

No PISA nós confiamos - mas será que devíamos?

ELINA KOUKI

elikou@utu.fi

Universidade de Turku

PAULO FEYTOR PINTO

paulo.feytor@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Neste texto apresentam-se os resultados finlandeses obtidos no PISA, as suas eventuais causas e as reações que provocaram no sistema educativo e na sociedade. Estes resultados são depois comparados com os resultados portugueses obtidos no PISA e com os resultados de ambos os países obtidos no PIRLS. Constata-se, que a Finlândia e Portugal têm desempenhos opostos nestes estudos internacionais, mas também inversos. Este facto, aliado aos resultados obtidos um estudo da Universidade do Porto, permitem questionar a validade universal do PISA.

Palavras-chave:

Estudos internacionais de literacia; Finlândia; Portugal; PISA; PIRLS.

Abstract

In this paper we present the Finnish results in PISA, their possible causes and the reactions they caused among education professionals and the public. These results are then compared with the Portuguese results in PISA and the results of both countries in PIRLS. It appears that Finland and Portugal have opposite performances in these international studies, but also reverse. This, combined with a study by the University of Porto, allow us to question the universal validity of PISA.

Key concepts:

International literacy studies; Finland; Portugal; PISA; PIRLS.

Introdução

Entre os países da União Europeia, a Finlândia tem sido aquele que tem obtido os melhores resultados em todos os ciclos ou edições do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, em inglês), cinco entre 2000 e 2012, e nas três componentes por ele avaliadas em jovens de 15 anos, a literacia da leitura, a literacia matemática e a literacia científica. Por isso, desde o início deste século, o sistema educativo finlandês tornou-se alvo das atenções de responsáveis educativos de todo o mundo. O presente texto é a versão escrita de uma aula aberta, com o mesmo título, que teve lugar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, em novembro de 2014, especialmente dirigida a estudantes da licenciatura em educação básica e dos mestrados em educação.

Num primeiro momento, neste texto apresentam-se os excelentes resultados finlandeses no PISA, as suas possíveis causas históricas, políticas, económicas e culturais, e os reflexos que têm tido, ou não, no sistema educativo e na opinião pública do país mais setentrional da União Europeia, com cerca de metade da população portuguesa, mas um território quase quatro vezes maior que o português. Depois, são comparados os resultados da Finlândia e de Portugal, tanto no PISA,

em literacia da leitura, como no Estudo Internacional do Progresso da Literacia de Leitura (PIRLS, em inglês). Mesmo tratando-se de estudos sobre literacia de leitura com fundamentos e metodologia claramente distintos, é surpreendente o facto de os dois países terem resultados não só opostos, mas também inversos. Ao bom desempenho da Finlândia e ao mau desempenho de Portugal no PISA, correspondem excelentes resultados portugueses e maus resultados finlandeses no PIRLS.

Este facto, aliado aos resultados de um estudo da Universidade do Porto indiciam que não deveríamos confiar no PISA como o único (ou o melhor) instrumento válido para a avaliação da literacia de leitura. Acresce ainda, no caso português, o extenso modelo de avaliação externa que, orientado para o sucesso no PISA, tem vindo a condicionar negativamente todo o processo de aprendizagem da língua portuguesa no ensino básico. Por isso, considera-se urgente o desenvolvimento de estudos que analisem todos os impactos do PISA nos sistemas educativos dos países participantes. Neste sentido, aponta uma carta aberta global endereçada aos responsáveis pelo PISA (Meyer & Zahedi, 2014).

1. O PISA 2000-2009 na Finlândia - "milagre finlandês"?

Desde 2000, a Finlândia tem participado no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), e teve resultados surpreendentemente bons, logo desde o início. No primeiro ciclo do PISA, a Finlândia foi o primeiro de todos os países participantes em literacia da leitura, o quarto em literacia matemática e o terceiro em literacia científica (PISA, 2000). No segundo ciclo, em 2003, a Finlândia permanecia o melhor de todos os países em leitura e passava a primeiro também em ciência (PISA, 2003). Este ano foi notável, porque a Finlândia ficou em segundo lugar a matemática. Em 2006, os resultados foram quase os mesmos: a Finlândia foi o melhor de todos os países participantes em literacia científica e o segundo em leitura e literacia matemática (PISA, 2006) (Tabela 1). Na sequência de tantos anos de sucesso, a Finlândia tornou-se progressivamente num destino de turismo educacional para decisores políticos e educadores de todo o mundo. O Ministério da Educação organiza seminários que incluem contactos com responsáveis do ministério, dos professores e dos pais, e visitas a escolas com presença em sala de aula.

