



CONTRADITÓRIO
think tank

Matilde Pais | Um Sistema de Educação de
Qualidade: Aprender a mudar e mudar a
aprender

Policy Paper 10/07 | Setembro 2010



Um Sistema de Educação de Qualidade: Aprender a mudar e mudar a aprender

Matilde Pais

Policy Paper 10/07
Setembro 2010

Contraditório
www.contraditorio.pt

e-mail: info@contraditorio.pt

As opiniões expressas no artigo são da inteira responsabilidade do(s) autor(es) e não coincidem necessariamente com a posição do Contraditório.

O Contraditório é uma associação sem fins lucrativos, independente e sem qualquer vínculo político-partidário, que tem como missão divulgar boas práticas e propor soluções inovadoras. Acreditamos que a liberdade cria espaço para a criatividade, o mérito e a responsabilidade. O Contraditório assume a sua missão com coragem e confiança, sem medo e sem favor.

Os estudos do Contraditório procuram estimular o debate de ideias.

Citação: Matilde Pais, *Um Sistema de Educação de Qualidade: Aprender a mudar e mudar a aprender*, Policy Paper 10/07, Setembro 2010, Contraditório, www.contraditorio.pt

Copyright: Este Policy Paper é disponibilizado de acordo com os termos da licença pública creative commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/pt/deed.pt>).



RESUMO

O desenvolvimento de uma sociedade tem que passar por cidadãos livres, críticos, mais capazes de tomar decisões e de contribuir para uma sociedade mais informada e consciente. A educação tem um papel indispensável para este desenvolvimento.

Contudo, não é suficiente ter acesso à educação e dizer que se cumpre o direito à educação, previsto na Convenção dos Direitos do Homem. É fundamental investir numa educação de qualidade, pois aquilo que as pessoas sabem tem efeitos nos rendimentos individuais, na sua distribuição e no crescimento económico.

Neste estudo analisamos quais os elementos indispensáveis para a existência de um sistema de educação ao nível do que de melhor se faz no mundo e o que Portugal tem feito nesse sentido e no que pode melhorar. O segredo está na boa qualidade dos professores e ao longo deste trabalho demonstramos porquê.

Começamos por descrever os elementos fundamentais que caracterizam um sistema de educação de qualidade. No segundo capítulo analisamos o caso português, no contexto da União Europeia, e escrutinamos quais as escolhas que Portugal tem feito para definir a sua política educativa e expomos algumas recomendações. Por fim, apresentamos as conclusões.

Palavras-chave: Educação, Qualidade dos professores, Portugal, União Europeia, PISA, OCDE

Autor: Matilde Pais

e-mail: map@contraditorio.pt



Índice

Introdução	4
1. Lição nº 1: Construir os três pilares essenciais para um sistema de educação de qualidade	6
1.1. A qualidade dos professores	10
1.2. A arte de ensinar.....	14
1.3. O melhor ensino para cada aluno	21
2. A Educação em Portugal.....	25
2.1. Portugal: A qualidade dos professores.....	29
2.2. Portugal: A arte de ensinar.....	32
2.3. Portugal: O melhor ensino para cada aluno	36
Conclusão.....	38
Referências.....	38



Social capital “is a resource that grows and compounds when utilized, but dissipates and becomes depleted when not used”, Kilpatrick¹

Introdução

“Those of us who make motion pictures are also teachers: teachers with very loud voices. But we will never match the power of the teacher who is able to whisper in a student's ear”, George Lucas, produtor e realizador de cinema²

Segundo o Banco Mundial, há centenas de estudos na literatura económica que demonstram que o investimento na educação traz benefícios económicos e contribui para a produtividade de um país³ e de acordo com o Alves, Centeno e Novo (2010)⁴ “O crescimento económico sustentável nas economias desenvolvidas requer uma população de trabalhadores, empresários e gestores com um elevado nível de escolaridade. Apenas desta forma se potencia a criação e adopção de novas ideias”. Contudo, não é suficiente ter acesso à educação e dizer que se cumpre o direito à educação, previsto na Convenção dos Direitos do Homem⁵. É fundamental investir numa educação de qualidade, como sublinham os investigadores Hanushek e Wössmann⁶. Estes investigadores defendem que a qualidade da educação - aquilo que as pessoas sabem - tem efeitos nos rendimentos e na sua distribuição e no crescimento económico, e defendem também que aumentar os recursos para as escolas não se traduz numa educação de mais qualidade.

¹ Kilpatrick et al. (2002)

² <http://www.edutopia.org/teachers-power-shape-lives>

³ Sobre o assunto, ver também “The high cost of low educational performance – the long-run economic impact of improving pisa outcomes” (OCDE 2010)

⁴ Alves, Centeno e Novo (2010)

⁵ http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/D5CC24A7-DC13-4318-B457-5C9014916D7A/0/ENG_CONV.pdf

⁶ Hanushek e Wössmann (2007)



Por isso, é preciso estudar o impacto das reformas nos resultados de aprendizagem, como já se faz no PISA (Programme for International Student Assessment)⁷, um Programa de Avaliação Internacional de Estudantes desenvolvido pela OCDE.

O PISA analisa cada vez mais países (PISA 2000: 43 países; 2006: 57 e em 2009: 66) e é crucial para analisar factores determinantes não apenas para a aprendizagem mas também para reformar as políticas de educação. As recomendações são particularmente bem-vindas numa altura em que os orçamentos são espremidos e os investimentos têm que ser escolhidos com maior cautela. Mas, independentemente dos recursos disponíveis, o que está em causa é procurar fazer sempre melhor, nomeadamente quando essa análise pode ser identificada na comparação entre os vários sistemas de educação: o que é que resulta e por que é que resulta. Por outro lado, esta informação também pode ser útil para informar a opinião pública.

São evidentes os benefícios objectivos que um bom sistema educativo pode trazer para a vida das pessoas (por ex. carreira, salários), mas existem outros menos quantificáveis mas não menos importantes: uma boa educação ajuda um cidadão a desenvolver um espírito crítico e torna-o mais capaz de tomar decisões e de interagir. Assim, formam-se pessoas mais sensibilizadas e atentas que podem contribuir para uma sociedade mais informada e consciente.

Um bom professor pode fazer a diferença. A motivação de multiplicar estes professores levou George Lucas, o famoso realizador dos filmes “Guerra das Estrelas” e “Indiana Jones”, a criar uma fundação, George Lucas Educational

⁷ Existem outros exames internacionais de referência, por exemplo os Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) e Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) sob a responsabilidade da International Association for the Evaluation of Educational Achievement's (IEA).



Foundation⁸, que se dedica à elaboração de conteúdos e projectos interactivos que estimulem o ensino e a aprendizagem.

Segundo Kati Haycock, presidente de Education Trust, uma organização que tem como missão reduzir as disparidades de oportunidades e resultados no sistema de educação americano, as crianças que continuamente têm 2, 3 e 4 bons professores apresentam bons resultados, independentemente da sua origem e condição sociais. Pelo contrário, as crianças que têm dois maus professores seguidos terão mais dificuldade em recuperar.

Neste estudo analisamos quais os elementos indispensáveis para a existência de um sistema de educação ao nível do melhor que se faz no mundo e o que Portugal tem feito nesse sentido. O segredo está na boa qualidade dos professores e ao longo deste trabalho demonstramos porquê.

1. Lição nº1: Construir os três pilares essenciais para um sistema de educação de qualidade

“Governments don’t improve education because they don’t understand it is based on a model of learning. For as long as Governments think that it is about managing the system more efficiently, rather than improving the quality of learning, we’re in a mess”,
Sir Ken Robinson⁹

As recomendações e reacções que os resultados do PISA têm provocado ao longo dos anos levaram Barry McGaw, director do departamento de educação da OCDE, a interrogar-se como podia ser medida a qualidade do ensino: será o céu o limite ou existe um tecto para a qualidade?

⁸ <http://www.edutopia.org>

⁹ Palestra, RSA (Junho 2008), <http://www.thersa.org/mobile/events/audio-and-past-events/2008/rsa-edge-lecture-with-sir-ken-robinson/Transcript--Sir-Ken-Robinson.pdf>



Segundo McGaw, as comparações entre os diversos países da OCDE demonstram que se pode fazer melhor. McGaw acredita também que o quadro completo e a comparação das várias políticas nacionais implementadas com o objectivo de se obterem melhores resultados é uma forma segura de fazer subir os padrões. É sabido que demora tempo e é complexo, mas sem os dados necessários e o seu estudo ficaríamos vulneráveis às impressões e aos preconceitos que impedem a aplicação de uma boa política.

