

Nota Introdutória

Elsa Estrela, Vítor Rosa & Vítor Duarte Teodoro

Grandes estudos internacionais, como o *PISA* (*Programme for International Student Assessment*), o *TIMSS* (*Trends in International Mathematics and Science Study*), o *PIRLS* (*Progress in International Reading Literacy Study*) ou o *TALIS* (*Teaching and Learning International Survey*), ainda que recentes na sua implementação, tornaram-se uma das principais “tecnologias de governação” nos campos da educação e formação, influenciando decisores políticos, gestores escolares e os media. Em linha com o aumento do número de países participantes nesses estudos, também o número de organizações responsáveis pela sua operacionalização, gestão e realização tem vindo a crescer e inclui, atualmente, uma extensa rede de atores públicos e privados, entre os quais, pontifica a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). Essa dimensão de governação global, no seu papel formador de políticas educativas e de mediador internacional do conhecimento, articulada com o exercício de um tipo particular de regulação tem, não obstante, sido questionada por uma vasta literatura crítica internacional (e.g., Zhao, 2020; Teodoro, 2022).

O *PISA* é um programa internacional de avaliação de alunos de 15 anos, que decorre ciclicamente de três em três anos, promovido pela OCDE/OECD desde o final da década de 1990. Podem participar, voluntariamente, estados-membros e não-membros da OCDE e Portugal participou em todos os ciclos *PISA*. A primeira aplicação dos testes e questionários do *PISA*, em que participa uma amostra representativa de cada país, foi em 2000 e a mais recente em 2022 (os resultados deste ano são divulgados em setembro de 2023). De acordo com a OCDE, o objetivo

principal do *PISA* é fornecer dados comparáveis que permitam aos países melhorar as suas políticas e resultados educacionais.

Ao longo do século XX, os estudos internacionais na educação focaram-se principalmente em analisar as ofertas educativas e os níveis de escolaridade atingidos pelas pessoas nos diversos países. No final do século, a ênfase foi alterada para a medição dos “outputs” da escola em termos de “competências”, nomeadamente as desenvolvidas como resultado do processo escolar. Assim, o *PISA* avalia os sistemas educativos medindo o desempenho escolar dos alunos de 15 anos de idade em diversas literacias (matemática, ciências e leitura, e, mais recentemente, também em resolução colaborativa de problemas e literacia financeira). Nas suas especificações, estabelece que não pretende avaliar aprendizagens específicas das diversas disciplinas escolares, mas sim competências nas diversas literacias. Por exemplo, o *PISA* concebe a literacia da leitura como um conjunto de competências que permite aos leitores envolverem-se de modo significativo com informação escrita, para um fim específico, num contexto não académico.

O conceito e os tipos de competência têm sido alvo de discussão no plano conceptual e no plano operacional. A OCDE utiliza atualmente o conceito de “competências transformadoras”: integram conhecimentos, aptidões, atitudes e valores. Estas competências permitem aos estudantes transformar a sociedade e moldar o futuro para uma vida melhor. Podem ser utilizadas numa vasta gama de contextos e situações — e são exclusivamente humanas. Podem ser ensinadas e aprendidas nas escolas, nas famílias e nas comunidades, explícita ou implicitamente.

Os instrumentos *PISA*, nomeadamente os testes utilizados para medir as “competências”, são elaborados por uma vasta equipa internacional e submetidos a complexos processos estatísticos para obter resultados normalizados para cada país ou região participante e para as médias dos países membros e não-membros da OCDE. Essa normalização, permite, de acordo com a OCDE, fazer comparações entre países (ou regiões) e comparações ao longo do tempo.

A aceitação e influência dos resultados do *PISA* nas políticas públicas são alvo de interesse mediático e político, principalmente nas alturas em que são divulgados e, posteriormente, como parte do discurso político, nem sempre com informação fidedigna. Portugal é referido explicitamente no último relatório *PISA* como caso único de progresso do sistema escolar, no contexto da OCDE:

In this context, and given the fact that expenditure per primary and secondary student rose by more than 15% across OECD countries over the past decade, it is disappointing that most OECD countries saw virtually no improvement in the performance of their students since *PISA* was first conducted in 2000. In fact, only seven of the 79 education systems analy-

sed saw significant improvements in the reading, mathematics and science performance of their students throughout their participation in *PISA*, and only one of these, Portugal, is a member of the OECD. (OECD, 2019, p. 3)

Neste número temático da Revista, publicam-se nove artigos, selecionados a partir de um conjunto de várias dezenas que ilustram a enorme diversidade de estudos relacionados com o *PISA*.

