado
- Sindicatos del profesorado
- Confederaciones sindicales y CEOE
- Patronales de la enseñanza privada
- Universidades
- Federación Española de Municipios
- Organizaciones en defensa de la mujer.
- Personalidades de reconocido prestigio.
- Consejos escolares de las 17 CCAA

¹ Presidente do Consejo Escolar del Estado (España).

El Consejo tiene encargas por la Ley desde hace más de 20 añosas siguientes funciones:

Consejo Escolar del Estado
Funciones

Máximo órgano de **participación** y **ACUERDO**

■ Emisión de **informes** sobre la legislación.

■ Ser informado sobre los resultados de todas las evaluaciones nacionales, internacionales .

■ **Diagnóstico** de los principales temas educativos.

■ Realizar **propuestas de mejora** e informar al Parlamento anualmente.

3

Una de las funciones más importantes es la de elaborar anualmente un informe sobre la situación de la educación española. En los últimos años este Informe se basa en los indicadores y evaluaciones nacionales e internacionales. El diagnóstico que realizamos está basado en la comparación serena y rigurosa, intentamos huir de opiniones no fundadas en datos y siempre proponemos soluciones de mejora erradicando las actitudes de buscar culpables tan extendida en España.

Las evaluaciones tienen ya un largo recorrido, tradicionalmente se han orientado a medir **resultados y el impacto** de la educación en la formación de las personas adultas, pero en los últimos años también se han orientado a poner en relación los **recursos empleados, el contexto socioeconómico y cultural** y los **procesos**, como es el caso del estudio de la OCDE *TALIS* en el que participaron Portugal y España y finalmente han sido de mucha utilidad el establecimiento de **objetivos** nacionales y los de la UE para el 2010 y el 2020

El término educación de calidad tiene muchos significados y se suele utilizar para defender los planteamientos más dispares. Yo defiendo la interpretación que la mayoría de los países de nuestro entorno aplican: no hay calidad sin equidad; el objetivo del sistema educativo ha de ser “conseguir la mejor educación para todos y con la participación de todos”.

De todas formas podemos establecer las siguientes dimensiones de la calidad:

Conselho Escolar do Estado

Las dimensiones de la calidad.

- **La eficiencia** los resultados en relación con los recursos empleados .
- **El impacto** valora los resultados a medio y largo plazo.
- **La equidad** buenos resultados para todos los alumnos.
- **La eficacia** consecución de los objetivos educativos.
- **La relevancia y pertinencia** adecuación de las políticas educativas a la consecución de los objetivos sociales.

La educación de calidad debe tener como objetivo contribuir a la formación de ciudadanos cultos, los ciudadanos no nacen se hacen, se aprende a ser ciudadano en la familia y en los centros educativos. La participación en los órganos de representación es el primer ejercicio de formación democrática: los ciudadanos que se van a integrar en las instituciones como ciudadanos de pleno derecho en la *res pública*, aprenden no solamente los fundamentos teóricos y jurídicos de los sistemas democráticos, sino que se inician en el ejercicio de la democracia asumiendo la necesidad de normas para convivir y participando en la concreción de aquellas normas de convivencia que en cada centro escolar decide su comunidad educativa.

Una educación de calidad se basa en tres pilares, la participación, la autonomía y la evaluación. Participar es un bien en sí mismo y así lo recoge la LOE:

Ahora, para valorar la participación, los centros tienen que gozar de autonomía, de forma que esa participación se pueda plasmar en propuestas. En una educación muy reglamentista, donde viene todo hecho y hay muy pocas posibilidades de cambio, participar puede llevar al desánimo. La participación puede y debe cambiar la vida de los centros.

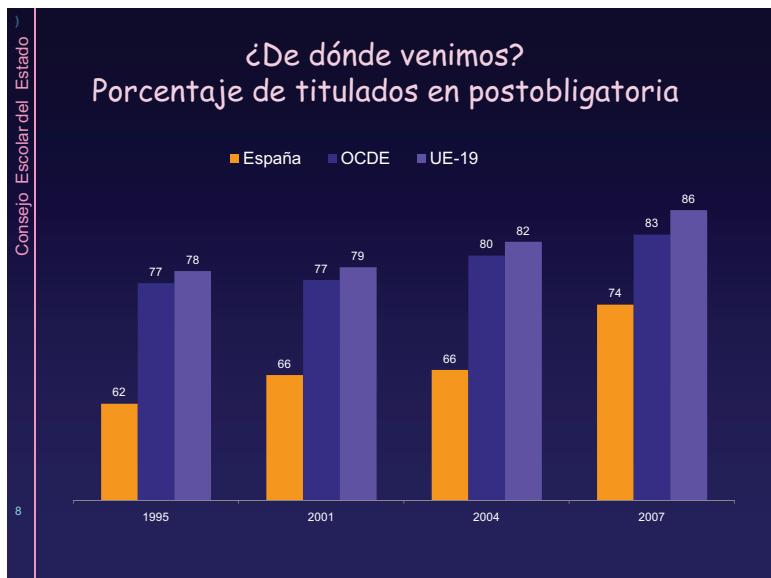
Participación y autonomía forman un binomio fundamental al que le falta un tercer pilar que es la evaluación. Un sistema con una autonomía real sin evaluación evidentemente no sería un sistema educativo eficaz.

Evaluar es hacer transparente nuestro sistema educativo, es rendir cuentas a la sociedad y a las familias y permite tomar decisiones para mejorar la educación. La calidad se puede contrastar con un modelo ideal y teórico o lo que creo que es infinitamente más útil y riguroso que es compararnos con otros en los estudios internacionales o con nosotros mismos y conocer las tendencias. Creo firmemente que los límites de la comparación es hacerlo bien, nunca no hacerlo.

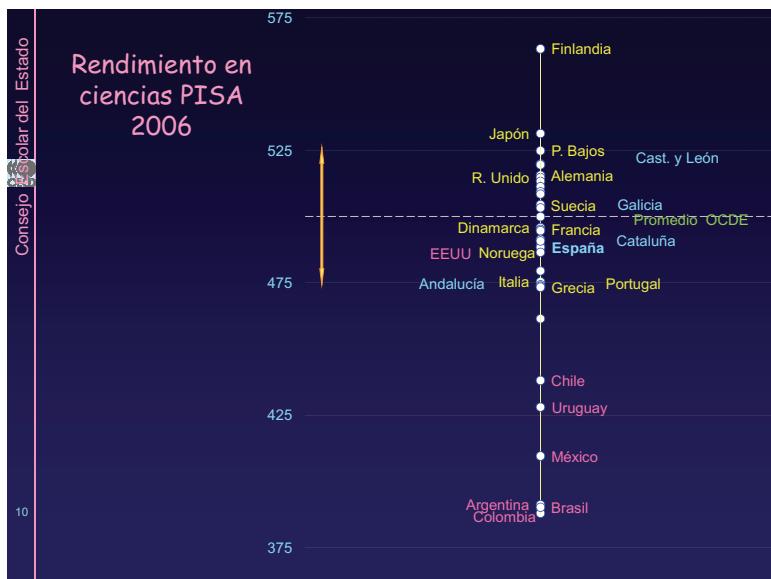
Desgraciadamente en España cuando se conocen resultados de evaluaciones o indicadores, inmediatamente hay que encontrar culpables si las cosas no funcionan bien: el alumno no se esfuerza, la familia no colabora, a los profesores les falta dedicación, las autoridades educativas no invierten, etc., utilizando la educación como arma arrojadiza para defender una u otra postura.

En esta guerra de todos contra todos no se cambia nada, la culpa la tiene otro, que no hace lo que debe, todo ello acompañado de cierto catastrofismo. Ese catastrofismo es una enfermedad infecciosa que se instala y contagia, en un medio plazo a los partidos políticos, y a largo plazo recae sobre los centros educativos y sobre el profesorado provocando la inquietud de las familias.