O PISA é um dos vários exames que permite avaliar regularmente (de 3 em 3 anos) os sistemas educativos, e é baseado no desempenho dos alunos de 15 anos nas diferentes literacias - de leitura, de matemática e de ciências. O PISA avalia também competências gerais ou interdisciplinares, como por exemplo as estratégias de aprendizagem e resolução de problemas. Em resumo, o principal objectivo do PISA nos mais diversos países do mundo¹⁰ é medir no final da escolaridade obrigatória as competências funcionais dos alunos que são consideradas essenciais para a participação na vida adulta. Ou seja, o foco não está sobre o domínio que os alunos detêm sobre os conteúdos do seu currículo escolar específico.

Um dos conselheiros de Tony Blair, Sir Michael Barber, admitiu que o governo britânico tinha alterado vários aspectos da política educativa (ex. financiamento e administração das escolas, padrões curriculares, avaliações, papel do poder local e central e as admissões nas escolas), alguns até mais do que uma vez, mas confessou que o único aspecto que não mudava eram os resultados.

O que explica então as variações dos resultados no PISA? O PISA demonstra que, por um lado, a discrepância entre os países com melhor e pior desempenhos é enorme e, por outro lado, os países do topo da tabela mantêm invariavelmente o seu lugar de destaque, nomeadamente o Canadá, Finlândia, Japão, Singapura e Coreia do Sul.

¹⁰ Para além dos países membros da OCDE na altura, Argentina, Azerbaijão, Brasil, Bulgária, Chile, Colômbia, Croácia, Eslovénia, Estónia, Federação Russa, Hong Kong, Indonésia, Israel, Jordânia, Letónia, Liechtenstein, Lituânia, Macau, Montenegro, Qatar, Quirguistão, Roménia, Sérvia, Tailândia, Taiwan, Tunísia e Uruguai.



Apesar de ser comum investir mais dinheiro na expectativa de se conseguirem melhores resultados, mais investimento na educação não corresponde necessariamente a melhores resultados. Por exemplo, Singapura é dos países que gasta menos dinheiro por estudante (despesa em educação/nº de estudantes relativo ao PIB per capita)¹¹.

O último estudo PISA publicado, relativo a 2006 (o estudo relativo a 2009 será publicado em Dezembro de 2010), contou com a participação de 57 países, envolvendo entre 4500 a 10000 alunos de cada país e estudou-se mais detalhadamente a literacia científica¹².

Os jovens avaliados foram aqueles que, na altura da sondagem, tinham idades compreendidas entre os 15 anos e três meses e os 16 anos e dois meses, desde que frequentassem a escola, independentemente do tipo de instituição de ensino.

A selecção foi feita segundo um processo de amostragem aleatória, estratificada a partir das escolas de cada país.

Em 2007, a consultora internacional McKinsey apresentou os principais elementos de sucesso de um sistema educativo, com base no último PISA¹³. Segundo este relatório, os sistemas educativos de topo, geográfica e culturalmente distintos mas com preocupações semelhantes, têm que assegurar 3 elementos essenciais:

1. Escolher as pessoas certas para serem professores;

¹¹ Há autores que discordam desta abordagem. Ex. Peter Dulton (CESifo DICE Report 4/2004, p. 19):

“Many governments have tackled their problems with teachers by reforming the training of new teachers or the retraining of existing teachers with professional development schemes or trying to introduce teacher appraisal and various incentive schemes into teacher pay. Little is known about the effectiveness of these schemes and one must suspect that they will not necessarily be a substitute for simply putting more government expenditure into education and teacher pay and according it a higher priority”.

¹² Em cada ano de análise, o PISA aprofunda uma literacia diferente (leitura, matemática ou ciências).

¹³ “How the world's best performing schools systems come out on top”, McKinsey & Co (2007)



2. Assegurar que os professores serão os melhores instrutores;
3. Assegurar que o sistema educativo é capaz de oferecer o melhor ensino a cada um dos alunos.

Assente nestes elementos estruturais, o relatório não deixa contudo de referir a importância de todos os sistemas de sucesso assegurarem as condições necessárias e fundamentais, como avaliações rigorosas, expectativas claras, apoio diferenciado para professores e alunos, assim como financiamento suficiente, equipamentos e outros recursos básicos.

O relatório é inovador porque faz uma análise quantitativa e qualitativa que identifica o que os sistemas educativos de topo têm em comum, independentemente dos contextos culturais e sócio-económicos. Para além disso, consegue provar que os bons resultados não demoram uma eternidade a atingir. Estas recomendações são úteis para os decisores políticos conhecerem as ferramentas de sucesso, sem as terem que copiar na íntegra.

Em qualquer parte do globo, quer seja no Canadá, na Finlândia, ou no Japão e Coreia do Sul, há sistemas de educação que demonstram que a excelência na educação é um objectivo possível e com um custo razoável.

Mas será que os decisores políticos querem pôr as mãos na massa? Podemos apontar como um bom sinal o facto de os Ministros de Educação Europeus terem reunido na Conferência "Education for Sustainable Democratic Societies: the Role of Teachers", Ljubljana, 4-5 Junho 2010, no âmbito do Conselho da Europa, para discutir o papel dos professores. Também nos EUA, Arne Duncan, o responsável pela pasta da Educação do actual Governo dos EUA, defendeu que a prioridade para a educação não deveria ser o dinheiro mas sim a qualidade dos professores.¹⁴

Mesmo que o resultado prático da conferência seja apenas a divulgação de um conjunto de intenções ou que estas declarações aparentem ser palavras envernizadas sem impacte nos resultados do sistema educativo, a simples discussão do tema pode ser um primeiro passo.

¹⁴ Reason, "Last Chance for School Reform", Katherine Mangu-Ward, Maio 2010



Neste estudo pretendemos dar mais do que um passo simbólico, pelo contrário, pretendemos analisar cuidadosamente cada um dos elementos que pode mudar os fracos resultados da educação em Portugal.

1.1. A qualidade dos professores

“The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers”,
Responsável sul-coreano do sector da Educação

Os estudos relativos à qualidade dos professores demonstram que os alunos com os melhores professores progredem três vezes mais rapidamente do que aqueles que têm os piores professores. O impacto de um mau professor é muito negativo, particularmente durante os primeiros anos de escola.

Uma má política pode implicar um mau ensino para várias gerações, por isso os sistemas de elevado desempenho contratam os professores de entre os formandos em educação com melhor desempenho, embora a escolha varie entre os 30% melhores em Singapura e Hong Kong, os 10% na Finlândia e os 5% na Coreia do Sul.

O processo de selecção deve começar logo na escolha rigorosa dos candidatos para os cursos de formação de professores¹⁵ e depois filtrar de forma eficaz os melhores formandos para se tornarem professores e pagar bons (mas não excessivos) salários iniciais.

Em Singapura, por exemplo, a prioridade não está em escolher os futuros professores dentre os melhores estagiários, mas começar por seleccionar criteriosamente os estagiários e restringir as vagas apenas para os melhores candidatos. Desta forma, atraem-se os melhores candidatos, sendo que os piores nem são escolhidos para frequentar o estágio. Consequentemente, a profissão

¹⁵ Na maioria dos sistemas, os professores começam a sua carreira profissional com um período de formação.



ganha estatuto e, dado o menor número de candidatos, podem ser investidos mais recursos financeiros nos estágios.

Outras variações desta opção foram feitas na Finlândia, Boston, Chicago, Nova Iorque e Inglaterra, mas o princípio manteve-se inalterado.

Nenhum sistema é perfeito, mas deve procurar-se sempre a melhor opção possível. Daí que a maioria dos sistemas de sucesso reconheça que perante a imperfeição dos sistemas de selecção, devem implementar-se procedimentos que assegurem que os professores com fraco desempenho possam, se necessário, ser afastados das salas de aula depois da entrevista de candidatura a professor, na sequência da observação do seu desempenho na sala de aula. Desta forma, evitam-se situações limite como aquelas que estão a ser vividas nos EUA, onde os maus professores estão a ser despedidos, segundo critérios rigorosos de qualidade e não segundo a antiguidade como até então acontecia. Apesar da flexibilidade do mercado laboral dos EUA, a força dos sindicatos e o corporativismo da classe não tem facilitado o processo¹⁶.

O processo de selecção da Finlândia e Singapura estão entre os mais eficazes. Ambos dão grande importância aos resultados académicos dos candidatos, às capacidades de comunicação e à motivação para ensinar. Este conjunto de elementos que caracterizam um bom professor vai ao encontro das ideias que autores como Allington, Johnston e Sir Ken Robinson defendem. Este é um tema que tem sido muito estudado, onde (ainda) não há consenso¹⁷ e ao qual voltaremos ao longo deste estudo.