Após os primeiros anos de sucesso no PISA, em 2000-2006, a Finlândia abandonou a primeira posição, em 2009, mas a literacia científica

ainda era boa (segundo lugar) e a leitura ficou em terceiro, na lista de classificação. Vale a pena realçar que em matemática, o país desceu, então, para sexto lugar (Tabela 1).

Tabela 1 Sucesso da Finlândia no PISA (2000-2009)

	2000	2003	2006	2009
Literacia de leitura	1°	1°	2°	3°
Literacia matemática	4°	2°	2°	6°
Literacia científica	3°	1°	1°	2°

No entanto, se apenas considerarmos os países da OCDE, em 2009, os resultados foram excelentes: a Finlândia foi o primeiro em ciência e o segundo em leitura e matemática (PISA, 2009). É por isso que, muitas vezes, os finlandeses apresentam os resultados do seu historial no PISA somente entre 2000 e 2006, o "milagre finlandês": em 2000, a Finlândia foi o primeiro em literacia em leitura, em 2003, o primeiro em matemática e, em 2006, o primeiro em ciência (Sahlberg, 2014). Este tipo de apresentação que apenas tem em conta os resultados dos países da OCDE realça o sucesso finlandês no PISA.

1.1. Razões para o sucesso da Finlândia

Os finlandeses constituem uma nação independente, pequena e relativamente homogénea, com uma forte identidade nacional. Há muitas razões para isso. Em primeiro lugar, a localização geográfica da Finlândia, longe no norte da Europa e junto a uma superpotência, a Rússia, sempre teve impacto sobre os finlandeses. O atual território finlandês foi parte da Suécia, durante mais de sete séculos, e parte da Rússia, como um grão-ducado autónomo, durante um pouco mais de cem anos. Na verdade, a Finlândia só em 1917 se tornou independente. Apesar da guerra civil que dividiu o país em dois, por causa do conflito de classes sociais logo após a independência, em 1939, os finlandeses reunificaram-se com o início da Guerra do Inverno, contra a União Soviética. Os anos traumáticos da guerra (1939-1944) e as posteriores reparações de guerra pagas à URSS obrigaram os finlandeses a esforçarem-se mais do que nunca antes na sua história.

Além disso, os finlandeses têm sido sempre orgulhosos da sua própria cultura, até mesmo dos seus estereótipos culturais, como a sauna, os pilotos de rali, a tecnologia de telemóveis e, ultimamente, também a educação. O finlandês é uma língua urálica que sobreviveu à pressão de duas línguas indo-europeias vizinhas, o sueco e o russo. Os finlandeses sempre apreciaram a sua língua materna e, a partir do início de

1800, houve um forte movimento nacional pela adoção da língua finlandesa como língua oficial da Finlândia, como língua de direito, cultura, ciência e educação, tal como acontecia com o sueco e o russo. Mesmo se os finlandeses muitas vezes são vistos como eremitas estranhos no meio da tundra, a importância da educação nunca foi negada na Finlândia.

Para o desempenho finlandês terá contribuído a histórica valorização da educação, mas também uma importante reforma educacional que aconteceu lentamente durante as últimas quatro décadas. A adoção do sistema finlandês de ensino unificado (peruskoulu em finlandês), em 1972-1977, foi um passo decisivo para todo o sistema educativo. O segredo do sucesso educacional na Finlândia parece residir na filosofia do sistema escolar finlandês que é unificado e para todos. Antecedentes familiares ou circunstâncias regionais não devem ter qualquer impacto nos estudos. Há um consenso político de que todas as crianças devem ser educadas num sistema educativo comum. Aprender é o foco, o que significa que a educação é centrada no aluno e os alunos devem assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem como participantes ativos em sala de aula. No entanto, um apoio indi-

vidual é oferecido, sempre que necessário. Os alunos que têm dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades especiais são atendidos. Em todos os casos, a interação entre o professor e o aluno é central (Sahlberg, 2011: 21-23, 45-47).