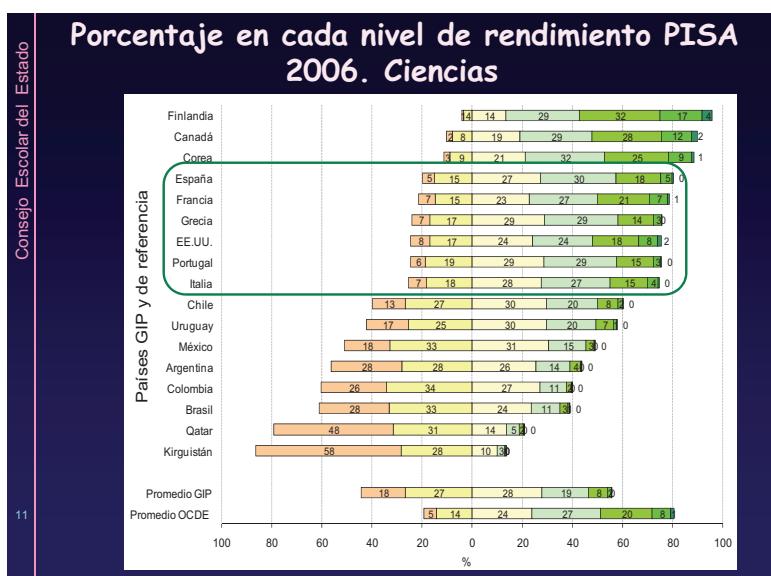
El debate educativo de los últimos años ha puesto de manifiesto que la educación es tarea de todos. No se trata de juzgar, se trata de conocer, en este sentido creo que es importante la reflexión sobre de dónde venimos y para esto me gustaría comentarles la situación de los graduados en educación postobligatoria y su evolución.



Así mismo me gustaría mostrarles el gráfico sobre los resultados en la última evaluación de la OCDE

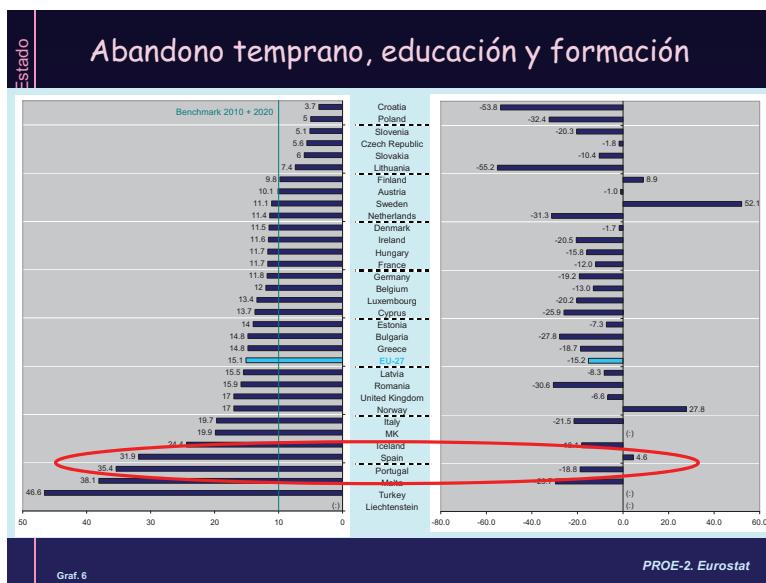


Esta evaluación es muy relevante para España, pero no por la clasificación tópica de los países, si no porque es una evaluación que proporciona datos tan relevantes como los niveles de rendimiento obtenidos por los alumnos de 15 años como se ve en el siguiente gráfico:

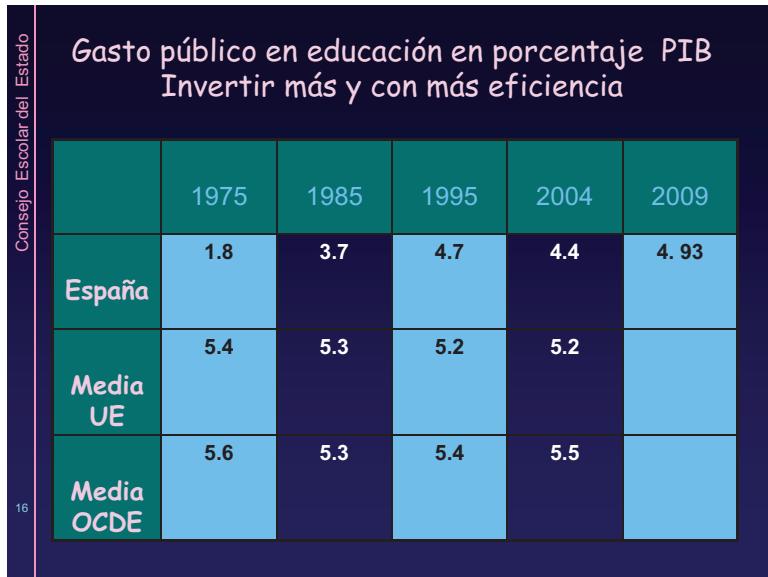


A partir de los estudios sobre las evaluaciones nos hemos dado cuenta que el sistema de las repeticiones tan extendido en la educación española es además de carísimo absolutamente ineficaz, sin embargo los países que actúan con refuerzos y actuaciones específicas con los alumnos con dificultades en los primeros años de la educación primaria obtienen resultados positivos.

Además del tema de las repeticiones de curso e íntimamente unido a él está el principal talón de Aquiles del sistema educativo español que es el abandono de la educación y formación entre los jóvenes. Es cierto que en este indicador Portugal también tiene datos muy elevados, pero su evolución nos habla de que se han introducido medidas que han invertido la tendencia:



También es preocupante la inversión en educación en España que debe aumentar y hacerlo con la aplicación de medidas eficientes



Finalmente desde el Consejo y a la luz de los estudios nacionales e internacionales nos hemos propuesto profundizar en aquellos aspectos que parecen determinantes para conseguir buenos resultados y una educación de la máxima calidad y equidad:



Desde el Consejo Escolar de Estado español hemos propuestos focalizar las políticas educativas en torno a los siguientes ejes:

Las propuestas del CEE 4 junio 2009

- Educación infantil, base de futuro
- Educación primaria, donde se fragua el éxito
- Disminuir la repetición y mejorar competencias y titulación
- Disminuir el abandono temprano de la educación y la formación
- Impulsar la Formación profesional
- Valorar, apoyar y reconocer al profesorado
- Invertir eficazmente

Conclusión efectos de la evaluación

Los efectos de la comparación son negativos si se utiliza para clasificar, culpabilizar, para negar los resultados de indicadores y evaluaciones o, simplemente, no se utilizan.

Los efectos de evaluar, rendir cuentas y comparar son altamente beneficiosos si se utilizan para conocer y mejorar la educación, que es la mayor riqueza para el futuro de un país.

Estoy segura de que este Seminario aportará reflexión y propuestas que permitan avanzar en un compromiso activo, más allá de los lugares comunes, el pesimismo o la descalificación de nuestra educación.

Impact of PISA surveys on Education Policies in the Flemish Community (Belgium): Lessons learned. Policies implemented

Gaby Hostens¹

Good morning. I'd like to thank the National Council of Education for inviting me to make a presentation at this conference.

Andreas Schleicher said that Portugal is a rapidly improving country. I would like to add it's also a country that wants to learn from other countries, a country that appreciates expert advice.

I've got here in front of me some OECD documents on Portugal. This year, the teacher evaluation plan and the school modernization programme have been reviewed. Last year there was an OECD evaluation of the first cycle of compulsory education. A review of tertiary education was carried out in 2007. Portugal is not only improving rapidly but it is also using expert advice from other OECD countries.

I would like to clarify that I will be speaking on behalf of the Flemish community because PISA performances in the Flemish community are very different from PISA performances by students in the French community. Moreover, Belgium is a federal country and as far as education is concerned the Flemish and the French communities are independent countries.

¹ Former president of the OCDE Education Committee and Strategic Management Group.

Context for education policymaking

A few words on the context for education policymaking.