¹⁶ Wall Street Journal, “Teacher Tenure Breakout”, 1 Julho 2010; Newsweek, “Why We Must Fire Bad Teachers”, Evan Thomas e Pat Wingert, 6 Março 2010

¹⁷ Sobre o tema, ver OCDE, “Teachers’ Professional development”, Ed. Professor Jaap Scheerens, University of Twente (2010).



Como já referimos, um bom salário não é necessariamente a principal ou única razão para alguém se querer tornar professor¹⁸. Se a questão se resumisse à existência de salários mais altos, os países com os salários mais altos (Alemanha, Espanha e Suíça) seriam, presumivelmente, os melhores e isso não acontece. Note-se, no entanto, que segundo a OCDE os salários dos professores representam a maior parcela de um orçamento escolar, geralmente cerca de 60-80% dos gastos.

A média dos salários iniciais dos professores na OCDE é de 95% do PIB per capita e quase todos os países estão ao nível ou acima da média da OCDE (entre cerca de 95% a 99%).

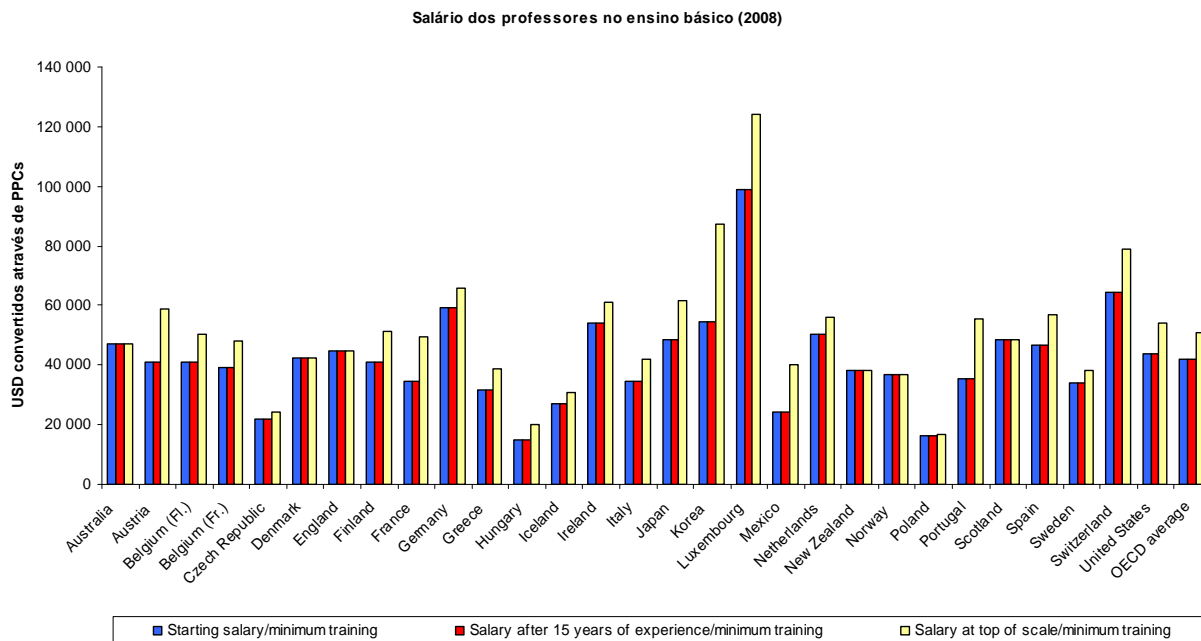
Isto não significa que aumentar os salários ao nível de outras profissões não seja importante. No entanto, aumentá-los acima da média do mercado de licenciados não corresponde a substanciais melhorias de qualidade nem à existência de mais candidatos.

Podemos concluir que os salários iniciais devem ser bons, mas as subidas subsequentes devem ser pequenas, como já acontece na Holanda, Nova Zelândia, Austrália, Inglaterra e Finlândia. Como se pode observar no gráfico I, a diferença entre o salário médio inicial e um salário máximo de um professor finlandês é pequena.

¹⁸ Apenas na Coreia do Sul, onde os salários são especialmente altos é que parece que tem impacto na qualidade daqueles que se tornam professores (os salários iniciais começam por ser altos e aumentam ao longo da carreira mais 2,5 vezes que o salário médio máximo de um país da OCDE).



Gráfico I



Fonte: OCDE, “Education at a glance” (2010)

Desta forma, a progressão do salário pesa menos na decisão da escolha da profissão do que os salários iniciais e não se relaciona com a retenção dos professores.

Mas nem sempre as medidas que os estudos científicos propõem fazem sentido aos decisores políticos que, por vezes, se limitam no jogo político. Referem ter receio de não ter dinheiro para contratar os melhores ou de terem que defender outras medidas que consideram prioritárias. Por isso, é comum que os países desenvolvidos apostem em reduzir o número de alunos por turma. No entanto, esquecem-se que turmas mais pequenas implicam mais professores com o



mesmo orçamento¹⁹, sem implicações na qualidade dos resultados ao contrário do que é comumente defendido.

1.2. A arte de ensinar

“Teaching, not politics, is the art of the possible”,

Robert Pondiscio²⁰

Depois de escolhidos os melhores professores há a tentação de os atirar para a sala de aula e deixá-los trabalhar, com a expectativa de que tudo corra bem na sala de aula.

É verdade que se pode aprender muito com os livros mas há coisas que só se aprendem com a prática. Um estágio acompanhado já é um bom ponto de partida, mas para se fazer a diferença é essencial aprender com os conselhos de quem é mais experiente, de directores com um forte sentido de liderança e estar disposto a aprender inter-pares, ou seja, os professores devem aprender uns com os outros.

Por isso, para além da preocupação em encontrar os melhores professores, deve debater-se e criar-se melhores currículos e pedagogias e, por último, mas não menos importante, deve apostar-se no desenvolvimento e implementação das melhores práticas de sala de aula e na formação profissional.

Curiosamente, a variação de qualidade dos professores dá-se mais dentro de uma escola, mesmo quando supostamente é boa, do que entre escolas. Contudo, nem sempre se avalia a qualidade de um professor de uma forma objectiva. Pelo contrário, há a tendência para associá-la a qualidades místicas ou ao ADN e, por isso, não podem ser identificadas. Desta forma, os professores de grande

¹⁹ Pelo contrário, na Coreia do Sul e Singapura optam por aumentar as turmas (Coreia do Sul, o ratio aluno-professor é 30:1, em comparação com a média OCDE de 17:1). Estes países empregam menos professores que os restantes sistemas, consequentemente, com o mesmo orçamento de outros países podem gastar mais por professor.

²⁰ Pondiscio, “George Lucas reimagine the American classroom”, Education Next, Verão 2010, Vol. 10, No. 3



qualidade acabam muitas vezes por ser os heróis e não um exemplo a seguir. Esta tendência contraria uma das medidas que os sistemas educativos de excelência adoptaram: primeiro, perceber como melhorar a qualidade de um só professor e a partir daí desenvolver sistemas que criem as mesmas condições para todos os professores terem êxito.

Apesar do estudo da McKinsey referir as 3 características que um bom professor deve reunir, e que serão discutidas ao longo deste capítulo, a literatura diverge quanto à definição de um professor de qualidade. Para responder a esta pergunta é preciso saber como se pode medir a qualidade.

Segundo a investigação que tem sido feita ao longo dos últimos 35 anos, Eric A. Hanushek, especialista americano em análises económicas sobre educação, conclui que há várias diferenças importantes entre os professores, mas estas diferenças não podem ser identificadas apenas através das suas qualificações e experiência²¹. Segundo Hanushek, um excelente professor é aquele que consegue que todos os alunos da sua turma tenham bons resultados. Um professor de grande qualidade, acrescenta, pode superar os défices que existem entre os alunos de classes sociais mais baixas e os outros. Segundo o PISA, há uma baixa correlação entre os resultados e a matriz familiar do aluno.

Certas medidas, como aumentar as qualificações dos professores, exigindo simplesmente um determinado tipo de licenciatura ou mestrado são desnecessárias. Apesar dos decisores políticos considerarem que estas exigências podem garantir a qualidade de um professor e conseqüentemente conseguir que os estudantes tenham bons resultados, os estudos provam o contrário.²² Para além disso, com tantas formalidades académicas, podem ainda correr o risco de diminuir o número de bons candidatos à profissão (nem sempre as pessoas estão dispostas a tirar, por exemplo, um mestrado para com isso provarem que serão boas profissionais).