O artigo de A. Teodoro, o primeiro, faz uma viagem pelo tempo e não apenas relembra as origens da OCDE, como também apresenta o *PISA* como uma ferramenta ao serviço da construção do *Movimento Global de Reforma Educativa*. O autor discute, ainda, a base teórica da afirmação deste instrumento de políticas - a Teoria do Capital do Conhecimento - e finaliza o texto com uma discussão a narrativa criada pela OCDE e a necessidade de uma alternativa humanista.

No artigo de G. Nata et al., apresenta-se uma “scoping review” da literatura sobre equidade socioeconómica educativa e a implementação do *PISA* (51 artigos de uma seleção inicial de 1180). Identificam poucos estudos relacionados com a totalidade dos países da OCDE e não identificam tendências claras pelo que concluem que a literatura “does not allow any conclusion about whether countries that participate in *PISA* have been able to curb socioeconomic inequity”.

No artigo de A. L. Araújo e V. Rosa, descreve-se como o *PISA* pode ser enquadrado no contexto da chamada “big science”, um conceito surgido na década de 1960 para descrever a investigação científica em larga escala (pessoas, recursos financeiros, recursos físicos, número de instituições, impacto, resultados, etc.), envolvendo países desenvolvidos e em desenvolvimento.

O artigo de T. Lopo e L. Borges remete-nos para o processo de tomada de decisão política sobre a participação de Portugal no *PISA*, procurando identificar os fatores que determinaram essa participação a partir de uma reconstituição do processo de decisão política para o arco temporal que mediou entre a tomada de posse, em 1995, do XIII Governo Constitucional e a divulgação, em 2001, dos resultados da primeira participação dos alunos portugueses neste inquérito internacional.

No texto de M. B. Amestoy et al., discutem-se os impactos das orientações internacionais de carácter neoliberal nas políticas educacionais no Brasil, utilizando o conceito de “performatividade”. Argumentam que a enorme diversidade dos contextos socioeconómicos e educacionais no Brasil mostra “quão utópico pode ser comparar países diferentes quando essa dificuldade já é posta dentro de um mesmo país”.

M. Yabe apresenta um ensaio de Educação Comparada entre os sistemas educacionais finlandês e brasileiro, centrado no *PISA*, socorrendo-se de autores como António Nóvoa e outros, bem como nos relatórios da OCDE. Defende que não faz sentido a importação de políticas públicas educacionais da Finlândia, mas que “compreender a

importância de políticas de Estado, de longo prazo, contínuas, pode ser um ponto de partida para o desenvolvimento do sistema educacional do Brasil”.

No texto de A. S. António, tornam-se visíveis discursos sobre o *PISA* em artigos de opinião publicados no jornal Público, um jornal português de referência, diário e de caráter generalista. Pretende ser uma contribuição não só para analisar alguns dos artigos de opinião publicados, como também para identificar e revelar processos sociais inerentes a cada um deles numa lógica de prática social, através da Análise Crítica do Discurso (ACD).

G. S. Silva procura identificar os fatores responsáveis pelos resultados dos alunos brasileiros no *PISA*, tal como são identificados pelos meios de comunicação social, tornando públicas as vozes de atores educacionais, políticos, académicos, jornalistas, etc. Conclui que não há um consenso mediático sobre o “fracasso brasileiro” no *PISA*, exceto no que diz respeito à sua “inevitabilidade”.

D. Mascarenhas et al. analisam as correlações entre os resultados dos diversos países no *PISA* e no *TALIS*, dois estudos coordenados pela OCDE. Concluem que “as competências e conhecimentos básicos dos professores têm maior correlação com os resultados do *PISA* dos que os relacionados com prestígio, responsabilidade e autonomia e que o empenhamento dos professores e diretores na sua formação e desenvolvimento profissional tem correlação positiva com os resultados dos alunos no *PISA*”. Mostram também que os resultados no *PISA* e no *TALIS* sugerem que “o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino não se traduz em melhores resultados no *PISA*”.

Referências

- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Teodoro, A. (Ed.). (2022). *Critical perspectives on PISA as a means of global governance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003255215>
- Zhao, Y. (2020). Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. *Journal of Educational Change*, 21(2), 245–266. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09367-x>