1. Context for educational policymaking : important features of the system

- Freedom of education : to provide education or start a school and to choose a school(free choice for parents)
- Schools compete for students. Public funding follows the students to the school of their parents' choice.
- A very decentralised system: local school boards are critical in the management of schools, the delivery of education. The boards are the employers!
- Pedagogical autonomy for providers : human resources management; curriculum design and implementation; assessment of students; etc.

It's important to know that freedom of education has been anchored in the Constitution. Freedom of education has two dimensions: freedom to start a school, to establish a school, to provide education, and freedom for parents and students to choose a school.

There's free choice for parents, so schools compete for their students. And in a densely populated region such as Flanders (Belgium), there's a large diversity of schools. Parents do have the opportunity to choose a school for their children. And choice is genuine as almost all schools are funded by the State. I would say 99.9% of schools are funded by the State. And, money follows the student. Funding of schools is very sensitive to student numbers. Schools that do not attract enough students have to close.

It is, in fact, a very decentralized system. Local school boards are the employers: they hire the teachers, they give tenure and they evaluate them.

Having the autonomy to hire the teachers may have an impact on school performances. Providers enjoy pedagogical autonomy, which includes human resources management, curriculum design and implementation, assessment of students, etc.

But freedom of education has an impact on policymaking as well.

- National policymakers (Flemish Parliament and Minister of Education) : legal and financial framework; core curriculum; quality assurance; etc
-  **No national exams!!! No national tests!!!**
- Lack of comprehensive and reliable information on education outcomes to monitor the performances of the system
- Difficult for policymakers to monitor equity of access, participation and performances
- Participation in international comparative surveys TIMSS(Third International Mathematics and Science Study) and PISA

National policymakers (Flemish Parliament and Government) lay down the legal and financial framework, the core curriculum; they organize quality assurance systems to hold schools accountable and to improve performances. Because of pedagogical autonomy there are no national exams or national tests.

It means that until recently, until the advent of PISA, policymakers had few reliable data on the performance of the system. It was difficult, if not impossible, for policymakers to closely monitor the quality and the equity of the system, to monitor access, participation and performances.

We did participate in TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) but the data from TIMSS are less policy relevant than the data from PISA, although PISA itself may have limits.

PISA surveys: lessons learned

I will speak about the lessons policymakers learned from the 3 PISA surveys (2000, 2003 and 2006). And in the next part, I will focus on policies inspired by lessons learned from PISA.

1. High quality

2. PISA surveys : lessons learned

High quality!

Excellent average performances of the Flemish students across the 3 PISA subject areas in the 2000, 2003 and 2006 assessments.

Always better performances for reading and mathematical literacy than for scientific literacy.

We had PISA surveys in 2000, 2003 and 2006. The 2003 PISA was the key survey. Frank Vandenbroucke, the minister of education, at once realized the policy relevance of PISA in general, and the Flemish performances in particular.

What did we learn, then? Flemish 15-year-old students achieved excellent average performances across the three subject areas: reading, mathematical and scientific literacy. And on average, they achieved better

performances in reading and mathematical literacy than in scientific literacy.

Flemish students had already achieved similar results in TIMSS: excellent performances for mathematics but less so for sciences.

The following slide shows we performed quite well in reading literacy and mathematical literacy but less so for scientific literacy, in the 2000 PISA survey.

PISA 2000 mean performances				
Reading literacy		Mathematical literacy		Scientific literacy
Finland	546	Japan	557	Korea
Canada	534	Korea	547	Japan
Flanders	532	Flanders	543	Finland
New Zealand	529	New Zealand	537	UK
Australia	528	Finland	536	Canada
Ireland	527	Australia	533	New Zealand
Korea	525	Canada	533	Australia
UK	523	Switzerland	529	Austria
Japan	522	UK	529	Flanders

In PISA 2003 we had excellent performances for mathematical literacy.

PISA 2003 mean performances			
Reading literacy	Mathematical literacy	Scientific literacy	Problem solving
Finland 543	Flanders 553	Finland 548	Korea 550
Korea 534	Hongkong 550	Japan 548	Hongkong 548
Flanders 530	Finland 544	Hongkong 539	Finland 548
Canada 528	Korea 542	Korea 538	Flanders 547
Australia 525	Netherland 538	Flanders 529	Japan 547
Liechten 525	Liechten 536	Liechten 525	New Zeala 533
New Zea 522	Japan 534	Australia 525	Macao Ch 532

And here are the Flemish performances in scientific, mathematical and reading literacy.

PISA 2006 mean performances			
Scientific literacy	Mathematical literacy	Reading literacy	
Finland 563	Taipei China 549	Korea 556	
Hongkong 542	Finland 548	Finland 547	
Canada 534	Hongkong 547	Hongkong 536	
Taipei China 532	Korea 547	Canada 527	
Estonia 531	Flanders 543	Flanders 522	
Japan 531	Netherlands 531	New Zealand 521	
New Zealand 530	Switzerland 530	Ireland 517	
Flanders 529	Canada 527	Australia 513	
Australia 527	Macao 525	Liechtenstein 510	

Obviously, there is great consistency of Flemish performances across PISA surveys and across subject areas.

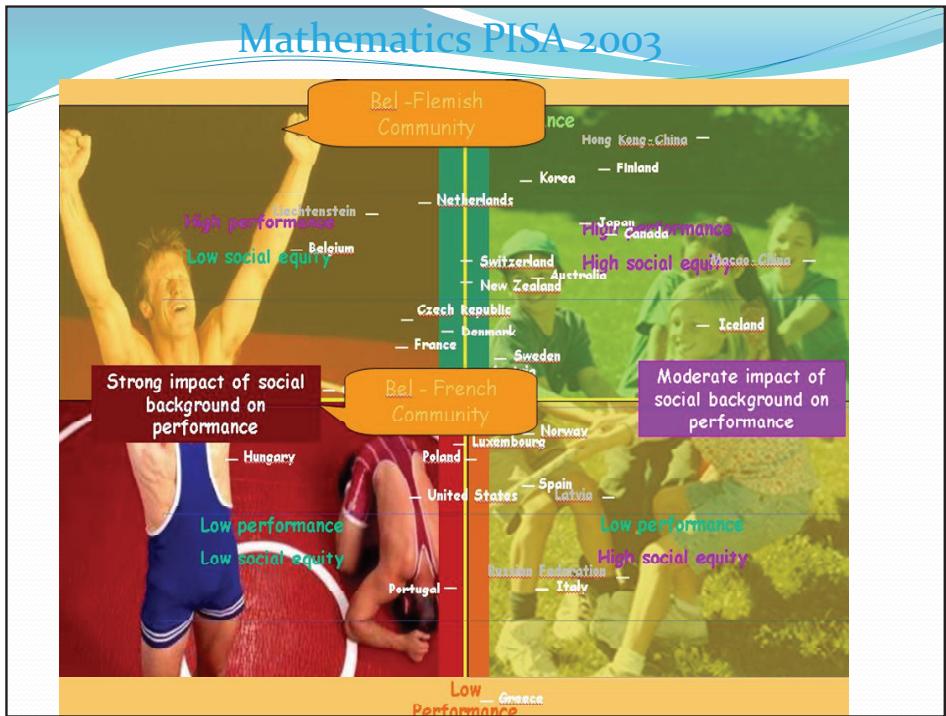
Readers should be aware that new countries ('partner countries') joined the PISA surveys: like Hong Kong, Liechtenstein, Taipei, China, etc. These countries have had an impact on the overall ranking.