²¹ Hanushek, “Teacher Quality” (2002)

²² Por exemplo, Rivkin, Steven, Hanushek e Kain (2005) e Hanushek e Rivkin (2006)



Ou seja, para Hanushek, o centro da questão são os incentivos. Se a preocupação está nos resultados dos alunos, então as reformas devem ser feitas ao nível dos incentivos dos professores e do pessoal que trabalha na escola. É necessário recompensar e reconhecer o sucesso, em vez de o tentar regular. Apesar da experiência nesta matéria ser insuficiente²³, podem retirar-se algumas conclusões. É fundamental definir-se claramente aquilo que se premeia. Por exemplo, reconhecer o mérito de um professor implica que ele tenha acrescentado valor à educação do aluno e este é para nós o ponto fundamental. É por isso necessário avaliar o progresso de cada aluno e relacioná-lo com o ensino dos professores por eles responsáveis. Ou seja, criar um sistema de *accountability*²⁴ nas escolas, de preferência que inclua não só os dados objectivos dos resultados dos alunos, mas também as avaliações inter-pares, dos directores e supervisores.

Contudo, não podemos inferir que todos os sistemas que optam por políticas centradas nos resultados dos alunos e que criam incentivos são bons. Criar incentivos não é fácil e, por isso, é importante acumular experiência na matéria e aprender com ela.

Hanushek reconhece que uma das formas mais eficazes de avaliar regularmente os professores é através da observação nas salas de aula²⁵. Já foram criados vários protocolos entre as escolas e investigadores de diferentes universidades²⁶ para analisar as práticas da sala de aula. Nos EUA já existem associações para procurar dar resposta à falta de professores de qualidade. Por exemplo, a associação sem fins lucrativos Teach For America (TFA) recruta licenciados dos mais variados cursos e interesses para ensinarem durante dois

²³ Exemplos de medidas tomadas ao nível dos incentivos: pagamento por mérito aos professores, prémios às melhores escolas e várias formas de escolher as escolas (*charter schools*, deduções fiscais e *vouchers*)

²⁴ Responsabilização (democrática).

²⁵ Sobre este tema, consultar também Gordon, Kane e Staiger (2006)

²⁶ Por exemplo, protocolos com investigadores das Universidades da Virgínia, Stanford e do Estado de Michigan.



anos numa de 39 escolas do país, o que implica terem sucesso num programa de formação intensivo (prática, observação, *coaching* e estudo). Mas também podemos apontar o exemplo da estratégia *The System for Teacher and Student Advancement* criada para atrair, reter, desenvolver e motivar pessoas talentosas para se tornarem professores.

Não obstante a importância da observação das aulas, existem outros elementos que podem enriquecer a avaliação. Os resultados do projecto *Measures of Effective Teaching* (MET) que está a ser desenvolvido pela Fundação Gates, previstos para o Inverno de 2011-2012, será mais um elemento que poderá ajudar a responder a este desafio.

O MET²⁷ pretende recolher diferentes tipos de dados que permitam construir um sistema de avaliação de professores eficaz, útil para os professores, para as escolas e para os decisores políticos. Este projecto envolve mais de 3000 professores de 6 Estados americanos que concordaram com os seguintes parâmetros de avaliação: 1) Resultados dos alunos; 2) Observação das aulas (4 aulas por professor/ano) através de vídeo e as reflexões dos professores sobre as mesmas; 3) Conhecimento pedagógico dos professores (avaliar se o professor tem a capacidade de reconhecer e corrigir os pontos fracos dos alunos); 4) A percepção dos alunos (através de um inquérito em que os alunos podem expressar a sua opinião sobre alguns dos aspectos da prática do professor); e 5) A percepção dos professores sobre as suas condições de trabalho e apoio da escola (também através de um inquérito).

Contudo, segundo o estudo da McKinsey que referimos anteriormente, ao nível individual deve ser exigido que o professor reúna cumulativamente 3 características e não apenas umas em detrimento de outras. É exactamente na combinação de todas estas características que reside o maior desafio:

²⁷ Gates Foundation, *MET Project*, “Working with Teachers to Develop Fair and Reliable Measures of Effective Teaching”, Junho 2010



i) O professor tem de estar atento às fraquezas dos seus próprios métodos, reconhecê-las e ao corrigi-las deve apreendê-las e utilizá-las;

ii) O professor deve ser acompanhado na sua sala de aula para conseguir encontrar e aplicar boas práticas;

iii) O professor precisa de estar motivado, ter expectativas altas, objectivos comuns e, acima de tudo, deve existir um entendimento comum sobre as suas capacidades.

Com este ponto de partida, o estudo identificou ainda diferentes formas de as desenvolver. Estas capacidades podem ser desenvolvidas logo no estágio inicial (que deve passar pela prática da sala de aula), uma vez que é durante este período e nos primeiros anos de profissão que estas capacidades têm que ser desenvolvidas para produzirem efeito²⁸.

Em Boston, por exemplo, os estágios são feitos numa escola durante 4 dias por semana; em Inglaterra, dois terços do tempo de um curso de formação é feito com a prática; no Japão, no primeiro ano de estágio, os professores passam mais de dois dias por semana em *one-to-one coaching* nas suas salas de aula.

Outra forma de promover a aprendizagem dos professores nas escolas é através de *coaches* que possam apoiar os professores nas salas de aula e que pode levar a resultados substancialmente melhores, em pouco tempo. Por exemplo, em Inglaterra os resultados dos alunos melhoraram em 3 anos com a introdução desta medida.

Apesar do *coaching* ser uma medida eficaz, pode ser mais bem aproveitada quando as escolas desenvolvem uma cultura de *coaching* e não tomam meras medidas avulsas de *coaching*. Houve sistemas que para alcançar este objectivo optaram por tornar os directores de escola também os “directores de instrução ou de *coaching*”. Ou seja, os melhores professores seriam os directores que seriam depois formados para se tornarem os “directores de instrução ou de *coaching*”.

²⁸ Depois do primeiro ano de experiência, os efeitos do professor deixam de ser relevantes.



Nos sistemas de sucesso, 80% do tempo dos directores é dedicado à melhoria do ensino e a identificar as boas práticas que permitem aos professores aperfeiçoar constantemente o ensino. O estudo “Seven strong claims about successful school leadership”²⁹ (2006) refere que uma boa liderança nas escolas é o segundo aspecto que mais influencia a aprendizagem, depois do ensino na sala de aula, nomeadamente pelo seu efeito catalisador: um bom líder potencia as capacidades que existem numa escola.

Mas, para além dos incentivos que um bom líder pode fomentar, os professores também têm um papel a desempenhar no desenvolvimento das suas capacidades, especificamente aprendendo uns com os outros. A observação regular das aulas uns dos outros e os consequentes comentários, assim como a partilha do conhecimento das práticas que resultam ou não, ajudam a desenvolver uma aspiração e motivação comum para melhorarem a qualidade do ensino.

Segundo W. Edwards Deming, conhecido por ser o pai da ciência que investiga a melhoria da qualidade, só se pode melhorar verdadeiramente e de forma contínua quando os próprios trabalhadores, neste caso os professores, estudam as variações dos resultados e as suas causas. Desta forma, os dados são interpretados directamente por aqueles que estão em posição de os alterar. O autor defende que a interpretação dos dados deve ser feita através do ciclo PDSA (iniciais para *Plan, Do, Study, Act*): planear o que se vai fazer para melhorar; fazê-lo; estudar o resultado daí emergente; e, por fim, actuar – modificando o plano e repetir o ciclo se necessário, ou implementando o plano.

A implementação desta ideia pode ser observada no Japão, onde os professores ensinam os mesmos conteúdos e, por isso, reúnem-se para formular e avaliar um exame mensal, com base nos objectivos curriculares. Desta forma, os professores consideram que podem comparar os resultados de uma forma justa (os

²⁹ Leithwood, Day, Sammons, Harris e Hopkins (2006)



resultados dos exames não são públicos; por vezes nem são reportados ao director). Quando uma das turmas apresenta sistematicamente resultados baixos, esse professor pode pedir aos seus pares que o observem em contexto de sala de aula para identificar o que não está a fazer bem. É uma oportunidade para aprender e melhorar. Se não se verificarem melhorias ou se o professor não quiser seguir os conselhos dos seus pares, geralmente, opta por abandonar a profissão.

A boa prática que se deve daqui reter é o trabalho de grupo que os professores desenvolvem uns com os outros com o objectivo de identificar aquilo que resulta e pôr de parte aquilo que não resulta.

