

Apresentação do Estudo

Opções educativas sectoriais de alguns países
integrados no PISA

Os resultados obtidos pelos alunos portugueses no estudo *Programme for International Student Assessment* (PISA) em 2000, 2003 e 2006, confrontam-nos com as diferenças encontradas entre os desempenhos dos nossos alunos e os dos outros países membros da OCDE, mas também nos fazem reflectir sobre quais as melhores formas de actuar no sentido de as atenuar.

O estudo PISA é um estudo internacional, patrocinado pela OCDE, que pretende avaliar em que medida os estudantes no final do ensino obrigatório adquiriram os conhecimentos e as capacidades essenciais para uma participação plena na sociedade, e está focalizado nas áreas de leitura, matemática e ciências. Este estudo possibilita, assim, a comparação entre jovens de vários países com diferentes sistemas educativos, embora também com história e culturas bem distintas.

Portugal participa neste estudo desde 1999. Na qualidade de país membro desta organização tem um representante na estrutura de direcção do programa, agora denominada *PISA Governing Board*. Nesta qualidade, acompanhou as opções realizadas para os três ciclos de realização já totalmente cumpridos: o ciclo de 2000, em que havia uma preponderância da literacia em contexto de leitura, o de 2003, com predomínio da literacia matemática e, finalmente, o de 2006, com preponderância da literacia científica.

¹ Coordenadora do Estudo

Durante todo este tempo a representação e a responsabilidade de levar à prática este inquérito estiveram entregues ao GAVE, em representação do Ministério da Educação.

Entre outras iniciativas de divulgação do estudo, o GAVE tem publicado um relatório nacional em cada ciclo do PISA, no mesmo dia em que o relatório internacional é dado a conhecer. Tem sido preocupação desta instituição divulgar não só os resultados obtidos, mas também os enquadramentos conceptuais que presidem aos instrumentos utilizados. Isto tem sido levado a cabo através da publicação da versão traduzida dos textos de enquadramentos publicados pela OCDE, e também pela ilustração de alguns dos itens que integram este estudo.

Os resultados que se têm divulgado têm sido baseados principalmente:

- i)* na comparação do desempenho dos jovens portugueses com o dos restantes participantes, nomeadamente dos países que integram a OCDE;
- ii)* no contraste das relações existentes entre esse desempenho e variáveis de caracterização individual, de enquadramento familiar e de contexto escolar;
- iii)* no cotejo dos resultados obtidos pelos nossos jovens em cada item com os dos jovens de todos os países membro da OCDE.

Destacam-se em seguida algumas das conclusões já retiradas a partir deste período de avaliação PISA.

No contraste de desempenhos médios entre os países membros da OCDE, constata-se que os valores alcançados pelos alunos portugueses, em literacia em contexto de leitura, e também em literacias matemática e científica, são inferiores à média do conjunto dos países, embora próximos dos países do sul da Europa (Grécia, Itália e Espanha). Uma vez analisadas as distribuições desses valores, nota-se que existem, em Portugal, sobretudo, percentagens demasiado elevadas de níveis baixos de literacia.

Quanto às relações existentes entre o desempenho dos alunos e os contextos em que eles se enquadram, verifica-se que em Portugal existe uma forte associação entre esse desempenho e o nível económico e

educacional das respectivas famílias: alunos oriundos de famílias mais bem posicionadas têm, em média, melhores resultados. E em Portugal existe ainda uma larga percentagem de jovens inseridos em famílias com baixos níveis educacionais (inferiores a seis anos de escolaridade).

A repetição de ano está associada, forte e negativamente, ao desempenho dos alunos: ao longo dos três ciclos do PISA pode-se constatar que quanto mais anos os jovens repetem, pior é o desempenho que manifestam.

Uma vez analisadas as respostas aos itens relativos a literacia matemática incluídos em 2000 e em 2003 e que foram tornados públicos, constata-se que os jovens portugueses, quando comparados com os seus colegas do espaço da OCDE, revelam piores desempenhos nas situações em que: *i*) existe uma maior complexidade; *ii*) se requer argumentação com base na informação disponibilizada - é frequente o recurso a considerações que estão para além dos dados fornecidos; *iii*) a sua resolução é favorecida pela utilização de notação simbólica; *iv*) o nível de reflexão exigido é mais elevado; *v*) são necessários processos de resolução que conjuguem informações diversas; *vi*) estão envolvidos conceitos mais abstractos. As opções de resolução adoptadas por muitos alunos sugerem também uma leitura pouco cuidadosa dos textos de suporte dos itens e dos pedidos neles incluídos, o que vem ao encontro do diagnóstico feito pelos professores do 3.º ciclo indicando a dificuldade na interpretação dos enunciados como um dos obstáculos encontrados pelos estudantes na resolução de tarefas matemáticas (Ramalho, G., 2006).

Foi em face de uma situação que o estudo PISA, na realidade, ajudou a caracterizar, que esta equipa julgou útil interrogar-se sobre o que se tem feito e se faz noutros países, numa atitude como que de “abrir a janela” para as soluções neles encontradas em face dos problemas diagnosticados.

A percepção foi sempre clara de que não se tratava de conhecer para copiar, mas antes de conhecer para informar o debate sobre educação que vai tendo lugar no nosso país.

Concretamente, questionámos:

- Como se situa o nosso sistema educativo no contexto de outros países?
- O que se tem feito recentemente no ensino da Matemática e das Ciências?
- Como se vem encarando a avaliação de alunos?
- Como se vem gerindo a diversidade?
- Quais as formas que se têm adoptado para evitar a retenção?
- Como se tem abordado os problemas de comportamento?

O alinhamento da nossa pesquisa partiu da contextualização da situação actual de Portugal no plano educativo, tendo em conta a história dos séculos XIX e XX.