Há ainda a autonomia e a liberdade dos professores finlandeses e das autoridades educacionais locais para organizarem o ensino e há uma profunda confiança entre os alunos e os educadores, e entre os educadores e a comunidade. Graças à valorização social e ao respeito pelo trabalho dos professores nas escolas finlandesas, uma das profissões mais populares entre os jovens na Finlândia é a de professor de escola primária. A Finlândia é considerada um país com professores de qualidade excepcional porque a sua formação tem lugar nas universidades, com uma formação académica assente na investigação sobre conhecimentos e conteúdos pedagógicos. Os professores são, assim, profissionais independentes e altamente competentes (Sahlberg, 2011: 70-95, 129.).

Além disso, a escola oferece a alimentação e os serviços de saúde necessários. Estes factos sobre as escolas finlandesas são apreciados em todo o mundo: "As escolas finlandesas parecem servir todos os alunos

bem, independentemente da sua origem familiar, situação socioeconómica ou competência" (OECD, 2011: 117). A Finlândia teve o desenvolvimento económico suficiente para criar este sistema nacional de educação que pretende manter. Os recursos financeiros têm sido focados nos ambientes de aprendizagem, as escolas e as salas de aula. Além disso, o país tem uma rede efetiva de bibliotecas de qualidade muito elevada (Sahlberg, 2011: 128-129, 130).

Em contraste com o sistema escolar finlandês, Sahlberg (2011: 99; 2014) caracterizou uma corrente pedagógica que designou Movimento de Reforma Educativa Global (GERM, em inglês). De acordo com Sahlberg (2011: 103; 2014), o GERM centra-se na concorrência entre os alunos e na não colaboração, na normalização em contraste com a personalização, e na prestação de contas com base em testes, em vez da responsabilidade baseada na confiança. O GERM espalhou-se como uma filosofia pedagógica da moda, mas, infelizmente, os resultados das aprendizagens têm sido fracos. Por exemplo, entre 2000 e 2012, os resultados do PISA, dos países cujos sistemas educativos se têm organizado de acordo com esta filosofia pedagógica, registaram descidas drásticas em literacia matemática (Sahlberg, 2014).

1.3. A cultura de avaliação na Finlândia

Durante os primeiros anos de testes PISA na Finlândia, não houve muito interesse pelos resultados, que não eram notícia nos meios de comunicação social. Todas as autoridades educacionais ficaram, naturalmente, satisfeitas com os bons resultados, mas as reações foram mais de quem não esperava outra coisa. Na verdade, os professores finlandeses não tinham introduzido quaisquer alterações especiais no seu programa por causa do PISA. Eles não se interessavam em saber se as suas escolas eram escolhidas para a amostra. Isso significa que, de antemão, não havia nenhum regime especial ou treino para testes do tipo do PISA nas escolas finlandesas. Na verdade, o dia dos testes PISA nunca foi um pesadelo pedagógico para os estudantes finlandeses; tem sido mais um dia de escola interessante, positivamente diferente, quase um feriado, sem aulas nem trabalhos de casa.

Na Finlândia, a generalidade dos alunos não tem medo da avaliação ou exames nacionais, porque a avaliação dos alunos finlandeses sempre foi realizada pela escola, em sala de aula, conduzida pelo professor da disciplina. Atualmente, tendem-se a valorizar aspetos de autoavaliação e de cooperação com as famílias e há muito pouco interesse em institucionalizar sistemas de avaliação de âmbito nacional. Por isso, não há qualquer tipo de teste nacional obrigatório ao longo de todo o

ensino básico e secundário. Naturalmente, existem avaliações de aferição, principalmente a língua materna e a matemática, no 6º e 9º anos de escolaridade, baseadas em amostras nacionais, organizadas municipalmente em algumas escolas, para monitorizar a igualdade educacional no país e para aferir em que medida os objetivos do currículo nacional são atingidos. Os resultados destes testes são analisados a nível nacional e as escolas participantes recebem os seus próprios resultados, mas não são elaboradas listas ordenadas de classificação das escolas.

O único exame nacional obrigatório na Finlândia, desde 1852, é o exame de acesso ao ensino superior, no final do ensino secundário. O exame de acesso finlandês, da responsabilidade de um organismo do Ministério da Educação, é a principal porta de entrada no ensino superior, embora não garanta a admissão automática. Ele é importante porque as instituições de ensino superior atribuem créditos com base nos resultados no exame de acesso.