2. *Quality and equity?*

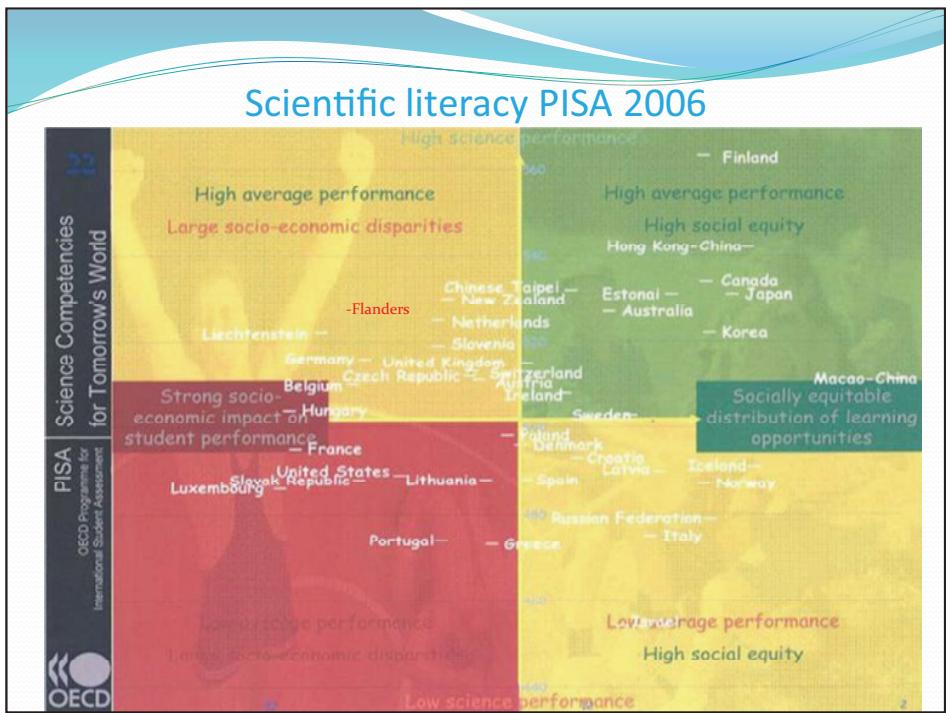
Does the Flemish education system produce quality and equity?



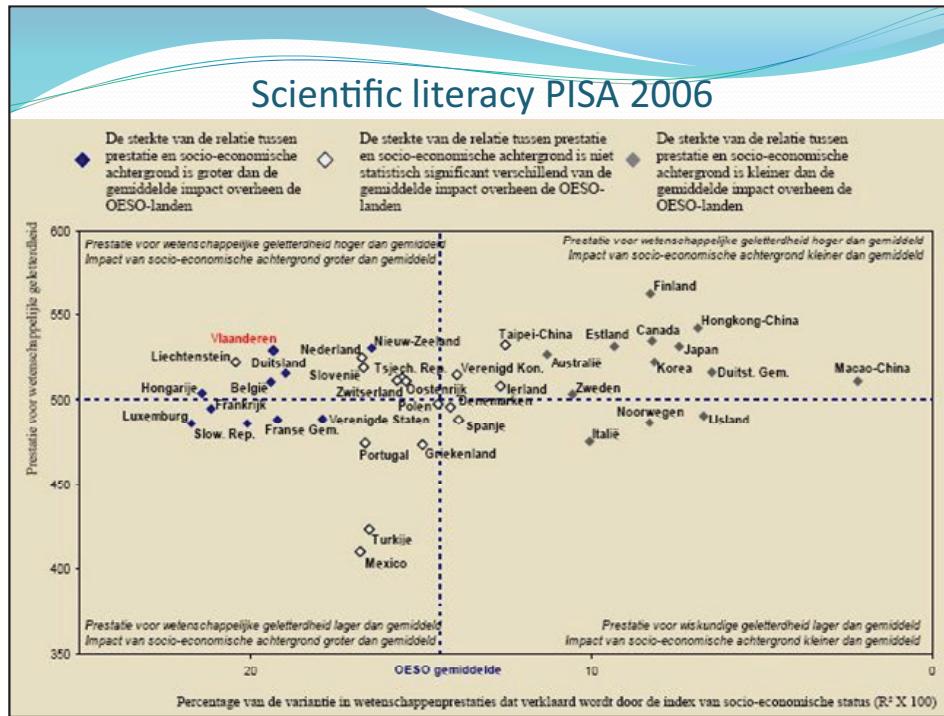
The system has achieved high average quality but there is a strong impact of students' socio-economic background on performances.



Andreas Schleicher projected this slide during the international press conference in Brussels in 2004. Flemish performances are in the left upper quadrant: the system performs very well but does not achieve equity. There is a strong impact of social background on student performances. Countries such as Finland or Korea achieve both quality and equity. Portugal is in the lower left quadrant: low performance and low social equity



In 2006 Flanders is still in the upper left quadrant, but a little bit lower. We performed much less well in scientific literacy. Portugal is still in the lower left quadrant.



This is a slide made by Flemish researchers. Let's compare Flanders and the Netherlands: about the same average performance, but the Dutch achieve more equitable results. The Dutch achieve high quality and greater equity.

The position of the Asian countries for scientific literacy in PISA is really remarkable: they are all in the upper right quadrant, along with countries such as Australia, Canada, Estonia and Finland. I'm less impressed by the other Scandinavian countries: they're often in the lower right quadrant or around the OECD average. Finland is quite exceptional in fact.

Quality in the Flemish system? Yes! Equity in the system? No!

A large cohort of excellent performers in the Flemish system.

Large cohort of excellent performers for reading literacy (PISA 2000) and mathematical literacy (PISA 2003). Less so for scientific literacy.

Flemish schools produce a large cohort of excellent performers in reading and mathematical literacy, but less so in scientific literacy.

Percentage of students assigned to each level.
Reading literacy PISA 2000

	A score	OECD average	Flemish average
Level 5	of more than 625	10%	16%
Level 4	in the range of 553 to 625	22%	31%
Level 3	in the range of 481 to 552	29%	29%
Level 2	in the range of 408 to 480	22%	14%
Level 1	in the range of 335 to 407	12%	8%
Under level 1	below 355 points	6%	4%

For reading literacy in PISA 2000, the OECD average for levels 5 and 4 was 32%. We had 48% of excellent performers at levels 5 and 4.

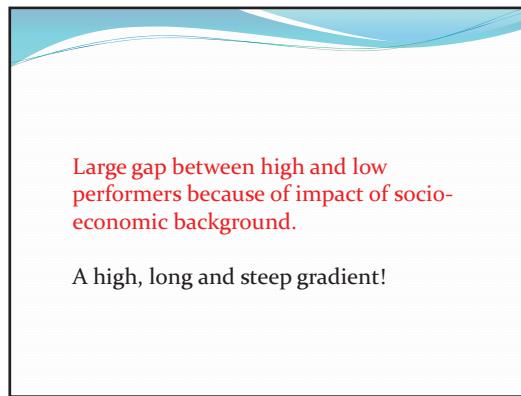
	A score	OECD average	Flemish average
Level 6	of more than 668	4%	12%
Level 5	in the range of 607 to 668	11%	22%
Level 4	in the range of 545 to 606	19%	23%
Level 3	in the range of 483 to 544	24%	19%
Level 2	in the range of 421 to 482	21%	13%
Level 1	in the range of 358 to 420	13%	7%
Below level 1	below 358	8%	5%

For mathematical literacy in PISA 2003 we see the same picture: 15% versus 34% for levels 5 and 6. And at the same time a rather high percentage of students who performed at level 1 or below.