Na selecção dos países sobre os quais nos iríamos debruçar procurámos os que melhores resultados apresentavam, tanto em termos de desempenhos médios como de um grau elevado de equidade. O grupo de países que considerámos integrou então a Austrália, o Canadá, a Finlândia, a Inglaterra, a Irlanda e o Japão, a que acrescentámos a Espanha pela proximidade geográfica e cultural que representa. Procurámos então identificar nesses países aspectos organizativos e de intervenção política recente.

As nossas questões cobriram seis grandes áreas

- **situação da educação em Portugal no contexto dos países ocidentais** – o nosso sistema educativo num contexto histórico
- **sistemas de ensino** – estrutura, organização e forma de gerir a diversidade
- **opções políticas no tocante ao ensino da Matemática e das Ciências** – preocupações actuais e reformas curriculares eventualmente em curso
- **formas de avaliação de alunos** previstas ou já existentes e **recursos educativos**

- **relação entre os resultados obtidos no estudo PISA e a retenção dos alunos**
- **problemas de comportamento** – orientações e medidas tomadas centralmente e apoio fornecido às escolas neste domínio.

Na abordagem que fizemos, temos consciência de que existem algumas aproximações e outros afastamentos relativamente à realidade portuguesa. Contudo, a apresentação que disponibilizamos não pretende ser em contraponto com o que se faz em Portugal. Por outro lado, a intenção não foi também a de sugerir a importação directa para Portugal de soluções encontradas. Do nosso ponto de vista, é interessante discutir o nosso sistema educativo tendo em consideração os problemas diagnosticados e as soluções que já foram ou estão a ser tentadas em países cujos indicadores em educação revelam ser bem mais positivos, embora não se advogue a existência de uma relação de causa-efeito entre as medidas tomadas e os bons desempenhos manifestados.

O nosso trabalho tem, seguramente, várias limitações. Convém referir que na ausência de estudos já publicados sobre este conjunto de temas, nos baseámos na informação disponível nos *sites* oficiais dos ministérios e departamentos de educação numa pesquisa que teve lugar entre Outubro de 2008 e Março de 2009. Apesar do empenho que colocámos nesta tarefa, não nos é possível ter a certeza que cobrimos toda a informação potencialmente relevante para os temas em causa, além de que não temos conhecimento do grau de concretização das medidas identificadas nem do seu grau de sucesso.

Segue-se um breve resumo do que obtivemos nesta nossa pesquisa.

- A educação pré-escolar: oferta pública universal... Carácter facultativo.
Em todos os países escrutinados a educação pré-escolar tem carácter facultativo, embora exista uma oferta pública universal de educação de infância nos anos que antecedem a escolaridade obrigatória, com excepção do Japão, onde a oferta é maioritariamente privada.

- A educação primária: 6 anos e um professor generalista
Como em Portugal, nestes países existe um tronco comum integrado até ao final da escolaridade obrigatória.
Diferentemente do nosso país, a educação primária é de seis anos nos vários países, está organizada em ciclo único, ou em vários ciclos, e tem um regime de monodocência. O docente é um professor generalista, nalguns casos coadjuvado por outros professores em áreas específicas.
Com excepção do Japão, nos restantes países abrangidos o professor generalista é ajudado por professores de apoio em necessidades educativas especiais em literacia ou em numeracia, ou por assistentes escolares (que podem não ser professores), sob a orientação do professor generalista.
- Organização das turmas por idade
Em todos os países analisados o critério para a constituição dos grupos é a idade, estando as classes organizadas por ano de escolaridade.
Na Austrália e na Inglaterra constituem-se grupos de nível (em regra três) em Matemática e em Língua Materna formados com base nas competências dos alunos nesses domínios.
- Progressão automática e programas de intervenção logo que o diagnóstico é feito
A progressão automática dos alunos é uma prática corrente em cinco dos países em análise, sendo a Espanha a única excepção. Em estreita conexão com essa progressão automática, registam-se programas de intervenção bem cedo, a partir do momento em que a situação da criança é identificada (a única excepção é o Japão). Faz-se um diagnóstico logo na educação pré-escolar e dá-se uma atenção especial ao progresso dessas crianças, disponibilizando os recursos necessários para o efeito.
São consideradas crianças com necessidades educativas especiais (NEE) todas as que revelam algum tipo de deficiência ou,

simplesmente, que em algum momento apresentam dificuldades impositivas de terem sucesso escolar. Alguns países, incluem as crianças sobredotadas na denominação de NEE.

Na gestão da diversidade há soluções diferentes para as crianças identificadas como tendo necessidades educativas especiais. Uma primeira opção consiste numa abordagem inclusiva (as classes podem ter menos alunos ou as crianças têm em paralelo, classes de ensino especial). No entanto, para os casos em que a deficiência é mais severa há escolas dedicadas a necessidades educativas específicas.

- Iniciativas políticas e reformas curriculares em Ciências e em Matemática

Em praticamente todos os países, existe uma insistência num ensino de qualidade centrado nos primeiros anos de escolaridade, bem como na necessidade de uma acção preventiva e de uma intervenção rápida, logo que surgem dificuldades e desafios, geralmente aos 5-6 anos.

Em vários países insiste-se na necessidade de o currículo ter a maior relevância para o aluno e defende-se que, especialmente no primeiro ciclo, a aprendizagem deva ser contextualizada, sugerindo-se uma maior utilização de contextos e aplicações que possibilitem o estabelecimento de relações com a experiência quotidiana.

A menção é feita a uma menor utilização de modelos pedagógicos de transmissão, e uma maior insistência em abordagens mais centradas nos alunos que garantam o seu empenhamento real na aprendizagem.