A atual cultura de avaliação finlandesa assenta na avaliação de processos e de produtos, enquanto a avaliação tradicional antes da *peuskoulu*, nos anos 1970, concentrava-se nos produtos e na memorização e reprodução de conhecimentos. A avaliação contínua significa

que o foco está no reforço positivo, no apoio continuado e na autoavaliação, com base na psicologia cognitiva e na teoria socioconstrutivista da aprendizagem. O objetivo é desenvolver procedimentos de avaliação centrados no aluno porque a avaliação é pedagogicamente vista como uma ferramenta para a aprendizagem. De acordo com o novo Currículo Nacional Fundamental Finlandês (2014), a avaliação deve desafiar os alunos para atuarem como aprendentes autónomos e ativos. Além disso, a avaliação deve centrar-se nos pontos fortes individuais dos estudantes e não nas suas fraquezas. Em relação a este aspeto, a relevância social da avaliação é fundamental, o que significa que a atenção se centra nas necessidades dos alunos como cidadãos ativos na sociedade.

2. O PISAstre! - Resultados da Finlândia no PISA 2012

Apesar dos procedimentos pedagógicos de avaliação positiva e construtiva nas escolas finlandesas, os resultados do PISA 2012 mostraram que o desempenho da Finlândia tinha diminuído em todos os domínios. Foi um choque nacional e um dia negro na história da educação da Finlândia: os alunos finlandeses de 15 anos não estavam no segundo lugar na literacia científica, como em 2009, mas no quinto; na leitura não ficaram no primeiro lugar, como em 2000 e 2003, ou

mesmo no segundo, como em 2006, ou no terceiro, como em 2009, mas no sexto lugar. A principal catástrofe foi a matemática: a Finlândia foi o décimo segundo de todos os países participantes (PISA, 2012). Os meios de comunicação social finlandeses dirigiram as suas críticas aos professores e formadores de professores finlandeses, enfatizando os resultados negativos. De repente, o sistema educativo era um "PISAstre finlandês" (Suominen, 2013) e já não um "milagre finlandês".

Apesar da desaceleração clara no PISA 2012, os estudantes finlandeses ainda continuam a ter um dos melhores desempenhos entre os países da OCDE. A Finlândia está entre os três melhores de todos os países da OCDE em leitura e literacia científica e em matemática está no sexto lugar. Não obstante este facto, as autoridades finlandesas de ensino, bem como formadores de professores, pais e professores tentaram interpretar a desaceleração da Finlândia no PISA, tentando encontrar as razões na revolução digital ou outras mudanças na sociedade, como o aumento do número de crianças migrantes nas escolas. Parecia que, de repente, todos estavam preocupados com os resultados do PISA e perguntado: "O que aconteceu? O sistema escolar finlandês não é uma história de sucesso?". O PISA-sucesso transformou-se em

PISA-choque ou PISA-pânico, na Finlândia.

No calor da polémica, os finlandeses esqueceram-se que os testes PISA avaliam os alunos individualmente e não todo o sistema educativo de um qualquer país (Silvennoinen, 2014). Além disso, o PISA não é o único teste de avaliação dos resultados de aprendizagem. Existem outros testes como o TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, 8º ano) e o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, 4º ano).

3. PISA, Portugal e Finlândia, tendo em conta outros testes

O PISA não revela toda a verdade acerca dos resultados de aprendizagem em todo o mundo. Por exemplo, de acordo com os resultados do TIMSS, o PISA diz apenas uma verdade parcial acerca das competências matemáticas das crianças finlandesas (Andrews, Ryve, Hemmi & Sayers, 2013). De igual modo, os resultados do PISA em literacia da leitura podem ser questionados, pois o PIRLS (2011) fornece informações bastante divergentes sobre a leitura e as atitudes de aprendizagem das crianças finlandesas, até mesmo as competências

básicas de leitura não são avaliadas tão positivamente como nos testes PISA. Pelo contrário, Portugal parece ser mais bem-sucedido no PIRLS (2011). É o terceiro de 35 países na avaliação internacional de motivação para a leitura, enquanto a Finlândia é o penúltimo (Tabela 2).