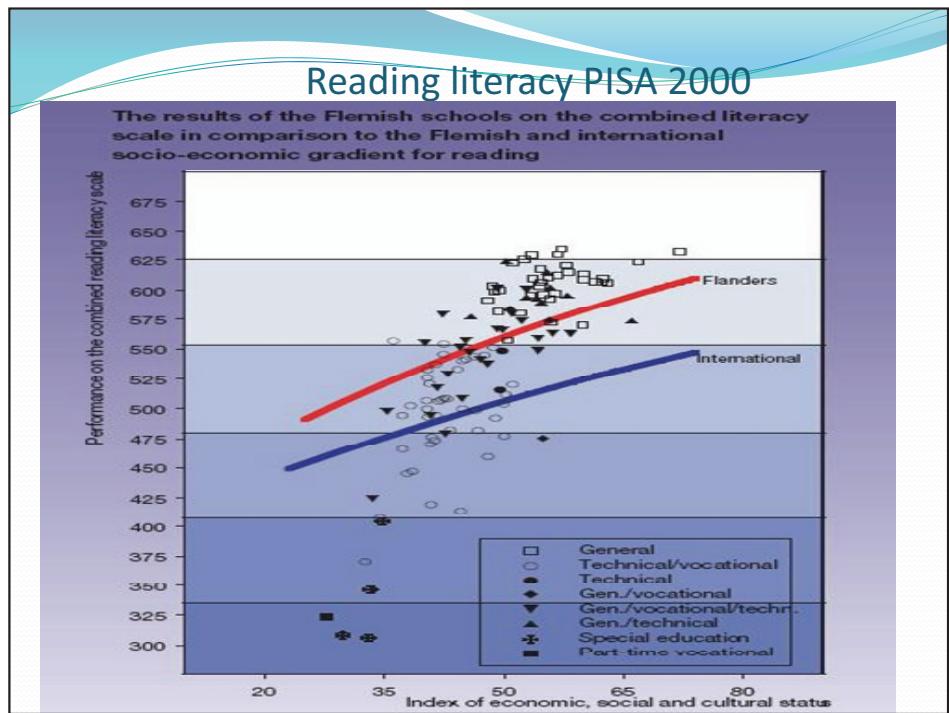
	A score	OECD average	Flemish average
Level 6	of more than 708	1%	1%
Level 5	in the range of 634 to 708	8%	11%
Level 4	in the range of 560 to 633	20%	29%
Level 3	in the range of 485 to 559	27%	29%
Level 2	in the range of 411 to 484	24%	18%
Level 1	in the range of 335 to 410	14%	9%
Below level 1	below 355	5%	3%

Scientific literacy in PISA 2006 is consistent with our average results: a small cohort of excellent performers. The OECD average is 9% of students performing at levels 6 and 5. We have a cohort of 12% excellent performers, which is slightly above the OECD average.

3. A large gap between high and low performers



We do have a large gap between high and low performers because of the impact of socio-economic background. The gradient will make it clear.

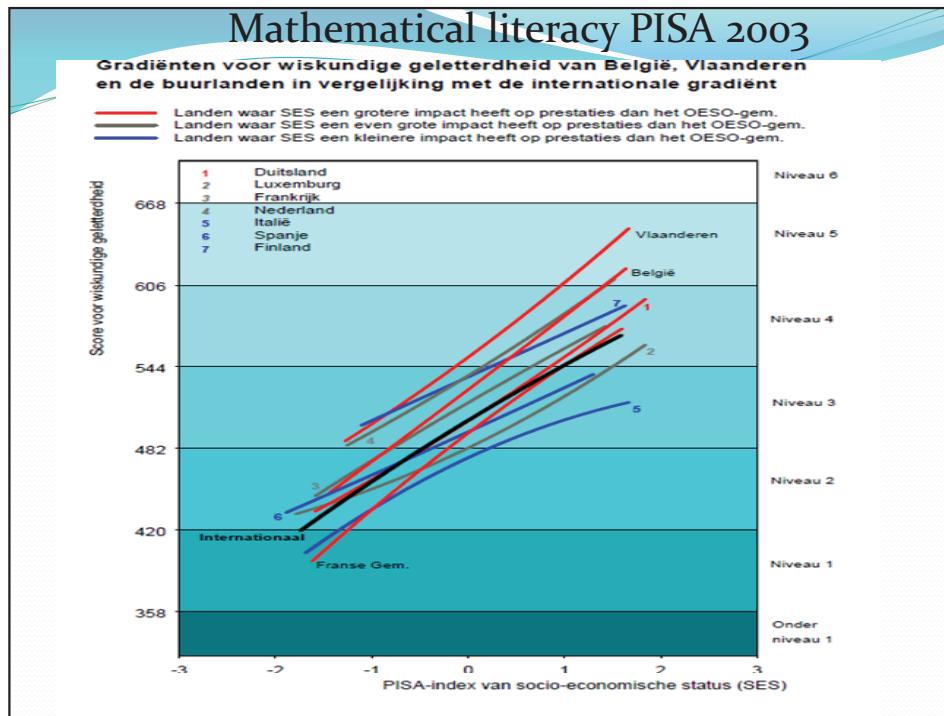


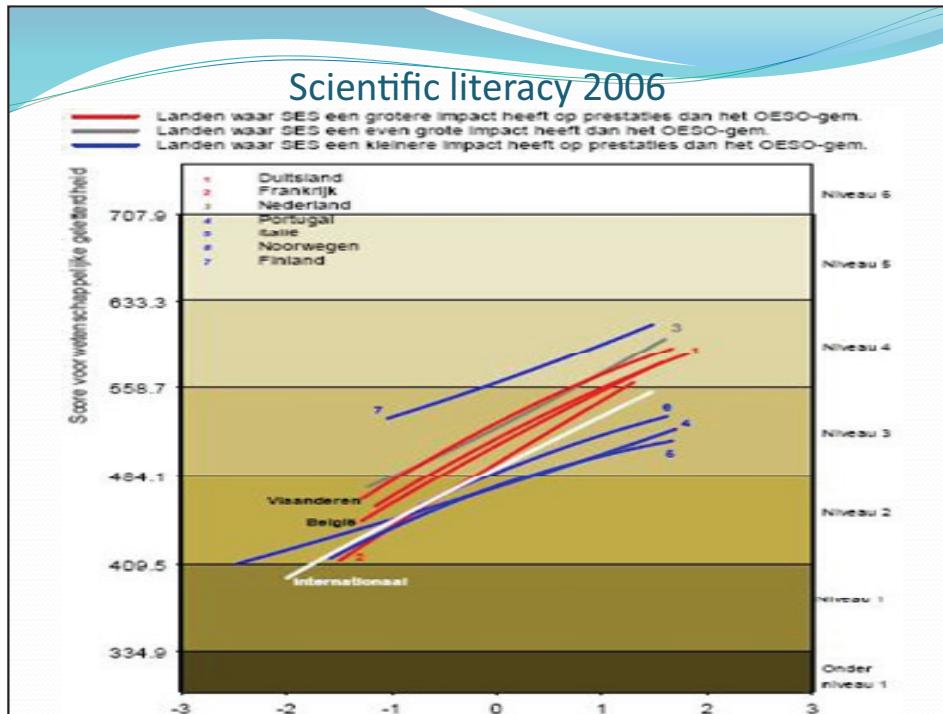
The gradient is rather steep, long and high. High means excellent average performances; steep means strong impact of socio-economic background, and long means that the impact of socio-economic performances provokes a long tail.

But what's interesting, or better worrying, is Flemish general secondary schools with the same profile of student population and study offer achieving up to 70 points difference on the OECD scale. So, some schools do perform very well, while others with the same intake of students and with the same offer of studies perform much less well. Obviously, schools are different and some achieve better results than others. Choosing a good school may be crucial for a child's future.

This slide also shows the impact of tracking in the Flemish education system. The general secondary schools are at the top, vocational schools at the bottom and technical schools in the middle. There may be some overlap,

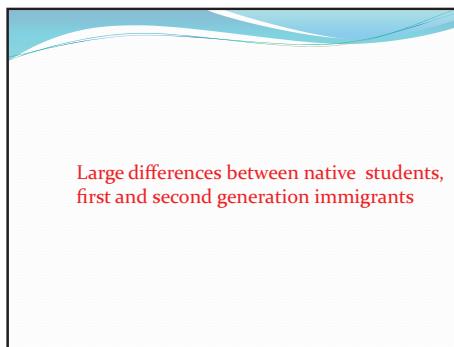
still. But basically, PISA results show a hierarchy among tracks in secondary education.





These slides show the gradients for the PISA 2003 and 2006 results in mathematical and scientific literacy. The Flemish gradient is high, steep and long for PISA 2003 but less high for PISA 2006. The steepness reveals a large impact of socio-economic background on student performances.

4. Large differences in performances between native students and immigrants



We learned from PISA there are large differences between native students, first and second generation immigrants.