- Currículo

Nalguns países aponta-se como essencial a indicação e a caracterização de metas de aprendizagem, e o destaque dos tópicos mais importantes no sentido de evitar abordagens superficiais e uma corrida de tópicos para tópicos.

Na Finlândia especificam-se já as características de um bom desempenho em várias disciplinas e anos de escolaridade, sob o título, por exemplo, “*Description of good performance at the end of second grade*”.

- Docentes

Na Inglaterra sublinha-se a importância de um primeiro ensino de qualidade a cargo de professores com qualificação apropriada.

Na Finlândia uma das razões apontadas para os bons resultados obtidos em estudos internacionais é a qualidade dos professores. Afirma-se que a forma mais importante de exercer o controlo de qualidade relativamente ao desempenho dos docentes está situada na entrada da profissão; neste país, apenas 1 em cada 15 candidatos integra a profissão.

- Avaliação de alunos e Manuais escolares

A avaliação do desempenho dos alunos durante a escolaridade obrigatória nos países em estudo é sobretudo uma avaliação contínua ao serviço do propósito de aprender, com uma especial atenção a um alinhamento dinâmico entre currículo, pedagogia e avaliação.

Na Irlanda e na Inglaterra, distingue-se avaliação **da** aprendizagem (Assessment of learning) de avaliação **para a** aprendizagem (Assessment for learning), estando a ser dado um particular ênfase a esta última.

Os manuais escolares são, principalmente, uma iniciativa do mercado editorial, embora nalguns dos países exista uma selecção e aprovação prévia por parte das autoridades educativas do Estado.

A escolha dos manuais é, com uma única excepção, da responsabilidade dos professores e das escolas.

- O estudo PISA e a retenção de alunos

A partir da constatação da posição desvantajosa de Portugal relativamente aos restantes países membros da OCDE nos três

ciclos do estudo PISA, foca-se a atenção na alta taxa de retenção de alunos, a mais alta no conjunto dos países analisados.

Aponta-se a necessidade de ter dados longitudinais.

- Problemas de comportamento

A situação é bastante variável no que concerne a intensidade da acção política revelada nos sites oficiais. Entre os países com um maior desenvolvimento neste capítulo, é feita a atribuição da responsabilidade por essa conduta ao próprio discente mas também à escola, à família e à comunidade. Clarificam-se as expectativas de comportamento e disponibilizam-se apoios; valoriza-se a acção colaborativa entre pessoas e instituições; promove-se uma acção continuada e estratégica em oposição a uma intervenção local e esporádica.

Este foi o nosso trabalho. Falando em nome da equipa que coordenei, esperamos que este nosso contributo possa vir a ser útil na discussão sobre o futuro das opções educativas no nosso país.

Reflexões acerca das relações entre os estudos internacionais de avaliação das aprendizagens e as políticas educativas*

Domingos Fernandes¹

Introdução

Os estudos internacionais de avaliação das aprendizagens dos alunos têm vindo a ganhar uma importância e uma notoriedade crescentes a partir dos anos 80 do passado século. Em particular, houve um claro incremento destes estudos com o *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), em meados dos anos 90, e o *Programme for International Student Assessment* (PISA) da *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD), na primeira década deste século.

Pelo menos três razões podem justificar este facto.

As sociedades de hoje são bem mais interdependentes dos pontos de vista económico, social, político e tecnológico, são mais abertas e as pessoas têm uma capacidade muito maior de mobilidade. As sociedades são mais multiculturais, mais competitivas e mais exigentes a todos os níveis. Os sistemas educativos confrontam-se com populações de estudantes que nada têm a ver com as populações, essencialmente homogêneas, de há 30 ou 40 anos atrás.

* Este texto foi contruído a partir de um conjunto de notas e de textos anteriormente produzidos em que apoiei a intervenção feita no Conselho Nacional de Educação, no dia 16 de Dezembro de 2009, no âmbito do seminário *O impacto das avaliações internacionais nos sistemas educativos*. Tem, inevitavelmente, a forma de uma compilação de ideias que considere mais relevantes.

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O incremento de estudos de avaliação terá um pouco a ver com tudo isto, pois os países precisam que os seus sistemas educativos respondam melhor às necessidades de formação, às legítimas aspirações e às motivações dos jovens, assim como aos desafios da competitividade, da mobilidade e de uma variedade de interdependências (e.g., económica, tecnológica, cultural, científica).

Os decisores políticos começaram a interessar-se pela avaliação em geral, pressionados pelas exigências do mundo da economia, pelos meios de comunicação social e pelos próprios cidadãos, através das suas organizações cívicas e culturais, que, cada vez mais, querem saber se os serviços públicos de educação, de saúde ou de justiça, prestam o serviço que são supostos prestar.

Ou seja, a grande maioria dos países a nível mundial tem vindo a investir muito significativamente no desenvolvimento de uma diversidade de processos de avaliação externa (e.g., exames nacionais; avaliações do tipo das provas aferidas; avaliações internacionais). Os governos, pressionados por uma variedade de intervenientes sociais (e.g., associações empresariais; organizações científicas; associações profissionais; associações de pais), procuram assim garantir, através destas medidas de política, que se saiba o que os alunos aprendem nas escolas. Se o conseguem ou não, e como, é matéria que continua a ser objecto de análise e discussão.

Quem Promove os Estudos Internacionais?