Tabela 2 PIRLS 2011: Percentagem de alunos muito motivados para a leitura (Sulkunen, 2013)¹



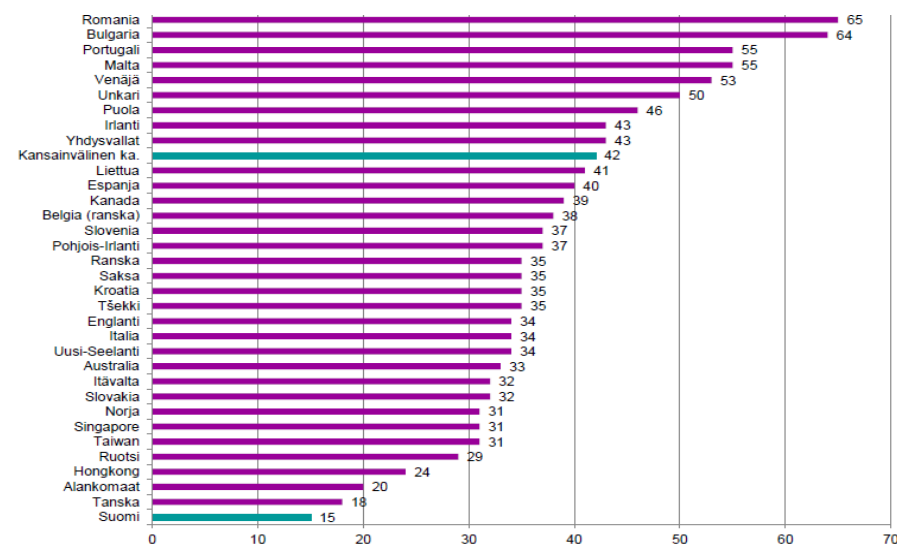
Além disso, Portugal também está em terceiro lugar no envolvimento dos alunos na aprendizagem, no 4º ano, enquanto a Finlândia passa a

¹ As categorias das tabelas em finlandês que são incompreensíveis em português têm, nesta língua, os seguintes equivalentes apresentados por ordem alfabética do original: Alankomaat (Países Baixos), Itävalta (Austria), Kansainvälinen ka. (média internacional), Liettua (Lituânia), Norja (Noruega), Pohjois-Irlanti (Irlanda do

Norte), Puola (Polónia), Ranska (França), Ruotsi (Suécia), Saksa (Alemanha), Suomi (Finlândia), Tanska (Dinamarca), Thaimaa (Tailândia), Uusi-Seelanti (Nova Zelândia), Venäjä (Rússia), Yhdysvallat (Estados Unidos).

ser o último, nesta categoria (Tabela 3). Deste ponto de vista, os resultados do PISA assumem uma posição totalmente diferente como indicador de um melhor ensino e aprendizagem. Por último, mas não menos importante, é interessante olhar para os resultados que indicam a quantidade de alunos "que gostam muito de ler" (Tabela 4). Aqui Portugal é o primeiro - e, infelizmente, a Finlândia fica abaixo da média, também nesta categoria.

Tabela 3 PIRLS 2011: Envolvimento dos alunos na aprendizagem (Sulkunen, 2013)