Na Finlândia, por exemplo, há grupos de professores que se visitam mutuamente e planeiam as aulas juntos.³⁰ Desta forma, as boas ideias são divulgadas, espalham-se. Estes sistemas criam uma cultura nas escolas, onde planear em conjunto, reflectir na forma de ensinar e *peer coaching* se tornam o dia-a-dia. Assim, melhoram-se os métodos de ensino e criam-se oportunidades para os professores aprenderem e melhorarem o seu trabalho. Por vezes, há quem opte por ter as portas das salas de aula abertas ou sem paredes. Mais um elemento encorajador para adoptar esta abordagem.

Na Finlândia, este trabalho em conjunto também é motivado pelo facto do currículo nacional apenas dar as linhas gerais. Logo, aos professores cabe especificar o currículo da sua escola e as estratégias que melhor encaixam nas suas especificidades.

Para criar uma cultura de excelência entre os professores devem adoptar-se as recomendações que aqui fazemos e não apenas uma mera medida *ad hoc*, e ter a preocupação de construir uma cultura de qualidade sustentável entre os professores.

³⁰ Na Finlândia, os professores têm uma tarde livre por semana para o planeamento de aulas. Em Boston, um dos melhores sistemas públicos de educação americano, fixam-se horários para que os professores das mesmas disciplinas possam planear as aulas juntos.



Como sintetizou Jean-Marc Septsault, professor e um dos responsáveis pelo Education for Sustainable Development (ESD)³¹, o trabalho de equipa é o maior apoio que se pode ter, trocar ideias com os outros colegas, com outras escolas e com a comunidade³².

1.3. O melhor ensino para cada aluno

The greatest danger for most of us is not that our aim is too high and we miss it, but that it is too low, and we realize it”,

Michelangelo

Os bons sistemas de educação intervêm ao nível da escola quando identificam aquelas que não estão a funcionar suficientemente bem para, assim, melhorarem os resultados. Mas para fazer a diferença é preciso intervir ao nível de cada aluno. A ideia de que cada aluno deve ter o melhor ensino parece ir ao encontro do “personalised learning” (aprendizagem individualizada)³³, na medida em que se centra na definição de expectativas elevadas para todos os alunos e no apoio necessário para que estas possam ser atingidas, com os melhores resultados possíveis.

Para assegurar um acompanhamento individual, os professores devem (1) começar por definir expectativas elevadas e claras para o que cada aluno individualmente deve saber, perceber e ser capaz de fazer e assegurar que os recursos chegam àqueles que realmente precisam; depois, (2) as escolas devem ser avaliadas segundo o seu desempenho para confirmar se estão a cumprir as

³¹ Um site com informação didáctica sobre o desenvolvimento sustentável dirigido especialmente às pessoas que trabalham ou investigam sobre o tema em escolas ou instituições educativas, <http://educationforsustainabledevelopment.com/blog/>

³² http://www.unesco.org/en/teacher-education/dynamic-content-single-view/news/world_teachers_day_passion_and_patience_the_key_to_effective_teaching/back/10435/cHash/5a2052a39f/

³³ Apesar de ‘individualização’ poder ter vários significados e levantar questões profundas sobre os propósitos e as possibilidades para a educação, Personalised Learning, OECD (2006)



expectativas e, se necessário, (3) devem desenvolver-se processos e estruturas dentro da escola que permitam intervir sempre que o aluno está a ficar para trás.

(1) Definição de expectativas do desempenho dos alunos, simultaneamente elevadas e claras

Há várias formas de definir expectativas elevadas e claras. No entanto, deve reconhecer-se que as crianças aprendem em níveis e formas diferentes. Contudo, isso não significa que os professores não tenham expectativas elevadas e objectivos definidos.

Em termos curriculares, os sistemas de excelência optam habitualmente por contemplar uma forte componente de numeracia e literacia nos primeiros anos de educação³⁴ e, cada vez mais, há a tendência de definir padrões globais, particularmente com referência àqueles definidos no PISA ou noutros exames de avaliação. Mas há ainda outros exemplos, como Singapura, em que se opta por ajustar o currículo às necessidades futuras do país.

(2) Avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem e intervir nas escolas

Como já referimos anteriormente, um sistema não pode melhorar se não for avaliado. As avaliações permitem ter acesso à informação que define a qualidade de um sistema educativo, identificar as suas fraquezas e identificar e promover as boas práticas.

Há sistemas de elevado desempenho que preferem controlar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de exames, mas outros optam por fazer inspecções às escolas. As inspecções permitem avaliar os resultados da escola de acordo com um quadro de indicadores e aceder não só aos resultados mas também aos processos que levam a esses resultados. Uma vez identificada a causa do problema, a sua resolução torna-se possível.

³⁴ Currie e Thomas (2001), por exemplo, demonstram que os resultados dos exames em literacia e numeracia aos 7 anos é muito determinante no salário aos 33 anos.



Apesar da maioria dos países reconhecer a importância da avaliação, as formas de a fazer variam muito. Enquanto em Boston os alunos são avaliados anualmente, na Finlândia os alunos são dispensados de exames nacionais. Na Nova Zelândia e em Inglaterra, por exemplo, a avaliação é feita cada 3 ou 4 anos e é tornada pública. Pelo contrário, na Finlândia os resultados são mantidos confidenciais.

Na maioria dos sistemas de topo, a responsabilidade de medir os resultados é separada da responsabilidade de melhorar esses resultados. Ou seja, quem deve melhorar os resultados não deve ser juiz em causa própria. Geralmente os formatos escolhidos para a inspeção (inspeções anuais externas; auto-avaliação com inspeções externas cada 3 ou 4 anos; auto-avaliação com inspeções externas ocasionais) variam de país para país e dependem dos resultados³⁵. Normalmente, quando se verificam melhorias, a responsabilidade de controlo muda de agências externas para as próprias escolas.

Os sistemas de intervenção mais eficazes podem encontrar-se em Inglaterra, Nova Iorque e Nova Zelândia e caracterizam-se pelos seguintes aspectos:

- Publicação dos relatórios dos resultados: mais transparência cria mais *accountability* pública, o que por sua vez pode levar a melhores resultados. Contudo, os sistemas raramente melhoram apenas pela transparência dos resultados e pela pressão que daí advém. Se a escola não souber como melhorar, de nada lhe vale a pressão. Por isso, há casos em esta medida é até vista como um obstáculo, na medida em que a pressão pode levar a comportamentos regressivos, como ensinar só para o teste e outros comportamentos “fraudulentos”. Por exemplo, na Finlândia os resultados e auditorias são confidenciais, sendo apenas facultados às escolas avaliadas e aos municípios onde estão inseridas;

³⁵ Os melhores sistemas põem os processos de monitorização e intervenção nas próprias escolas, onde é possível identificar os alunos que precisam de apoio e dar-lhes esse apoio quando necessário e de uma forma regular.



- Financiamento: modelos de financiamento que permitam que as escolas com maior necessidade de melhoramentos obtenham recursos adicionais (Nova Zelândia, Alberta, Inglaterra, Chicago), nomeadamente aquelas com alunos de origens mais pobres.
- Intervenção para melhorar ou substituir a liderança: como referimos anteriormente uma boa liderança das escolas é o segundo aspecto que mais influencia a aprendizagem.

Adicionalmente, os sistemas de excelência aproveitam os resultados das inspeções e intervenções para identificar e divulgar as boas práticas. Em Singapura criaram-se laboratórios de salas de aula no Instituto Nacional de Educação para testar as reacções dos alunos a novas práticas e técnicas para depois aplicá-las em futuras reformas.

(3) Monitorizar e intervir ao nível dos alunos

A intervenção individual ao nível do aluno deve ser feita o quanto antes por forma a prevenir falhas a longo prazo e manter bons resultados e consistentes.

A Finlândia, mais uma vez, distingue-se neste ponto também por ter mais professores de educação especial (para alunos com maiores dificuldades, normalmente para as cadeiras de finlandês e matemática) que qualquer outro país³⁶. Estes professores dão aulas de acompanhamento individual ou para pequenos grupos de alunos que correm o risco de ficar para trás. A estes professores é dada formação adicional de um ano para os ajudar nesta função. Esta prática de educação especial é bem recebida na Finlândia porque há muitos alunos a participarem neste programa e, para além disso, os melhores alunos também participam ocasionalmente neste programa, o que demonstra que não é um programa necessariamente discriminatório.

³⁶ Em média, em cada escola avaliada pela McKinsey, um em cada 7 professores é de educação especial.