Há duas organizações internacionais de natureza bem diferente que se têm destacado na realização de estudos de avaliação externa das aprendizagens dos alunos. Uma, a *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), é uma organização não governamental que foi fundada em 1958, após uma reunião de investigadores e especialistas em assuntos de educação, que teve lugar no Instituto de Educação da UNESCO, em Hamburgo. Presentemente, integram a IEA 62

membros, a maioria por via dos respectivos Ministérios da Educação ou de institutos de investigação mais ou menos independentes. A sua grande finalidade é contribuir para melhorar a qualidade da educação. Repare-se nos dois propósitos dos seus estudos internacionais:

1. Proporcionar informação aos decisores políticos e à comunidade educativa acerca da qualidade da educação, tendo por referência países que possam ser relevantes para o efeito.
2. Apoiar os países participantes a compreender as diferenças observadas entre si e as que se verificam dentro de cada país.

Não se fala explicitamente em *orientar políticas educativas* embora, naturalmente, tal propósito possa estar implícito.

Em conformidade com aqueles propósitos, a IEA faz dois tipos de comparações:

- num caso, compara internacionalmente os efeitos da educação a que as crianças e os jovens têm acesso nos diferentes países, com base nos resultados que os alunos obtêm em testes internacionais;
- no outro, analisa até que ponto, em cada um dos países, o currículo proposto para um dado nível de escolaridade é realmente posto em prática nas escolas e é realmente aprendido pelos alunos.

A IEA começou a promover estudos internacionais em 1959 (ainda estava longe a actual *Globalização...* mas os Sputnik I e II já tinham sido lançados e não são alheios a este *movimento...*) com a preocupação de comparar os resultados dos sistemas educativos como um todo e não os resultados dos estudantes ou das escolas tomados individualmente.

O primeiro estudo internacional de avaliação das aprendizagens na disciplina de Matemática foi realizado pela IEA nos anos 60. Até aos anos 80, os estudos eram essencialmente controlados pelos interesses dos investigadores nas áreas do currículo, da construção de testes e da análise

e interpretação de dados. A partir daquela década começam a surgir também os interesses dos decisores políticos e de diferentes grupos e interesses sociais, pelas razões que acima se enumeraram.

As quatro questões fundamentais do *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS), um dos estudos mais relevantes e extensos realizado pela IEA, na segunda metade dos anos 90, destinado a alunos de 9 anos (3.º ou 4.º anos de escolaridade), de 13 anos (7.º ou 8.º anos de escolaridade) ou no último ano do ensino secundário, eram as seguintes:

1. O que é que se espera que os alunos aprendam? (Ou seja, o que é que está previsto no currículo? Que conteúdos? Que finalidades? Que recomendações?)
2. Quem é que assegura o processo de ensino? (Ou seja, quem são os professores? Que formação possuem? Que concepções e saberes revelam?)
3. Como é que se organiza o ensino? (Ou seja, que métodos e estratégias são utilizadas? Que dinâmicas de sala de aula se desenvolvem? Qual o papel do professor e o papel dos alunos?)
4. O que é que os alunos aprendem efectivamente? (Ou seja, o que é que os alunos aprendem ao fim de um dado período de tempo relativamente ao que está previsto no currículo?)

Repare-se que a natureza das questões revela uma preocupação em:
a) analisar os currículos de cada um dos países, ou regiões, participantes;
b) estudar como se põem em prática; *c)* investigar os contextos de desenvolvimento do currículo; e *d)* analisar as aprendizagens adquiridas pelos alunos no final de um certo período de ensino.

Em geral, todos os estudos da IEA têm estas características genéricas, sendo certo que no TIMSS se foi mais longe na tentativa de ter mais em conta os contextos em que o ensino se desenvolve nos diferentes países e, por isso, foi estudado um conjunto de variáveis relacionadas com as escolas, os professores e os alunos.

Para os efeitos que aqui se pretendem, o que interessa talvez sublinhar é que os estudos da IEA são baseados nos currículos em vigor nos países participantes, que são analisados ao nível do sistema (currículo proposto), ao nível da escola ou da sala de aula (currículo ensinado ou currículo posto em prática) e ao nível do aluno (currículo aprendido). Para tal são tidos em conta os diferentes contextos que podem influenciar o desenvolvimento do currículo, tais como as condições das escolas e das salas de aula, os processos utilizados, as características das comunidades em que as escolas se inserem, assim como as características das escolas, dos professores e dos alunos.

Outra organização que tem promovido estudos internacionais de avaliação das aprendizagens dos alunos é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). A abordagem da OCDE às questões da educação e, em particular, da avaliação das aprendizagens proporcionadas pelos sistemas educativos, começou por se centrar na recolha e tratamento de dados fornecidos pelos países membros. A partir de 1992, começou a publicar anualmente *Education at a Glance* onde, em cada número, se faz uma comparação internacional, baseada em dezenas de indicadores, que proporciona uma visão acerca do funcionamento dos sistemas educativos, nomeadamente através da análise dos recursos investidos na educação e do tipo de resultados daí decorrentes.

Na segunda metade dos anos 90 a OCDE decide avançar, através do PISA, com estudos internacionais relativos à avaliação das aprendizagens adquiridas pelos alunos. A abordagem da OCDE é diferente da abordagem da IEA. O seu enquadramento conceptual, se assim se pode dizer, está baseado no conjunto de indicadores que se foram produzindo na organização, nomeadamente para o *Education at a Glance*. Com efeito um conjunto de 38 indicadores eram organizados em três categorias gerais para o caso do *Education at a Glance*:

1. Contextos da Educação

- a. Contexto demográfico (3 indicadores)
- b. Contexto social e económico (4 indicadores)

2. Custos, Recursos e Processos Escolares
 - a. Despesas com a educação (8 indicadores)
 - b. Recursos humanos (2 indicadores)
 - c. Participação na educação (7 indicadores)
 - d. Características da tomada de decisões (4 indicadores)
3. Resultados da Educação
 - a. Resultados dos alunos (4 indicadores)
 - b. Resultados do sistema (4 indicadores)
 - c. Resultados do mercado de trabalho (2 indicadores)

Mais tarde, o Comité de Educação da OCDE decidiu adoptar um enquadramento baseado em cinco grandes áreas:

1. Contextos que possam ser relevantes para os resultados.
2. Investimentos em recursos humanos e financeiros.
3. Acesso à educação e à aprendizagem; participação, progressão e conclusão.
4. Ambiente de aprendizagem e organização das escolas.
5. Resultados da educação ao nível individual, social e do mercado de trabalho e transição da escola para o trabalho.