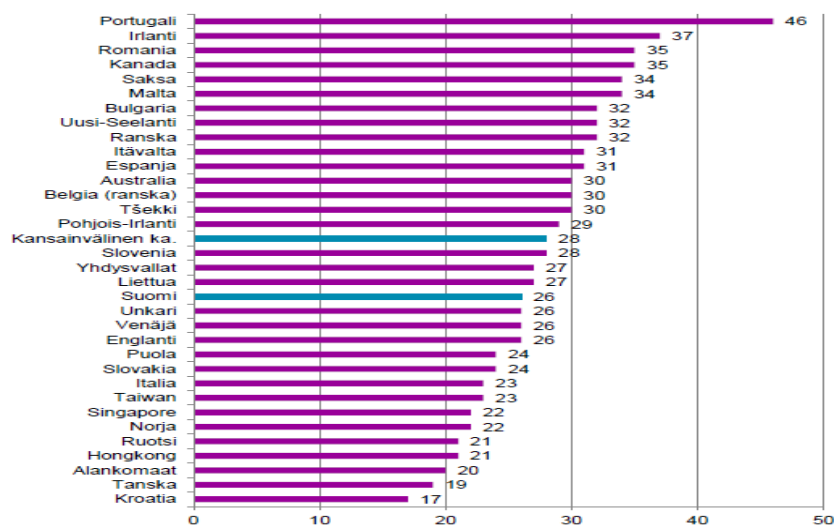


Os testes PISA, além disso, parecem definir certos tipos de conteúdos, métodos e práticas de aprendizagem nos currículos e nas salas de aula. Eles influenciam de tal modo o ensino, que, passo a passo, todas as aprendizagens visam o sucesso nos testes, ou seja, passa a ser a cauda a abanar o cão. Há ainda o risco de uma visão dogmática do conhecimento, ou seja, os testes podem levar os alunos a adotar determinadas informações como verdades absolutas, sem nenhuma ideia de alternativas ou limitações, dúvidas, etc. Em testes como o PISA, é quase impossível discutir questões controversas. Também nos podemos questionar se tudo no currículo pode ser avaliado de forma fiável ou se os resultados esperados estão de acordo com o currículo ou se os testes PISA podem avaliar a competência do professor ou a qualidade da escola (Pinto, 2015).

O PISA também teve, sem dúvida, impacto sobre a hierarquia das disciplinas escolares, porque se concentra apenas na leitura, matemática e ciências. Paulatinamente, vai-se esquecendo se os testes são indicadores fiáveis da capacidade da escola envolver os alunos na aprendizagem como, por exemplo, na leitura. Ao mesmo tempo, esquecemos de fazer a pergunta mais importante: "Em que sentido os testes

PISA, os seus conteúdos e procedimentos, são importantes para o futuro do aluno?". Infelizmente, o sucesso em testes escritos de avaliação externa como os do PISA não implica necessariamente qualidade pedagógica, como é assinalado num estudo da Universidade do Porto (UP, 2011) adiante apresentado.

Tabela 4 PIRLS 2011: Percentagem de alunos que gostam muito de ler (Sulkunen, 2013)



4. Confiar no PISA - ou não confiar...

Tem havido recentemente muita discussão pública acerca da fiabilidade do PISA e acerca dos seus possíveis efeitos negativos sobre os currículos nacionais, os sistemas de avaliação e as políticas educacionais em geral (por exemplo coautor, 2015; Silvennoinen, 2014; Silverberg, 2015). Em abril de 2014, um grupo extremamente influente de investigadores, professores, pais e responsáveis políticos, entre eles Noam Chomsky, assinou uma carta aberta pedindo a suspensão e reavaliação do PISA, endereçada ao responsável máximo da OCDE (Meyer & Zahedi, 2014)². Além disso, tem sido discutida a legitimidade de se fazerem listas de classificação entre países e sistemas escolares diferentes, como o PISA faz (Silvennoinen, 2014: 366).

Um ponto de vista interessante para as discussões do PISA é o caso de Portugal, porque não foi tão bem-sucedido no PISA como a Finlândia, mas foi-o no PIRLS. Em Portugal, desde o início do PISA, o currículo e especialmente o sistema de avaliação externa parecem ter sido desenvolvidos para melhorar os resultados no PISA. Entre outras coisas, o número de exames nacionais foi aumentando ao longo deste

² A única menção conhecida a esta carta aberta na comunicação social portuguesa foi publicada um ano

depois, em abril de 2015, sob a seguinte forma: “Mas há também cada vez mais vozes críticas e [a?] acusar a

século. Primeiro, provas de aferição, no 4º, no 6º e, por fim, no 9º ano. Depois, na ordem inversa, exames, sempre apenas a língua materna e matemática. No entanto, os efeitos pedagógicos do modelo de avaliação externa parece não terem sido tão positivos como esperado (Pinto, 2015). O interessante estudo, acima referido, feito pela Universidade do Porto (UP, 2011), constata que os alunos das escolas que estavam entre as melhores nos exames do final do secundário não eram igualmente bem-sucedidos nos seus estudos universitários, mas antes alunos oriundos de escolas com desempenho mais fraco nos exames.