O sucesso dos sistemas de educação asiáticos depende em grande parte do compromisso dos professores para ajudarem os alunos com maiores dificuldades. Em Singapura, os professores ficam geralmente na escola várias horas depois do horário escolar para ajudar os alunos com mais dificuldades. Os professores organizam também aulas extra para os 20% de alunos com desempenho mais fraco nos primeiros dois anos.

Conclui-se que a educação é dirigida aos alunos e só pode ser considerada de qualidade quando cada um tem sucesso, mas cabe ao professor dar-lhes as condições para isso.

2. A Educação em Portugal

O Boletim Económico da Primavera de 2010 do Banco de Portugal, no estudo sobre o investimento em educação em Portugal³⁷, refere que:

“Ao longo do século XX o crescimento económico português foi relativamente contínuo, se bem que de forma mais consistente depois da década de 50, mas o seu desenvolvimento educacional foi muito descontínuo. Ao longo de mais de dois terços do século XX o nível educativo mediano dos portugueses não foi além de quatro anos de escolaridade. Apesar dos progressos registados nas últimas décadas, a estrutura educacional em Portugal permanece muito frágil quando comparada com a das restantes economias avançadas. Este facto constitui um entrave ao crescimento da economia portuguesa no presente e no futuro.”

Para analisarmos a actual estrutura educacional portuguesa, devemos começar por enquadrá-la no contexto da União Europeia (UE)³⁸. Apesar da implementação

³⁷ Alves, Centeno e Novo (2010)

³⁸ Para ter em conta o universo de pessoas que participam no sistema de educação em Portugal comparativamente com outros países, v. anexo I e sobre a despesa nesta matéria, v. anexo II.



dos programas educativos a nível da UE ter começado antes da assinatura do Tratado de Maastricht, em 1992, foi só a partir deste momento que a competência em matéria de educação foi formalmente reconhecida e assim se mantém até hoje³⁹. De acordo com o art. 165º do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE)⁴⁰, “A União contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística”. Ou seja, os Estados-membros (EM) estabelecem objectivos comuns e trocam entre si boas práticas, mas cada um é responsável pela sua política educativa⁴¹.

A partir de 1995, data da criação da Direcção Geral para a Educação e Cultura da Comissão Europeia, a globalização e a sociedade de informação reforçaram a necessidade de cooperação política em matéria de educação e formação.

A Estratégia de Lisboa (2000) foi uma das formas que a UE encontrou para responder aos desafios da globalização, das alterações demográficas e da sociedade de conhecimento, na medida em que delineava como objectivo tornar a UE “na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo”⁴².

Como sabemos, os objectivos desta estratégia não foram todos alcançados⁴³ e, perante esta situação, a Comissão Europeia propôs uma nova estratégia económica para a Europa, a ‘Estratégia Europeia 2020’ que o Conselho Europeu adoptou em Junho de 2010. Relativamente à educação, o principal objectivo é

³⁹ Jornal Oficial da União Europeia, JO C 191 de 29.07.1992, art. 126º - Tratado da União Europeia (Tratado de Maastricht). Inalterado com o Tratado de Lisboa, em vigor desde 1 de Dezembro de 2009 (JO C 306, 17.12.2007).

⁴⁰ Jornal Oficial da União Europeia, Versões consolidadas do Tratado da União Europeia e do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (JO C 83 30.3.2010)

⁴¹ Para além disso, a UE financia programas de estudos e de acções de formação.

⁴² Conselho Europeu, Estratégia de Lisboa 2000-2010, Primavera 2000

⁴³ No que diz respeito à educação, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf



“melhorar os níveis educativos, em particular procurando reduzir as taxas de abandono escolar e aumentando a percentagem da população que conclui o ensino superior ou equivalente”⁴⁴.

Definiu-se para isso um novo quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação ("EF 2020")⁴⁵ que prevê um conjunto de princípios para atingir objectivos estratégicos comuns aos EM, através de métodos de trabalho comuns (com áreas prioritárias definidas por ciclos de trabalho). A Comissão Europeia deve apoiar a cooperação entre os EM e avaliar o progresso de acordo com os objectivos e os *benchmarks*.

A aprendizagem ao longo da vida é a prioridade da estratégia para 2020: os sistemas de educação e formação devem garantir, por um lado, a “realização pessoal, social e profissional de todos os cidadãos” e, por outro, uma “prosperidade económica sustentável e a empregabilidade”.

Apesar da mera coordenação de políticas educativas europeias, a UE tem vindo a chamar a atenção aos ingredientes de um sistema de educação de sucesso que vamos analisar no próximo subcapítulo. Devemos realçar o relatório do Parlamento Europeu sobre a melhoria da qualidade da formação de professores (2008)⁴⁶ que reúne as conclusões do estudo da McKinsey⁴⁷.

Analisemos algumas das opiniões que têm sido dominantes na sociedade portuguesa ao longo dos últimos anos.

⁴⁴ Conclusões Conselho Europeu, Bruxelas, 17 de Junho de 2010

⁴⁵ Conclusões do Conselho, de 12 de Maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020)

⁴⁶ Relatório sobre a melhoria da qualidade da formação de professores, Comissão da Cultura e da Educação, Relatora: Maria Badiá i Cutchet, A6-0304/2008.

⁴⁷ O relatório faz também referência a estudos, ex. "Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers", OCDE (2005), e a documentos oficiais da UE, nomeadamente comunicações da Comissão Europeia sobre a matéria, que permitem concluir que ideias como a qualidade dos professores fazem parte do caminho para onde a UE aponta.



De acordo com Afonso, Natérico & Costa e Estela (2009), a legislatura da Ministra Maria de Lurdes (2005-2009) correspondeu a “uma mudança no processo de tomada de decisão política, em Educação, mais assente em fundamentação científica, na posse de evidências e menos em lógicas de decisão mais políticas e ideológicas”, nomeadamente porque, segundo os autores, teve em conta o PISA para algumas das reformas educativas levadas a cabo. Segundo os autores, esta nova forma de fazer política reflecte-se nomeadamente no uso de “dados, números e resultados e norteada, essencialmente, por critérios de natureza pragmática”.

Apesar dos rasgados elogios, os autores criticam a forma como o PISA é politizado, na medida em que o “PISA acomoda-se aos contextos, é apropriado pelos governos e repolitizado, em função de uma agenda pré-existente” mas não deixam de enfatizar a importância dos dados para as decisões políticas.

Apesar dos autores terem como elemento de análise uma entrevista à ex-ministra Maria de Lurdes Rodrigues, vale a pena ter em conta algumas das declarações da mesma em Julho de 2010, já afastada do cargo⁴⁸:

"As pessoas têm a ideia de que estamos sempre a reformar, mas não estamos. O objectivo foi concretizar alguma da legislação que estava produzida, de forma mais rápida e mais eficaz. Esse foi o esforço de vários ministros", afirmou. O seu objectivo foi o de “concretizar alguma da legislação que estava produzida, de forma mais rápida e mais eficaz. Esse foi o esforço de vários ministros”, afirmou.

Para Maria de Lurdes Rodrigues os dois momentos de "efectiva" reforma do sistema deram-se em 1970, com o ministro Veiga Simão, e em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

"Não se pode considerar que o conjunto das medidas configurem uma reforma da Educação, porque de facto não foi introduzida uma mudança nos princípios de

⁴⁸ LUSA (1 Julho 2010), <http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=78062513CF9521CEE0400A0AB800255D&opsel=1&channelid=0>



funcionamento do sistema educativo ou uma mudança na sua estrutura e organização”.

Aproveitamos estas declarações para expressarmos a nossa discordância em relação às mesmas e a opinião de que as reformas deviam ser mais arrojadas e sobretudo mais acertadas. Portugal precisa de reformas que façam a diferença, que sejam ousadas⁴⁹, mesmo sabendo que terão que fazer uma caminhada evolutiva até um ensino de qualidade sustentável. Ao longo deste estudo, vamos enumerar medidas nas quais não vale a pena investir tempo e dinheiro. Em resumo, o melhor é aprender a mudar e mudar a aprender.

2.1. Portugal: A qualidade dos professores

Em Fevereiro de 2007, foi aprovado um novo regime jurídico⁵⁰ que alterou os requisitos de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, por forma a garantir professores mais qualificados.