O PISA está naturalmente influenciado por este trabalho anterior da OCDE e é substancialmente diferente do TIMSS. Pretende averiguar em que medida os jovens de 15 anos de cada país são capazes de utilizar uma diversidade de conhecimentos, capacidades e atitudes para resolver problemas. Dito de outra forma, a questão de interesse parece ser a de compreender em que medida os sistemas educativos estão a ser capazes de desenvolver um conjunto de competências, consideradas básicas, ao longo, sensivelmente, de 9 anos de escolaridade em três domínios: literacia, matemática e ciências físicas e naturais.

A recolha de dados do PISA ocorreu em quatro ciclos separados por três anos. A primeira recolha ocorreu em 2000, a segunda em 2003, a terceira em 2006 e a quarta em 2009.

As avaliações do PISA permitem obter três tipos de resultados:

1. Indicadores básicos, que proporcionam um perfil do conhecimento e competências dos alunos.
2. Indicadores de contexto, que mostram como tais competências estão relacionadas com importantes variáveis demográficas, sociais, económicas e educacionais.
3. Indicadores de tendências, que resultam da natureza continuada da recolha de dados e que mostram alterações nos resultados e nas distribuições e nas relações entre variáveis e resultados ao nível dos alunos e ao nível das escolas.

Reconhecendo que os indicadores não são normalmente capazes de responder a questões prementes de política educativa, a OCDE/PISA desenvolveu um plano de análise, supostamente orientado para a decisão política, que irá para além da apresentação de indicadores.

Apesar das suas diferenças quanto a vários aspectos relativos à concepção e desenvolvimento dos estudos, quer a IEA quer a OCDE visam comparar as aprendizagens adquiridas pelos alunos em diferentes países, caracterizar quais são os factores que estão mais relacionados com o desenvolvimento das aprendizagens de país para país e verificar se, em todos eles, são os mesmos factores ou são factores diferentes.

Utilização dos Resultados dos Estudos Internacionais

Há muitas questões que se podem formular relacionadas com a vontade e/ou a necessidade dos decisores políticos obterem informações minimamente credíveis acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer. Por exemplo:

- Em que medida estarão os alunos a aprender o que são supostos aprender tendo em conta as expectativas, as finalidades do currículo ou as necessidades de preparação para a vida?

- Em que medida é que temos evidências acerca dos processos de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos?
- Em que medida é que as aprendizagens desenvolvidas por certos subgrupos da população de alunos são diferentes umas das outras? (e.g., grupos étnicos; grupos linguísticos; alunos com e sem retenções)
- Em que medida as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos estão associadas às características dos ambientes de aprendizagem, ensino e avaliação (e.g., competência dos professores; projectos da escola; oportunidades para aprender) ou com as circunstâncias que rodeiam os alunos (e.g., familiares; comunitárias).
- Em que medida é que as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos se alteram ao longo do tempo?
- Como é que as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos se comparam com as que são desenvolvidas por alunos de outros países?

É importante referir nesta altura que, em geral, as ideias de que as avaliações nos vão levar a melhores práticas não passam, normalmente, disso mesmo: são ideias, são intenções, são vontades... Muito dificilmente se vai além do plano das intenções porque transformar as realidades é sempre muito difícil. Sobretudo quando os que o podem fazer não participam activamente, por uma variedade de razões, nos processos de transformação. Regular o que está a funcionar com problemas, ou o que não está a funcionar, é um processo político, social e cultural complexo. Exige políticas activas, uma significativa mobilização de esforços e uma continuidade que dificilmente se consegue. Além disso, a introdução de reais mudanças na organização e funcionamento pedagógico das escolas (e.g., práticas de ensino e de avaliação; participação dos alunos na aprendizagem), gera inevitavelmente reacções por parte dos diferentes *stakeholders* que possuem os seus interesses e valores próprios de que muito dificilmente irão abdicar.

Perante aquelas e outras dificuldades que são inerentes à gestão de qualquer sistema educativo, parece que os governos têm apostado no que

parece, apesar de tudo, levantar menos problemas: as avaliações externas. Acabam por ser mais baratas, mais rápidas e, em geral, bem aceites pela sociedade. *Mexer* com as práticas de ensino e de avaliação nas salas de aula ou com a organização pedagógica das escolas é mais caro e bem mais incómodo para um conjunto de intervenientes.

Entre nós, aquelas dificuldades são muitas vezes ilusoriamente contornadas com a realização de estudos, ou de estudos sobre os estudos, de debates e debates sobre os debates... Produzem-se então relatórios com recomendações, por vezes irrealistas, de grande impacto mediático porque normalmente contêm um ou outro elemento de alarme ou um ou outro elemento catastrofista e um ou outro culpado ou grupo de culpados. Normalmente não surgem recomendações concretas quanto, por exemplo, ao curso das práticas escolares ou das práticas políticas. E quando digo concretas quero significar mesmo concretas! Ou seja, recomendações baseadas em estudos suficientemente profundos das realidades educativas e que possam ter uma tradução prática exequível.