Desde o início do século XXI, as autoridades portuguesas, sob governos conservadores e socialistas, implementaram um enorme sistema de exames nacionais. Este sistema parece estar diretamente relacionado com a necessidade urgente de melhorar os resultados nacionais no PISA, sempre enfatizados na comunicação social. Para a opinião pública, os exames são a prova de que algo está a ser feito para melhorar as competências de literacia dos alunos portugueses. Durante a última década, as práticas de ensino Português L1 foram afetadas pelo

modelo de avaliação externa. Elas foram gradualmente sendo orientadas para o PISA. Porém, algumas novas práticas positivas foram introduzidas. Os testes em sala de aula tendem agora a ter uma maior variedade de textos, a capacidade de leitura é avaliada sem recurso à escrita e há critérios de avaliação locais com base nos documentos orientadores do currículo. No entanto, as novas práticas negativas parecem colocar a qualidade da educação em risco. O foco em tarefas semelhantes às dos exames faz com que o currículo efetivo seja muito mais pobre que o currículo oficial, tanto em conhecimentos a adquirir como em competências a desenvolver (Pinto, 2015). Os resultados de aprendizagem nacionais só melhoraram ligeiramente até agora e os exames parecem não promover eternos aprendentes, como demonstram os resultados obtidos no estudo da Universidade do Porto (UP, 2011). Os testes PISA parecem ter tido efeitos indesejados e causaram problemas inesperados na política de educação, como já tinha sido anteriormente previsto por investigadores e especialistas em educação (Silvennoinen, 2014: 365).

Considerações finais

OCDE de querer “normalizar” todos os sistemas, hipervalorizando o que pode ser medido e desvalorizando competências fundamentais, como os valores cívicos e morais, o desenvolvimento das expressões artísticas ou as ciências sociais. Numa carta aberta lançada em 2014, dezenas de académicos e professores pediram a Andreas

Schleicher [diretor do Departamento de educação da OCDE] que suspendesse o próximo ciclo, para repensar este processo.” (Leiria, 2015).

Estes efeitos e a diferença de resultados entre PISA, TIMSS e PIRLS, apesar dos pressupostos distintos dos três estudos, questionam se Portugal, a Finlândia e/ou o PISA estão realmente a promover os incentivos adequados de modo a proporcionar a melhor orientação para alunos, professores e escolas. Retomando os princípios do PISA enunciados pela OCDE, estará este modelo de avaliação a fazer "os alunos aprenderem melhor, os professores ensinarem melhor e escolas serem mais eficazes"? (PISA, 1999: 7). No momento, parece que não. Pelo contrário, parece haver necessidade de uma reavaliação e discussão do futuro dos alunos, bem como do futuro dos atuais modelos nacionais e internacionais de avaliação externa. Sobre o impacto do PISA no sistema educativo de Singapura, Pak Tee Ng, professor associado do Instituto Nacional de Educação do país, afirmou: "Eu acho que nós confiamos nos nossos próprios instintos mais do que confiamos nos resultados do PISA... Estamos mais preocupados com a educação de nossos filhos." (Evans, 2014).

Depois de cinco ciclos de avaliação PISA, entre 2000 e 2012, parece emergir agora uma necessidade crescente de a OCDE fazer algum tipo de avaliação dos processos que o PISA tem direta ou indiretamente

desencadeado em cada país participante. A principal razão para a implementação do PISA é fornecer informação que deve afetar as decisões de política educativa (PISA, 1999). Até agora, os resultados têm sido divulgados e analisados, mas ainda não há estudos acerca das políticas influenciadas por esses resultados.

Referências Bibliográficas

Andrews, P., Ryve, A., Hemmi, K. & Sayers, J. (2013). PISA, TIMSS and Finnish mathematics teaching: an enigma in search of an explanation. In *Educational Studies in Mathematics* 87, 7–26

Conselho Finlandês de Exames de Acesso : <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/english> (acesso em 11.01.2015.)

Evans, D. (2014). We trust our own instincts more than we trust PISA. In *TES Magazine* 18.4.2014. <https://www.tes.co.uk/article.aspx?storyCode=6424530> (acesso em 11.01.2015.)

Gomes, M. C., Ávila, P., Sebastião, J. & da Costa, A.F. (2000). Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais. In *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*. Coimbra: Associação Portuguesa de Sociologia. http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de53172c7d_1.PDF (acesso em 06.12.2014)

Kupari P., Sulkunen S., Vettenranta J. & Nissinen K. (2012). Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen: Kansainväliset PIRLS ja TIMSS - tutkimukset Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/40574> (acesso em 11.01.2015.)

Leiria, I. (2015). O maior teste do mundo já está em marcha. In Expresso. Primeiro Caderno, de 11 de abril. Paço d'Arcos: Grupo Impresa.