Differences in performances reading literacy PISA 2000						
	Flanders	Netherlands	Sweden	Australia	Portugal	Spain
Native students	541	542	523	532	472	494
1 st generation immigrant	470	454	450	513	450	460
2 nd generation immigrant	418	470	485	528	463	450

Excellent performances for students whose parents and they themselves were born in the country of assessment: native students. But poor performances for first generation students (parents and students born outside the country of assessment) and even poorer for second generation students (parents born outside, but students born in the country).

The performance gap between native students and immigrant students is really large! And performances of second generation students are really worrying. The education system does not succeed in achieving equitable outcomes for these young people. Second-generation students perform less well than first generation students. The system fails to raise their performances.

In the Netherlands they achieve much better results with their second-generation immigrants.

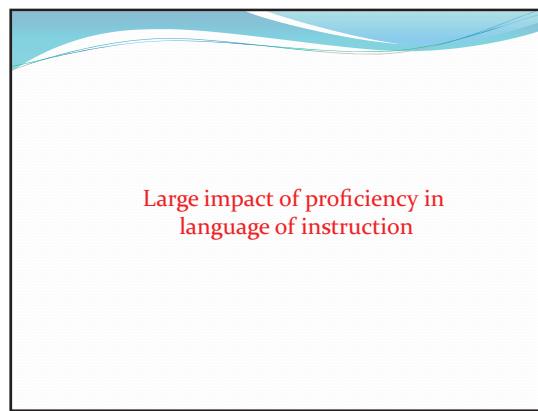
I included Sweden in the slides because their system does perform well for their second generation immigrant students. Portugal performs much better for second-generation students than the Flemish community. Flemish educational policymakers have a serious problem.

	Flanders	Netherlands	Sweden	Australia	Denmark	USA
Native students	567	551	517	527	520	490
1 st generation immigrant	472	472	425	525	455	453
2 nd generation immigrant	445	492	483	522	449	468

The same poor performances for the second generation immigrant students in mathematical literacy in PISA 2003 and scientific literacy in PISA 2006. And as the cohort of second-generation immigrant students is increasing, especially in the inner cities, Flemish PISA results are likely to be less good if the system does not achieve to raise performances of immigrant students.

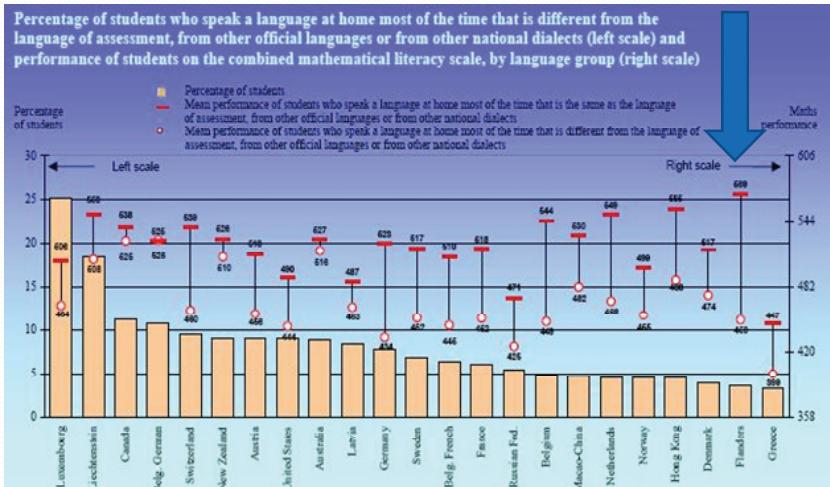
	Flanders	Netherlands	Sweden	Australia	Denmark	USA
Native students	536	534	512	529	503	499
1 st generation immigrant	459	467	434	527	414	442
2 nd generation immigrant	440	455	464	528	418	456

5. Large impact of proficiency in Dutch, the language of instruction.



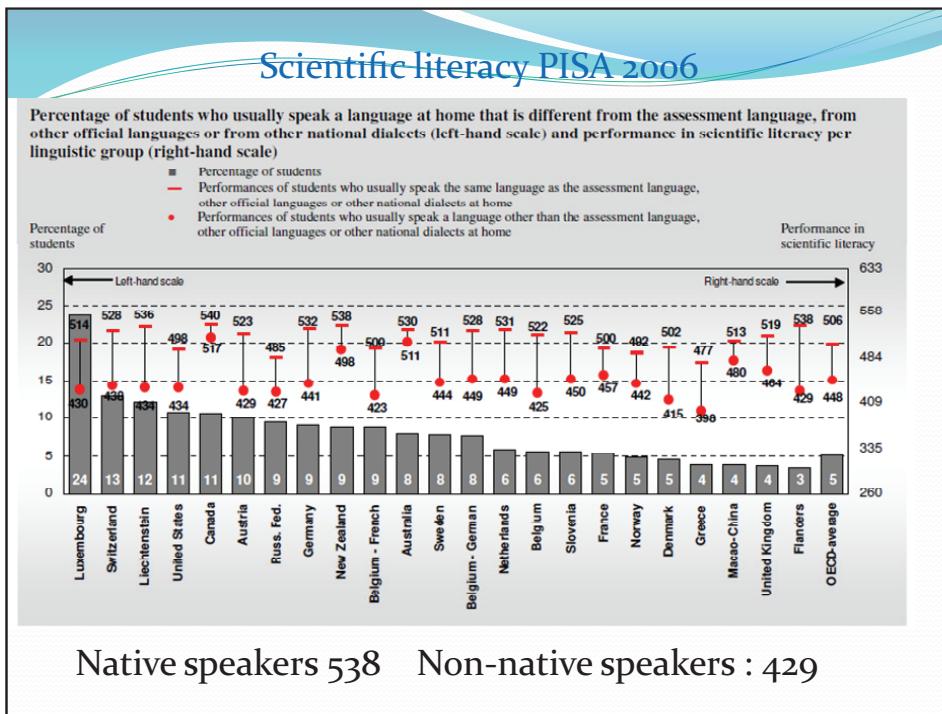
What did we learn here?

Mathematical literacy PISA 2003 – Impact of proficiency in language of instruction



Native speakers : 569 Non-native speakers : 450

The difference between the native speakers and the non-native speakers is about 119 points on the OECD scale. About three years of schooling, according to the OECD standards!



In PISA 2006 we have about the same large gap!

Conclusions

Consistency of excellent/good average performances, large cohorts of excellent performers, continuity of large gaps between high and low performers, strong impact of socio-economic background and large gaps between performances of native and immigrant students, strong impact of proficiency in the language of instruction. High quality but low equity.

Policies implemented

3. Policies implemented – Impact of PISA on educational policymaking in Flanders

Political communication on education

Policy documents :

- Policy brief 2004-2009 : ‘Today champions in mathematics, and tomorrow in equal opportunities too’
- Policy platform: ‘Decathlon for equal educational opportunities’

How did PISA results impact on educational policymaking in Flanders? I'll say a few words on political communication on education, especially by the former minister, who learned a lot from PISA 2003. And I'll speak about his policy documents: (i) The policy brief 2004-2009 was named *Today champions in mathematics, and tomorrow in equal opportunities too*. The title of the document came straight from the international press conference on PISA 2003 results in December 2004. (ii) His policy platform, the *Decathlon for equal educational opportunities*.

Political communication : Education! Education! Education!

- Raising awareness of the importance of education at every opportunity
- High expectations for all stakeholders : students, parents, teachers, etc
- Quality and Equity!!! No trade off between those two!!
- Monitor performances of schools
- A demanding curriculum that reflects societal expectations
- Adequate human and financial resources for all schools
- Large autonomy for all school teams but accountability

In his communication, again and again, he stressed the importance of education and language. *Education, education, education! Language, language, language!* Thus raising awareness on the importance of education at every opportunity. He had a one-liner: excellent education for all is the best social policy. To solve '*la vieille question sociale*' (as the French say), people were protected against poverty through unemployment benefits, allowances for handicapped children, health coverage, family allowances and pensions. The 'new social question' is about protecting people against poverty in the 21st century. Being poor these days is being unskilled or low-skilled. This is the '*nouvelle question sociale*': how to protect people who are unskilled and whose talents are not valued against poverty. Only education and training can provide them with a sustainable, long-term protection against poverty. As such, education and training are the best social policy for the 21st century! The best protection against unemployment, against poverty.