O que, muitas vezes, se verifica é que tais recomendações e tais impactos decorrem de estudos ou debates algo difusos no seu objecto ou nos seus objectos que, talvez por isso mesmo, tendem a pôr uma quantidade de gente a favor de alguma coisa e outra quantidade de gente contra outra coisa sem que se perceba realmente a que coisa se estão a referir. A verdade é que é difícil ir produzindo alterações e inovações que tenham a ver com o que se passa no concreto das escolas e das salas de aula: as práticas, o que importa aprender e ensinar, os projectos das escolas que estão associados ao seu desenvolvimento... Falta fazer muito trabalho neste domínio. Há muita retórica e pouco trabalho empírico.

Por outro lado, também é importante que se diga que as avaliações, os relatórios, os estudos, os debates não se podem banalizar no pior sentido. Não se podem transformar em meros procedimentos burocráticos, políticos ou administrativos. Não podem ser meras expressões do funcionamento formal da democracia. Por muito interessantes e louváveis que sejam. As sociedades precisam de incorporar as avaliações como poderosos processos

de regulação e, acima de tudo, de transformação e melhoria da vida das pessoas e das instituições. Por isso, têm que querer que assim seja e fazer com que assim aconteça. Por mais que os diferentes poderes (e.g., político, burocrático-administrativo, científico) possam estar cientes da necessidade de transformar e de mudar, as suas recomendações, porque são provenientes de entidades que estão distanciadas da realidade, dificilmente serão partilhadas por quem as tem que pôr em marcha. Consequentemente, é com muita dificuldade que se podem produzir as alterações esperadas.

No caso da utilização dada aos estudos internacionais passa-se algo de análogo. Há relatórios decorrentes de inquéritos administrados à escala internacional que são produzidos por especialistas de uma diversidade de domínios científicos (e.g., currículo, estatística, avaliação, matemática, ciências naturais, desenvolvimento de testes). Estes relatórios contêm uma diversidade de descrições tais como: os desempenhos dos alunos, os sistemas de formação de professores, as economias dos países, os currículos, o estatuto socioeconómico dos alunos e as dinâmicas escolares. Normalmente são descrições exaustivas e invariavelmente bem feitas, com imensa informação produzida e trabalhada, organizada em tabelas e gráficos que dá origem a um ou mais *rankings* dos países participantes. Mas a verdade é que orientam pouco e, em rigor, não permitem que assim aconteça. Porque a sua função não pode ser a de orientar mas antes, do meu ponto de vista, a de nos dizer “o que se passa num dado momento em relação a um dado assunto”. Quaisquer inferências são sempre arriscadas. O que funciona no Irão pode não funcionar em Hong Kong e vice-versa.

No entanto, os estudos internacionais podem ser importantes elementos de pressão para que se alterem práticas e procedimentos, sem contudo nos indicarem em que direcção... Podem ajudar os governos a justificar ou a fundamentar mudanças nos currículos, nos sistemas de formação de professores, nos sistemas de alocação de recursos às escolas ou nos sistemas de gestão e administração escolar. Neste sentido e só neste sentido, pelo menos assim me parece, podem pressionar os próprios governos para que alterem as suas políticas educativas. Mas sempre numa base algo abstracta e pouco sólida.

Potencialidades e Limitações dos Estudos Internacionais

Parti para esta reflexão com a noção clara de que os estudos internacionais de avaliação das aprendizagens, apesar de poderem ter utilidade, orientam pouco, ou mesmo nada, o desenvolvimento das políticas e a melhoria das práticas. Porque, como acima já referi, essa sua suposta função é muito dificilmente concretizável dada a natureza intrínseca dos referidos estudos. Descrevem bem mas analisam pouco. Dão-nos tendências. O que não é mau. Mas ainda é insuficiente. Comparam cada vez melhor mas ainda há riscos sérios de estarem a comparar o que não se pode comparar. Por isto, acho que podemos olhar para estes estudos com interesse mas com os devidos cuidados. Não lhes podemos exigir o que eles ainda não nos podem dar. E há algo que muito dificilmente nos darão: orientações concretas para o desenvolvimento das políticas educativas e das práticas escolares. Mas isto não significa que não produzam impactos de vária ordem que, em geral, são descritos de forma impressionista, não estando baseados em quaisquer processos investigativos.

Ao nível dos impactos e das utilizações destes estudos nas práticas e nas decisões políticas dos países participantes podem, apesar de tudo, referir-se, por exemplo, os seguintes:

1. Identificar aspectos problemáticos dos sistemas educativos porque são discrepantes em relação ao que se passa na maioria dos países (e.g. conteúdos curriculares, níveis das aprendizagens adquiridas pelos alunos).
2. Acompanhar o desenvolvimento dos sistemas através de um ciclo de avaliações regulares nas disciplinas que estão a ser objecto de avaliação, para que possa haver séries de dados que indiquem as tendências de evolução dos sistemas.
3. Compreender diferenças entre os sistemas educativos que possam contribuir para a tomada de decisões acerca da organização da escolaridade, da gestão dos recursos disponíveis ou sobre a organização das práticas de ensino.

4. Contribuir para desenvolver uma cultura de avaliação e para o esclarecimento fundamentado acerca do desenvolvimento dos sistemas através da difusão de ideias junto das organizações que tomam decisões.
5. Desenvolver capacidade de investigação e capacidades técnicas e tecnológicas em países com menos competências em áreas como os processos de amostragem, metodologias de avaliação em larga escala, processos de correcção, análise e tratamento estatístico dos dados ou identificação de populações.
6. Proporcionar a países que não possuíam quaisquer dados sobre as aprendizagens desenvolvidas pelo sistema, a possibilidade de os começarem a ter e de os poderem passar a obter de forma mais regular, através das competências que, entretanto, possam ter adquirido.
7. Tornar os países mais informados e conscientes do que se passa à sua volta e retirar daí as possíveis ilações.