Uma vez que na altura o Processo de Bolonha estava numa fase de implementação, foram também feitas mudanças nas estruturas dos ciclos de estudo:

O primeiro ciclo (licenciatura) é requisito suficiente para os educadores de infância e de 1º ciclo e aos restantes (docentes dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário) é ainda exigido o mestrado (segundo ciclo de formação) para terem acesso à carreira docente, tendo que cumprir um determinado número de créditos

⁴⁹ Ao contrário do que a actual ministra Isabel Alçada disse, “Como sabem, estamos a trabalhar o currículo do ensino básico, visando introduzir ajustamentos. Não se trata de uma reforma. O tempo das reformas passou. Alterações radicais têm sempre um impacto negativo na educação”, Discurso proferido na Sessão de Abertura do XXXV Encontro Nacional da Confederação Nacional das Associações de Pais, 17 Abril 2010, <http://www.min-edu.pt/np3/4780.html>

⁵⁰ Decreto-Lei n.º 43/2007



ECTS⁵¹. Destas alterações curriculares, devemos destacar a valorização dada à componente de prática docente supervisionada (anteriores estágios). Contudo, sabemos que esta valorização da componente prática só pode ser considerada eficaz quando avaliada a sua qualidade; ou seja, a partir de 2010/2011, altura em que os licenciados ao abrigo desta lei terminam a licenciatura ou mestrado.

Acrescente-se que os candidatos têm ainda que concluir um Curso de Formação Profissional para Ensino, organizado segundo critérios definidos pelo Ministério da Educação (ME).

Relativamente ao recrutamento dos docentes, o candidato deve ainda ser aprovado em provas nacionais de avaliação de conhecimentos e competências. Estas provas, da responsabilidade do ME, pretendem avaliar o domínio das áreas curriculares nas quais os candidatos se formaram, tendo como referência os programas dos ensinos básico e secundário.

Mas, apesar da importância da componente prática na formação de um professor e da necessidade de corresponder às exigências de Bolonha⁵², uma maior qualificação académica não tem necessariamente impacte na qualidade dos professores, nem nos resultados dos alunos, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente.

Por isso, a aposta nesta matéria deve centrar-se na experiência e observação da prática de sala de aula, na selecção dos estagiários e na restrição das vagas apenas aos melhores candidatos.

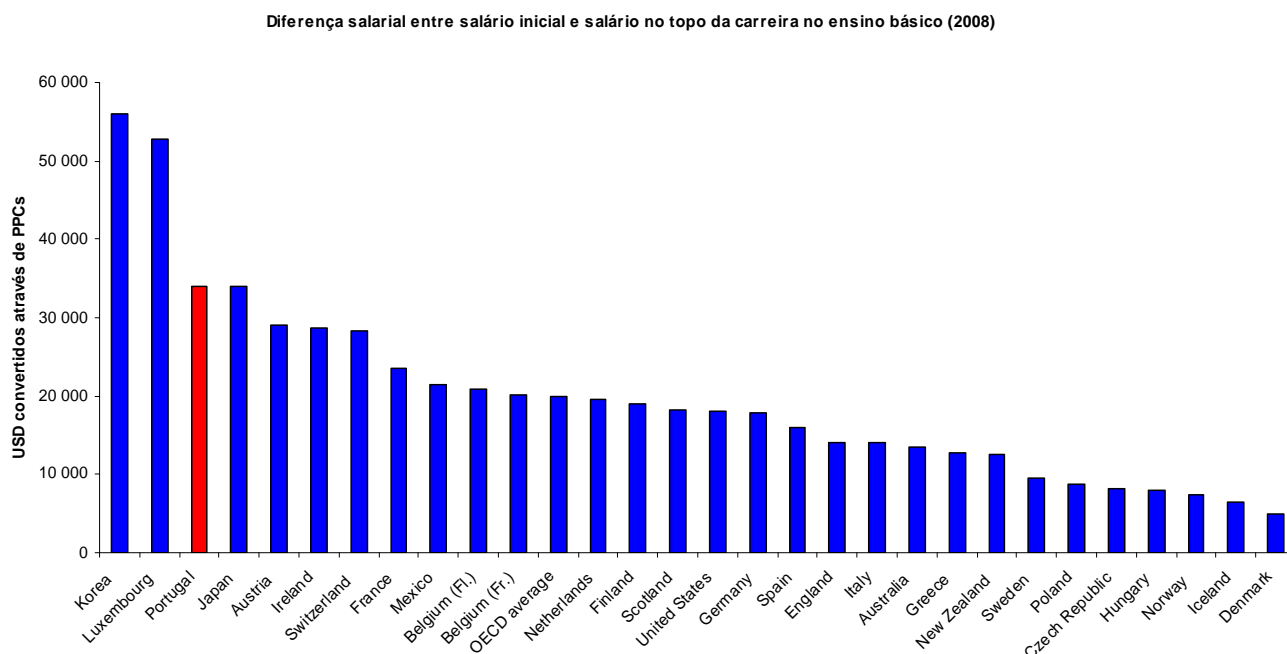
⁵¹ ECTS: *European Credit Transfer and Accumulation System*/ Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos. A medida utilizada nos sistemas de ensino europeus para medir o volume de trabalho do aluno.

⁵² Com o processo de Bolonha torna-se possível a comparabilidade dos sistemas e, por isso, facilitam-se a mobilidade dos estudantes, a competitividade dos cursos e a empregabilidade.



Por último, em relação aos salários dos professores em Portugal, segundo a OCDE⁵³ (v. gráfico I), os salários iniciais estão abaixo da média da OCDE e note-se ainda que os salários de fim de carreira em Portugal destacam-se por estarem acima da média dos países da OCDE.

Gráfico II



Fonte: OCDE, “Education at a glance” (2010)

Apesar de Portugal seguir a lógica das subidas subsequentes dos salários ao longo da carreira, como já tivemos oportunidade de explicar os salários iniciais têm mais peso na decisão da escolha da profissão do professor em comparação com a progressão do salário.

⁵³ OCDE, “Education at a glance” (2010)



2.2. Portugal: A arte de ensinar

Apesar de muito criticado, o sistema de avaliação do desempenho docente que começou por ser aplicado em 2007-2009 é uma matéria que tem que estar contemplada na estrutura educativa, como em tantas outras actividades. A avaliação permite identificar e premiar o mérito e divulgar as boas práticas. Um bom ponto de partida para a construção de um sistema de excelência.

A respectiva legislação, revista em Junho de 2010,⁵⁴ pretende regular uma forma de melhorar a qualidade do serviço educativo e as aprendizagens dos alunos, através da avaliação e apoio aos professores.

Dos objectivos da avaliação destacamos aqueles que têm em consideração as recomendações que temos feito ao longo deste estudo, como por exemplo, o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho; o acompanhamento e supervisão da prática docente e a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua actividade profissional.

O docente é avaliado em diferentes domínios, nomeadamente e segundo os termos legais: 1) na vertente profissional, social e ética; 2) no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos⁵⁵; 3) na participação na escola e relação com a comunidade educativa e, por último 4) no desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

⁵⁴ Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho – Estatuto carreira docente (ECD) e Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho - Avaliação do Desempenho de Docentes (ADD)

⁵⁵ Domínio onde se avaliam a preparação e organização das actividades lectivas, a realização das actividades lectivas, a relação pedagógica com os alunos e processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.



A utilização de conceitos vagos e a razão de ser de algumas vertentes ou domínios de avaliação são temas mais formais, de pormenor que não cabem nesta discussão.

O mesmo não acontece com a observação de aulas. Como já referimos, esta é uma das componentes mais importantes da avaliação de um professor e que parece-nos ter sido menosprezada, na medida em que a sua utilização é restringida. Ou seja, a observação de aulas só tem lugar quando requerida facultativamente, pelo docente, a fim de obter uma melhor avaliação⁵⁶.

Este procedimento parece-nos distorcer a lógica por detrás dos objectivos da avaliação e do papel de um professor.

Como referiu a ex-ministra Maria de Lurdes Rodrigues em Julho de 2010⁵⁷, "A orientação de uma maioria de professores e de organizações sindicais continua a ser fortemente dirigida para a indiferenciação e igualitarismo de todos os membros do grupo". Acrescentou ainda que entre 1990 e 2005 esta indiferenciação "não gerou estímulos para a melhoria da qualidade ou para a ambição de fazer melhor, pelo contrário: nivelou por baixo na exigência e por cima nas condições de remuneração e de carreira".

Teremos no entanto de discordar da sua posição quando refere que este é um "problema que terá de ser ultrapassado pela própria classe"⁵⁸. Propomos que as reformas sejam devidamente explicadas e que se criem os incentivos certos. A

⁵⁶ Para casos de menção qualitativa de Muito Bom ou Excelente, num mínimo de duas aulas por ano lectivo e para efeitos de progressão. No entanto, em cada agrupamento ou escola não agrupada, a atribuição das menções qualitativas de Excelente e Muito Bom têm de respeitar as percentagens de 5% e 20% respectivamente.