Meyer, H.-D., Zahedi, K. et al. (2014). Open letter about PISA to Andreas Schleicher, OECD, Paris. <http://oecdписаletter.org/> (acesso em 30.11.2014)

OECD (2011). Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States. Paris: OECD. (disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/strongperformersandsuccessfulreformersineducation-lessonsfrompisafortheunitedstates.htm>)

Pinto, P.F. (2015). The impact of PISA in teaching practices in Portugal. The case of Portuguese Language in Low Secondary School. In SHS Web of Conferences vol 16 (2015). 9th IAIMTE International Conference - Literacies and effective learning and teaching for all, Créteil, France, June 11-13, 2013. Paris: EDP Sciences. 12 pp. (disponível em www.shs-conferences.org)

Pinto, P.F. & Kouki, E. (2015). PISA'n vaikutus opetuskäytäntöihin ja yliopistomenestykseen (PISA: efeitos sobre práticas de ensino e sucesso universitário). In Kasvatus 1/2015. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto. pp. 85-90

PISA (1999). Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment. Paris: OECD-OCDE. <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693997.pdf> (acesso em 31.12.2014.)

PISA (2000/2003/2006/2009/2012). PISA Results and publications. Finnish Institute for Educational Research. University of Jyväskylä. <https://ktl.jyu.fi/pisa/en/pisa-the-finnish-success-story> (acesso em 11.01.2015.)

Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons. What Can the World Learn from Educational Change in Finland? New York: Teachers College Press.

Sahlberg, P. (2014). School Leadership and Global Educational Reform Movement.

Presentation in ESHA 2014, Dubrovnik, CROATIA 27.11.2014. <http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/07/ESHA-Talk-2014.pdf> (acesso em 10.01.2015.)

Silfverberg, H. (2014). Mediassa tarjottuja selityksiä ja korjausehdotuksia heikentyneille PISA-tuloksille. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. In Ainedidaktisia tutkimuksia 8. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, pp. 27–43.

Silvennoinen, H. (2014). Ylikansallisten mittausten kritiikki kasvaa. In Kasvatus 45 (4), pp. 364–366.

Sulkunen, S. (2013). Lasten lukuharrastus PIRLS-tutkimuksen valossa. Esitelmä Lastenkirjainstituutin Kirjakori-seminaarissa 22.3.2013. <http://www.lastenkirjainstituutti.fi/lasten-lukuharrastus-pirls-tutkimuksen-valossa/> (acesso em 11.01.2015.)

Suominen, E. (2013). PISASTER vai pikkuvikoja? Blogikirjoitus 3.12.2013. <https://esasuominen.wordpress.com/2013/12/03/pisaster-vai-pikkuvikoja/> (acesso em 11.01.2015.)

Universidade do Porto (2011). Percurso dos estudantes admitidos pelo regime geral em licenciatura, 1º ciclo e mestrado integrado na Universidade do Porto em 2008/2009. Porto: Universidade do Porto. As referências bibliográficas devem ser escritas segundo as normas estabelecidas e utilizando a letra Times (New Roman) com tamanho 11.

Nota biográfica

Elina Kouki, Doutorada em Ensino de Conceitos Literários no Ensino Secundário (2009), é professora titular de Língua Finlandesa e Educação Literária, no Departamento de Formação de Professores da Universidade de Turku, Finlândia. Os seus interesses de investigação e principais publicações centram-se na aprendizagem de conceitos, formação de professores, literacia, escrita académica em L1-L2 e desenvolvimento curricular. É membro e examinadora do Júri Nacional dos Exames de Acesso ao Ensino Superior finlandês, bem como examinadora da International Baccalaureate Organization. Além disso, é autora de mais de trinta manuais escolares e/ou materiais didáticos para o ensino secundário.

Paulo Feytor Pinto, Mestre em Relações Interculturais (1999) e doutor em Estudos Portugueses, especialização em Política de Língua (2008). Atualmente professor adjunto convidado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e investigador integrado do Instituto de Linguística Teórica e Computacional, foi presidente da Associação de Professores de Português (1997-2011). Colaborou na redação do Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa (1992-95) e é autor dos livros Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português (1998), Como Pensamos a Nossa Língua e as Línguas dos Outros (2001), Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (2009) e O Essencial sobre Política de Língua (2010).