Um número de países, tais como a Austrália, a Hungria, a Irlanda, o Japão, a Nova Zelândia e os Estados Unidos, procederam a mudanças curriculares, mais ou menos profundas, na sequência da sua participação em estudos da IEA. Os estudos podem não responder directamente às questões que os decisores gostariam de ver respondidas, mas acabam por ajudar a fundamentar o planeamento e a tomada de decisões.

Apesar do cuidado com que, hoje em dia, estes estudos são desenvolvidos e apesar da grande evolução que, neste último meio século, se tem verificado ao nível da construção de itens e de testes, da administração das provas, da elaboração e utilização dos critérios de correcção, da análise de resultados ou da contextualização das avaliações, persistem problemas que ainda não estão resolvidos e que têm que ser tidos em conta. Há problemas que persistem nos estudos internacionais de avaliação das aprendizagens adquiridas pelos alunos. Tais problemas fragilizam o estabelecimento de comparações, objectivo central deste tipo destes estudos.

Refiram-se aqui, a título de exemplo, os seguintes:

1. Sendo os sistemas educativos dos vários países diferentes quanto aos objectivos que definem, às ênfases curriculares, aos tempos e espaços que atribuem aos diferentes domínios do currículo, torna-se difícil desenvolver uma metodologia que possa avaliar adequadamente os resultados em tal diversidade de currículos e contextos.
2. Tendo em conta as diferenças estruturais e organizacionais dos diversos sistemas educativos e ainda as diferenças culturais e sociais entre os países, não é fácil garantir a equivalência das populações e das amostras de estudantes que se pretendem comparar. Por exemplo, pensemos nos países em que a escolaridade formal se inicia aos 7 anos de idade e nos que se inicia aos 6 anos de idade. Ou pensemos no que se espera socialmente de um jovem de 15 anos nuns países e noutros.
3. Continua a ser difícil garantir que a tradução dos instrumentos tenha o mesmo significado ou seja interpretada da mesma forma em todos os países.
4. Sendo os resultados apresentados em termos de uma única classificação numérica que se refere às aprendizagens, há problemas quanto aos pressupostos relativos à natureza da aprendizagem.
5. Não está garantido que os itens que integram os testes tenham o mesmo tipo de relevância curricular nos diferentes países. Uns podem dar-lhe uma grande importância e outros podem dar-lhe pouca ou mesmo nenhuma.
6. Vários países compararam os resultados dos seus alunos em diferentes estudos internacionais e verificaram que não havia consistência. Os investigadores concluíram que parecia improvável que tais discrepâncias reflectissem verdadeiras diferenças nas aprendizagens, inclinando-se para variações dos estudos, quanto aos conhecimentos e processos avaliados, correcção das respostas ou aos critérios utilizados na definição dos níveis de proficiência.

7. Parece não estar ainda garantido que todos os países participantes sigam fielmente os procedimentos emanados da coordenação dos estudos. Particularmente no que se refere aos procedimentos de identificação da população e respectiva selecção da amostra, de administração e correcções dos testes ou de tradução.
8. Persistem problemas metodológicos relacionados com o *design* dos estudos, nomeadamente no que se refere à natureza restritiva da modelação e análise dos dados, à sua interpretação e à ausência de uma dimensão longitudinal.

Todos estes problemas têm que ser considerados quando se analisam os resultados dos estudos internacionais. Parece-me que, do mesmo modo que não devemos ignorar os seus resultados, a qualidade de muitos dos seus procedimentos e o saber, a competência e a integridade dos seus investigadores responsáveis, também não devemos ignorar as suas limitações. Algumas das quais podem questionar, ou mesmo invalidar, quaisquer inferências minimamente credíveis acerca das aprendizagens dos alunos.

Tanto quanto me é possível perceber, em muitos dos países participantes, não se têm considerado ou discutido devidamente estas limitações. Tenho a ideia que cada país terá problemas específicos de diversa ordem (por exemplo, alunos de uma dada idade distribuídos por vários anos de escolaridade ou ausência de qualquer prática na resolução de testes de escolha múltipla por parte dos alunos da educação básica) que o poderá colocar, à partida, numa posição desvantajosa.

Valia a pena estudar ponderadamente estes e outros problemas para que os resultados pudessem ser interpretados de forma mais informada e contextualizada em cada país. Na verdade, quando os resultados destes estudos são divulgados, normalmente de forma muito negativa e até alarmista, surgem invariavelmente duas posições que, a meu ver, em nada contribuem para a discussão fundamentada e clarificadora que se impõe. Uma, é a de rejeição pura e simples dos resultados dos estudos, com base numa ou mais das suas conhecidas limitações. Outra, é a de os aceitar como indicadores indesmentíveis e absolutos da qualidade da educação ou dos

sistemas educativos. Julgo que aqui também teremos que ter algum cuidado porque a qualidade terá a ver com uma concepção de currículo e de escola que desenvolva, em *todos* os alunos, um alargado espectro de aprendizagens que lhes permitam integrar-se plenamente na sociedade. E não com a classificação numa dada prova...

Ora, nem uma nem outra destas posições habituais contribui para que se analisem os resultados com a profundidade, a sensatez e a ponderação aconselháveis. E, muito menos, para que deles se retirem as consequências que se revelem consistentes com uma visão estratégica de modernização, de democratização e de desenvolvimento dos sistemas educativos. Parece-me, por isso mesmo, que vai sendo tempo para que se possa discutir estas questões de forma mais fundamentada, profunda e rigorosa.