Again and again, he stressed there should be no trade-off between quality and equity. He wanted better performances for all the children in all

the schools and he provided them with adequate human and financial resources.

His policy brief was named *Today champions in mathematics, and tomorrow in equal opportunities too* because of the large impact of socio-economic background.

Policy brief 2004 – 2009 : **Today champions in mathematics, and tomorrow in equal opportunities,too.**

- PISA press conferences December 6, 2004
- Policy brief published in January 2005 . This title because of excellent average performances of Flemish students.
But large impact of socio-economic background.
- 2-day workshop with Andreas Schleicher , the minister, researchers and leading civil servants in February 2005 : analysis of PISA results and how to integrate the lessons from PISA into education policies.

In February 2005 the minister organised a one and a half day workshop with Andreas Schleicher, with researchers, with leading civil servants and policymakers. They analyzed the Flemish PISA results in depth and discussed policies that could contribute to better outcomes for low performing students. What policies could we implement to raise performances across the board? Not at the expense of performances at the top, but raise performances for all students. The minister always stressed the need for excellent performers in the knowledge society. We must not trade-off between quality and equity.

Decathlon for equal opportunities

- A new funding mechanism for compulsory education, using 4 indicators of disadvantage : home language is not Dutch (=language of instruction); educational attainment of mother (= no diploma of secondary education); family income and neighbourhood.
- A new funding mechanism for tertiary education with financial incentives to attract more students with an immigrant background. Tertiary institutions use a wide variety of tools to implement policies that facilitate successful participation of immigrant students.

He designed and implemented a new funding mechanism for compulsory education and for tertiary education. A funding mechanism that included additional financial resources for schools with students that met the following criteria: (i) home language is not Dutch, the language of instruction; (ii) educational attainment of the mother: the mother has no diploma of secondary education; (iii) family income: a quarter of students even in childhood education get a scholarship these days; (iv) the neighbourhood.

The new funding mechanism for tertiary education contains incentives for universities and for university colleges that excel in successful participation of immigrant students.

- Schools must deliver but they will be supported. Quality of teachers and schoolleaders is critical.
- Get all young children, especially from disadvantaged background into small early childhood classes.
- Enhance parental involvement : compulsory participation in a number of school activities.
- Focus on proficiency of Dutch, the language of instruction. A comprehensive national language plan and institutional language plans. Each and every school will develop a language plan.

→ Every teacher a language teacher!!

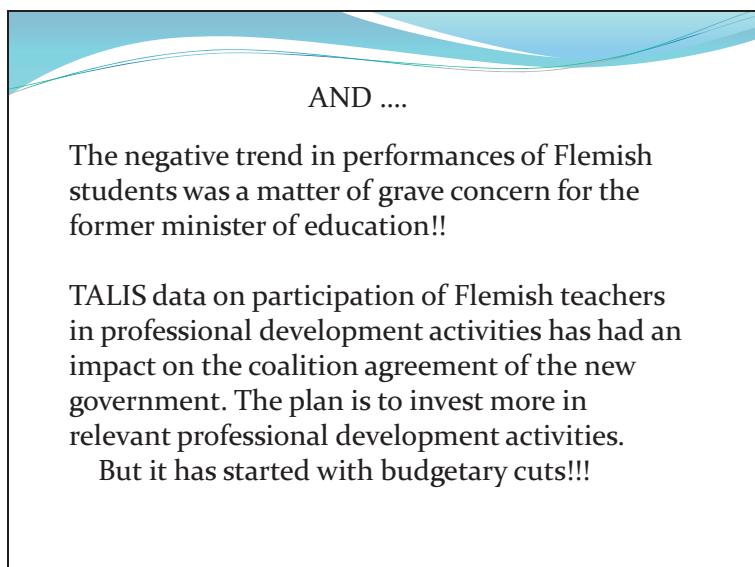
Quality of schools and teachers is critical. A long-term collective agreement between the unions, the employers and the minister led to enhanced investment in education, better salaries for school leaders, more professional development opportunities for teachers.

He implemented new policies on early childhood education as well. In our system, the large majority of young kids enrol in early childhood education from the age of 2 and a half onward. Some may not do so, and most of them are likely to be from disadvantaged backgrounds. A campaign was launched, and is still going on to raise awareness of the importance of early childhood education. In the Flemish community it's also compulsory to send kids to early childhood education from the age of 5 years onward. Not at a full time basis, but a limited number of days, because it's important to learn Dutch, the language of instruction.

Enhancing parental involvement. It's compulsory for parents to attend teacher-parents meetings. They must attend a limited number of those meetings.

Focus on the proficiency of Dutch, the language of instruction. There is a comprehensive national language plan and each and every school has developed a plan on how to enhance proficiency in Dutch, how to teach second and third languages. *Every teacher is a language teacher.* This is critical for non-native speakers.

Language tests at key stages



I'd like to say more on TALIS, but I must conclude and sum up:

- Excellent average PISA performances but little equity.
- The PISA results had a direct impact on policy making in the Flemish community.

Thank you very much.

Carlos Pinto Ferreira¹

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Professora Ana Maria Bettencourt a simpatia pelo convite que me fez, de sublinhar a importância de Estudos como este e de dar os parabéns à Professora Glória Ramalho por ter liderado este Estudo sobre o PISA, parabéns que são extensivos aos restantes autores do estudo.

O PISA é um programa extremamente rico pelos resultados que proporciona e pelo debate que pode motivar. É claro que as comparações internacionais são absolutamente vitais: se o PISA tivesse aparecido anos antes, o desempenho dos estudantes portugueses seria agora certamente melhor. Os nossos estudantes estão já a participar num estudo promovido pela União Europeia sobre competência linguística – com a fase de pré-teste já terminada – e, em breve, o nosso país participará em outros estudos internacionais. É absolutamente fundamental que esta participação se alargue e se aprofunde.

A análise dos dados disponíveis sobre as qualificações dos portugueses permite uma avaliação optimista: há 30 ou 35 anos, a percentagem de analfabetos rondava os 30% da população com mais de 15 anos, considerados ambos os sexos. Para além disso, a percentagem de mulheres analfabetas era muito superior. A repercussão de tal facto é enorme: é conhecida a importância do apoio materno à educação dos filhos. Não obstante, os estudantes portugueses apresentam hoje desempenhos

¹ Director do Gabinete de Avaliação Educacional de Junho de 2007 a Fevereiro de 2010 – Ministério da Educação.

próximos aos da Espanha, Itália e Grécia, países que têm um percurso semelhante ao nosso mas que partiram de uma situação consideravelmente melhor. Por exemplo, no que respeita ao desempenho em literacia de leitura no estudo PISA, os estudantes portugueses apresentaram, em 2006, resultados superiores aos dos alunos espanhóis.

A experiência do Gabinete de Avaliação Educacional – GAVE – nos três ciclos do programa PISA permite avaliar as suas limitações – no caso português – e compreender os seus efeitos positivos.

Do ponto de vista das limitações, há uma extensa série de questões a ter em consideração. Em primeiro lugar, existe um problema quanto às traduções. Como é evidente, este problema não ocorre nos países que utilizam o Inglês ou o Francês, línguas originais do programa. No entanto, em todos os países onde é necessário traduzir é indispensável verificar se a tradução é fiel, o que sempre ocorreu no caso dos textos traduzidos pelo GAVE. No entanto, fidelidade não implica, necessariamente, adequação e, nesse aspecto, pode-se afirmar que nem sempre os textos do programa PISA traduzidos para português europeu são adequados a alunos de 15 anos: linguagem prolixo, construção frásica complexa e vocabulário sofisticado tiveram, certamente, um impacto negativo nos resultados dos alunos portugueses, não apenas em literacia de leitura, mas também em matemática e ciências. As consequências dessa desadequação prolongar-se-ão para ciclos futuros. Dado que há itens que são mantidos entre ciclos do PISA – para permitir o estabelecimento de relações de resultados ao longo do tempo – qualquer alteração, mesmo que pequena, num item, viria pôr em causa a comparação de desempenhos entre ciclos. O problema da existência de itens com tradução inadequada será superado à medida que forem sendo introduzidos novos itens, desde que seja investido um esforço considerável na qualidade e na adequação dos textos à idade dos alunos.