Breve Comentário Acerca da Participação de Portugal

Portugal participou no *International Assessment of Educational Progress* (IAEP) nos finais dos anos 80, no TIMSS, nos anos 90 e no PISA, a partir do início da primeira década deste século. No entanto, a participação do país neste tipo de estudos, apesar das suas limitações, tem sido algo inconsequente. Isto é, não tem obedecido a qualquer plano deliberado e estratégico que permita atingir objectivos relevantes para o sistema educativo. Na verdade, para além de todos aqueles que estiveram directamente envolvidos na concretização dos estudos, poucos são os que conhecem bem a sua natureza, os seus objectivos, as suas questões de investigação, as suas metodologias ou as suas limitações. Como resultado deste tipo de situação abrem-se as portas para considerações e apreciações sobre a participação portuguesa que ignoram aspectos relevantes da análise e da interpretação dos dados.

Por exemplo, na primeira série do PISA, Portugal aparece no *ranking* de países numa posição modesta em Matemática. Como se sabe, o PISA avalia competências de jovens de 15 anos. Acontece que, numa boa parte dos países participantes, a esmagadora maioria dos jovens desta idade frequentam os 10.º ou 11.º anos de escolaridade. Em Portugal, pelo

contrário, há um número muito elevado de jovens de 15 anos que frequentam os 7.º, 8.º ou 9.º anos de escolaridade, ou mesmo anos de escolaridade mais iniciais, muitos dos quais participaram, naturalmente, no estudo. É óbvio que os resultados não podem deixar de ser fortemente influenciados por este facto, pois, por exemplo, é muito diferente testar um jovem de 15 anos que frequenta o 8.º ano de escolaridade ou o 10.º ano de escolaridade. Uma análise mais fina dos dados mostra que a média dos jovens portugueses que frequentam os 10.º ou 11.º anos de escolaridade é superior à média verificada no conjunto dos países participantes. O que pode ser também interessante analisar e interpretar.

Em todo o caso, o que aqui se pretende referir é a necessidade e a importância de se desenvolverem análises nacionais dos dados. Porque me parece importante contextualizar devidamente os resultados e proceder a análises que retratem mais rigorosamente a realidade para que, então sim, se possam inferir medidas de política mais realistas e sustentáveis. É verdade que no início da presente década se fizeram alguns estudos para que se colmatasse esta dificuldade. Mas o seu alcance e os seus propósitos não foram, provavelmente, consistentes com aquele tipo de objectivo.

Por outro lado, persiste a necessidade de se promoverem discussões de diversa natureza acerca da participação portuguesa nestes estudos: com investigadores, com professores, com educadores, com pais, com *opinion-makers* ou com quaisquer grupos sociais ou profissionais. É de certo modo confrangedor ver os resultados de estudos de avaliação internacionais ou nacionais serem divulgados sob a forma de tabelas do tipo das classificações das equipas de futebol. A sua relevância, complexidade, abrangência e profundidade merecem uma divulgação e discussão mais conforme com a compreensão que queremos desenvolver acerca do sistema educativo.

Portugal, como referi atrás, participa neste tipo de estudos desde a década de 80 do século XX. Há cerca de 30 anos e, até hoje, não se conhecem consequências significativas e visíveis de tais participações. Eventualmente existirão algumas mas não são evidentes. É preciso pensar

se temos estado nestes estudos para cumprir calendário, porque *não podemos deixar de estar*, porque *parece mal não estarmos* ou porque queremos que eles constituam mais uma oportunidade para conhecer melhor e desenvolver o sistema educativo. Se assim for, parece-me fundamental que a nossa participação nestes estudos esteja sempre associada a um plano de investigação nacional que possa orientar e fundamentar políticas e contribuir para a melhoria das práticas, sobretudo as que ocorrem nas escolas e nas salas de aula.

Uma Nota Final

Os estudos internacionais de avaliação das aprendizagens dos alunos constituem um *elemento* de gestão dos sistemas educativos que tem vindo a ganhar uma relevância significativa, sobretudo dadas as características sociais, económicas e políticas das sociedades contemporâneas. Ponderadas as suas reconhecidas limitações, mas também as suas potencialidades, reconhece-se que podem produzir descrições úteis acerca do que acontece com determinadas aprendizagens dos alunos num certo momento e contexto. Mas dificilmente se reconhece que produzam orientações claras que possam orientar as políticas educativas. Na verdade, não me parece que, na sua concepção e nos seus relatórios, se possa delinear uma qualquer orientação concreta de política educativa.

O apoio ao desenvolvimento das políticas públicas de educação tem que se basear em estudos de natureza mais fina e intensiva, capazes de traduzir de forma mais nítida o que realmente acontece no dia-a-dia das escolas e das salas de aula. Por isso, o investimento na melhoria e transformação das práticas de ensino e de avaliação interna e na melhoria e transformação da organização e funcionamento pedagógico das escolas me parece tão fundamental.

Sempre se fizeram estudos sobre a escola, sobre os professores e sobre as aprendizagens dos alunos. Sempre se tiraram conclusões e produziram recomendações, quase sempre de grande impacto. Mas, em

geral, tudo se diz mantendo inalterável o que me parece ser essencial alterar significativamente: a estrutura e o funcionamento pedagógico das escolas e as práticas de ensino que ocorrem nas salas de aula, incluindo o papel dos professores e dos alunos.

O que me parece é que talvez seja necessário produzir esforços que nos permitam articular as visões e descrições mais alargadas, extensivas e de conjunto que os estudos internacionais nos podem proporcionar com o detalhe e a profundidade que só os estudos intensivos e localizados nos permitem. Nestas condições, parece-me que se poderá obter conhecimento que, realmente, permita orientar e regular as políticas educativas. De forma consistente e inovadora. Para interferir em salas de aula e em escolas que as sociedades teimam em manter muito semelhantes às que existiam no século XIX.