Um segundo problema recorrente em estudos internacionais prende-se com a, em regra, insuficiente qualidade dos dados nacionais. Como é conhecido, o PISA tem duas dimensões fundamentais: um teste cognitivo em literacia da matemática, literacia científica e literacia de leitura, e uma

outra vertente visando a recolha de informação contextual, obtida através de questionários feitos aos alunos, aos pais e à gestão escolar. A partir destes questionários é determinado um indicador, o ESCS (*Economic, Social, and Cultural Status*), que é obtido a partir de outros indicadores, em particular, do nível de escolaridade dos pais e das respectivas profissões.

Uma importante análise efectuada a partir do indicador ESCS prende-se com o estudo do impacto desse índice no desempenho dos alunos. Em todos os países, o nível de desempenho cresce, em média, em função do aumento do valor do indicador. Ou seja, alunos (ou escolas) com nível socioeconómico e cultural mais elevado tendem a obter melhores resultados no programa PISA. É traço característico de cada país estudado a inclinação da curva resultante, ou seja, o gradiente ou derivada da função em cada ponto: quanto maior for esse gradiente, menor a equidade do sistema educativo considerado. Para os alunos portugueses, o gradiente calculado, nos ciclos de 2003 e de 2006, é consideravelmente baixo. Tal deveu-se, não apenas a uma eventual melhoria da equidade do sistema educativo português, mas também a um lamentável erro nos questionários de contexto nesse dois ciclos, relativamente ao nível de escolaridade dos seus pais. Com efeito, a aplicação inadequada da classificação ISCED (*International Standard Classification of Education*) teve como consequência considerar como iletrados cerca de 30% dos pais dos alunos portugueses (no ano 2000, essa percentagem era residual). Tão elevada percentagem deveu-se ao facto de serem considerados iletrados todos os pais portugueses que não tivessem completado o 6.^º ano de escolaridade. Como consequência, o indicador ESCS encontrou-se, em 2003 e 2006, disperso numa gama mais alargada de valores, o que veio a repercutir-se em dois aspectos: por um lado, determinou a redução do gradiente (dando a ilusória impressão de uma equidade mais elevada no sistema educativo nacional) e, por outro, a redução aparente das qualificações dos pais dos alunos portugueses (dando a falsa ideia de um empobrecimento sociocultural do país).

Por outro lado, também no que diz respeito à codificação da profissão dos pais – que integra um índice denominado HISEI (*Highest International Socio-Economic Index*) – se registaram sérios problemas. A acreditar no

índice HISEI calculado para Portugal, verifica-se uma redução consistente entre 2000, 2003 e 2006 no valor respectivo. Ora, não é credível que tal tenha ocorrido; na verdade, com a consistente transferência de trabalhadores do sector primário para o secundário e deste para o terciário, o efeito no HISEI deveria ter ocorrido em sentido inverso. Uma análise mais cuidadosa permitiu encontrar centenas de situações em que as profissões dos pais dos alunos portugueses não eram compatíveis com os níveis de escolaridade respectivos. A falta de qualidade desses dois índices – ESCS e HISEI – tem implicações profundas nas análises e constituem limitações sérias do estudo PISA, em Portugal.

Como exemplo, cite-se um interessante estudo de Larry Sutter, comparando diversos países quanto à capacidade dos respectivos alunos para obterem bons resultados, não obstante as condições adversas da situação socioeconómica e cultural das suas famílias. De acordo com esse estudo, os estudantes portugueses são os que melhor reagem contra a adversidade. Infelizmente, talvez, muitos dos “*against the odds*” – como lhes chama Larry Sutter – não passem de erros de recolha ou de codificação de dados. Como é evidente, foi feito um esforço considerável para evitar, ou pelo menos minorar, esses problemas no ciclo PISA de 2009.

Outro problema complexo – em termos de limitações de estudos como é o caso do PISA – prende-se com a atitude dos alunos face a estudos que, aparentemente, “*não contam para nada*”. Este problema é relatado por representantes de muitos países. É naturalmente necessário um enorme esforço de motivação dos alunos, dos pais e dos professores envolvidos para minimizar o impacto negativo que uma atitude menos adequada sempre tem.

Finalmente, há um outro aspecto que se prende com comparações regionais. Comparativamente com países como a Bélgica ou a Espanha, Portugal não tinha, até 2009, uma dimensão da amostra que permitisse efectuar comparações de desempenho dos alunos portugueses, entre regiões. Para resolver esse problema, em 2009, a dimensão da amostra de alunos portugueses passou de cerca de 5.000 (nos ciclos de 2000, 2003 e

2006) para cerca de 8.000 alunos. O aumento da dimensão da amostra provocará dois efeitos relevantes. Por um lado, o erro associado aos resultados será reduzido e, por outro, será possível estabelecer comparações de desempenho entre os alunos das várias regiões do nosso país.

Elencadas as limitações mais evidentes, importa agora analisar os efeitos positivos que decorrem de estudos internacionais da natureza do programa PISA, no sistema educativo português.

A grande vantagem dos programas internacionais de avaliação educacional é que se constituem como verdadeiros testes à eficácia e à equidade dos sistemas educativos, pondo em evidência as suas virtudes, mas também as suas falhas.

O Estudo que hoje é apresentado demonstra, sem margem para dúvida, que a repetência é o problema central do sistema educativo português. Curiosamente, desde há décadas, especialistas nacionais afirmam que o nosso sistema educativo é *inclusivo*. Mas, quando há pouco, vimos Andreas Schleicher demonstrar que o nosso sistema é selectivo, pode-se imaginar a surpresa e o choque de quem não é especialista neste domínio.

À primeira vista, pode ser surpreendente considerar-se como selectivo um sistema educativo que é, na sua esmagadora maioria, público, que conta com apoios de acção social escolar extraordinariamente intensos e que é sustentado por um enorme investimento do país. A selectividade decorre da repetência. Infelizmente, quando se pretende combater a repetência, há quem infira que se pretende reduzir o grau de exigência e, consequentemente, baixar a qualidade das aprendizagens dos alunos portugueses.

Um estudo elaborado no GAVE – e publicado em Trento, numa conferência sobre o PISA e as regiões – foi feita a comparação entre os desempenhos dos alunos que se encontravam no 10º, 9º, 8º, e 7º ano de escolaridade, nos países mediterrânicos do norte: Portugal, Espanha,

França, Itália e Grécia, nos ciclos PISA 2000, 2003 e 2006. A conclusão a que se chegou é a de que os alunos portugueses do 7.º, 8.º e 9.º ano apresentam pontuações superiores aos alunos dos mesmos anos de França, de Espanha, de Itália e da Grécia e que os nossos alunos do 10.º ano só apresentam pontuações inferiores às dos alunos franceses, exibindo pontuações superiores aos alunos espanhóis, gregos e italianos. Obviamente, como a percentagem dos alunos portugueses de 15 anos no 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade é muito superior à dos outros países, a pontuação final dos alunos portugueses é mais baixa.

É importante tirar as devidas ilações sobre estes resultados. Em primeiro lugar, fica demonstrado que o nosso sistema educativo não é, como por vezes se ouve dizer, “facilitista”. Pelo contrário, é um sistema severamente selectivo, o qual, em nome de uma aparente exigência, não encontra frequentemente outras soluções para além de reprovar alunos. E esta sim é uma forma “facilitista” de “resolver” os problemas colocados por alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Portanto, o que os estudos demonstram – e o Estudo hoje apresentado volta a evidenciar – é que o problema central do nosso sistema educativo é a repetência. Esta característica prejudica profundamente o nosso país pelo desperdício de recursos imprescindíveis ao desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento e na inovação.