⁵⁷ LUSA (1 Julho 2010),

<http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=78062513CF9521CEE0400A0AB800255D&opsel=1&channelid=0>

⁵⁸ Todas as citações da ex-ministra Maria de Lurdes Rodrigues, Fonte Lusa (1Julho 2010), <http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=78062513CF9521CEE0400A0AB800255D&opsel=1&channelid=0>



Finlândia é um bom exemplo de como conduzir politicamente as reformas na educação.⁵⁹

Por outro lado, o Ministério da Educação criou programas de Formação Contínua de Professores destinados aos professores do primeiro ciclo em Matemática, Língua Portuguesa e Ensino Experimental das Ciências, em que reconheceu e promoveu a observação das aulas por professores formadores. Esta iniciativa surgiu pelos maus resultados que se verificavam nestas disciplinas nucleares (quer no plano nacional quer internacional) e na consequente necessidade de apoiar os professores a alterar esta situação.

Estes programas diferem entre si em algumas normas de funcionamento, mas o que os caracteriza a todos é a supervisão efectuada por estabelecimentos de ensino superior responsáveis pela formação inicial dos professores e a formação, apoio individual e acompanhamento dos professores em sala de aula, com sessões de trabalho com os professores das instituições de ensino superior.

Os programas têm ainda como objectivo criar uma rede de formação dentro de cada escola. Ou seja, os professores podem tornar-se formadores ao frequentarem as acções de formação (qualificações no ensino e de coordenação na área curricular), onde são devidamente preparados para depois poderem dar formação a outros professores do respectivo agrupamento.

Foram identificadas algumas dificuldades logísticas e operativas que podem funcionar como obstáculos, assim como algumas atitudes de estranheza perante esta nova forma de trabalhar. Por exemplo, certos formadores residentes disseram sentirem-se “relutantes em dar formação a outros professores dos agrupamentos a que pertencem”⁶⁰. Contudo, se estes programas forem devidamente

⁵⁹ Aho, Pitkänen e Sahlberg (Maio 2006)

⁶⁰ Referido em Matthews, Klaver, Lannert, Conluain e Ventura (Janeiro 2009), “Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal” (Avaliação internacional para ME)



implementados e monitorizados e ultrapassarem algumas resistências, parece-nos que a ideia a eles subjacente pode corresponder à ideia de *peer coaching*.

No processo de avaliação dos docentes há vários órgãos envolvidos responsáveis pela avaliação, coordenação, monitorização e aconselhamento mas, na nossa opinião, transportam consigo um peso burocrático que parece ser desnecessário. Mas, mais importante do que isso, é garantir que existe uma boa liderança na escola.

Procurou-se “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”⁶¹. Para isso, foi criada a figura do director a quem cabe a gestão administrativa, financeira e pedagógica. Apesar de se preverem assessorias técnico-pedagógicas para apoio à actividade do director, é fundamental que a maior parte da carga de trabalho do director seja dedicada a identificar as boas práticas para contribuir para o constante aperfeiçoamento do ensino dos professores. Para garantir a máxima eficácia da liderança, acrescentamos ainda a necessidade de dar formação de gestão aos directores e outros membros de órgãos de administração e gestão⁶².

Podemos concluir que para assegurar a máxima qualidade dos professores na sala de aula deve ser oferecida e apoiada uma boa liderança na escola que, por sua vez, deve incentivar, simplificar e responsabilizar-se pela monitorização de medidas que vão ao encontro da ideia de *peer coaching*.

⁶¹ Preâmbulo do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril

⁶² Recomendação referida em Matthews, Klaver, Lannert, Conluain e Ventura (Janeiro 2009)



2.3. Portugal: O melhor ensino para cada aluno

Entre as várias medidas que se têm tomado para combater o insucesso escolar em Portugal⁶³, destacamos os planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento que foram criados com o objectivo de maximizar uma boa aprendizagem para cada um dos alunos.

As medidas preventivas são essenciais para que o aluno satisfaça as expectativas elevadas a que deve estar sujeito. Por isso, consideramos benéfico os planos de recuperação previstos para o final do 1.º período dirigidos aqueles alunos que revelam dificuldades e que podem comprometer um ano lectivo de sucesso. A recuperação inclui um ensino diferenciado na sala de aula, orientação que permite ao aluno desenvolver autonomia de estudo e aulas de compensação e recuperação.

Mas nem sempre a recuperação é possível e há alunos que ficam retidos no final do ano lectivo. Para esses, desenvolve-se um plano de acompanhamento no ano seguinte, para evitar que o mesmo volte a acontecer.

Está ainda previsto que se no final do ano lectivo o aluno não reunir os requisitos para transitar de ano, é submetido a uma avaliação extraordinária que decidirá se fica retido, se transita com um plano de acompanhamento ou se é encaminhado para um percurso de educação e formação alternativo (ex. curso profissional).

⁶³ Por exemplo, a ocupação dos tempos escolares e a diversificação das ofertas formativas que procuram ser divulgadas e esclarecidas junto dos alunos. A diversidade das ofertas formativas é especialmente importante para permitir que cada aluno possa fazer o seu percurso, de acordo com as suas preferências e capacidades, e o esclarecimento destas opções é informação útil para estar consciente das escolhas que pode fazer para o futuro.



A ministra Isabel Alçada referiu recentemente que “As crianças repetem o ano e essa repetição quase nunca é benéfica em termos de evolução da aprendizagem. A alternativa é ter outras formas de apoio, que devem ser potenciadas para ajudar os que têm um ritmo diferenciado. E nós já temos muitas.”⁶⁴ Por um lado, deve exigir-se que os responsáveis políticos transmitam claramente a mensagem para se discutir aquilo que realmente interessa e, por outro lado, perante a implementação de programas definidos, cabe-lhes comunicar os seus resultados e trabalhar em alternativas se necessário.

Mas nem sempre são apenas os alunos com maiores dificuldades que têm que ser acompanhados. Depois do 1º período, para os alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem é elaborado um plano de desenvolvimento adequado para o aluno para que ele possa desenvolver as suas capacidades na máxima plenitude.

Como qualquer outra medida, também estes planos devem ser sujeitos a processos de acompanhamento e de avaliação da implementação⁶⁵. Do relatório de 2007/2008 conclui-se que “apesar da evolução positiva verificada, estão ainda muito aquém das expectativas, nomeadamente no que concerne às altas taxas de retenção de alunos com planos de recuperação e de acompanhamento”. Para se identificar aquilo que está a correr mal, recomenda-se, uma vez mais (já havia sido referida no relatório do ano anterior), uma monitorização e o acompanhamento da implementação dos programas no terreno, acompanhados da elaboração de relatórios mais detalhados. Para além do acesso aos valores das taxas de transição e retenção, parece-nos essencial e complementar identificar as causas do insucesso e actuar sobre as mesmas. Ou seja, verificar e assegurar a qualidade do ensino como já defendemos anteriormente.

⁶⁴ “Expresso”, 31 Julho 2010

⁶⁵ Foram publicados relatórios síntese relativos à aplicação destes programas. Sobre o ano lectivo de 2007/2008, http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=3716&fileName=rel_sintese_despacho_normativo_50_2007_2.pdf
Em 2007/2008 a taxa de retenção foi de 26% (-8% que no ano lectivo anterior).



Mais Sucesso Escolar é o nome de mais uma iniciativa do ME para combater o insucesso escolar, ao nível dos alunos. Cabe às escolas do ensino básico candidatarem-se ao projecto, através da apresentação de um plano de trabalhos de recuperação dos resultados dos alunos, segundo as regras do regulamento. O projecto será depois apreciado por um grupo de trabalho criado para esse efeito e que vai acompanhar o projecto, juntamente com uma Comissão de Acompanhamento, se este for aprovado.

A aprovação do projecto traduz-se na assinatura de um contrato-programa com o ME, para quatro anos lectivos, nos quais vêm mencionados os apoios e os recursos concedidos, bem como as metas e as obrigações definidas para cada escola.

Este programa menciona a necessidade de definir uma estratégia para um ensino de qualidade nas escolas. Contudo, consideramos insuficiente, nomeadamente quando já sabemos que existem alternativas. Como já analisamos, a ideia dos *coaches* já deu provas da sua eficácia e em pouco tempo. Não temos tempo a perder.

Conclusão

“For every complex problem there is one solution which is simple, neat, and wrong”, H. L. Mencken

O desenvolvimento de uma sociedade tem que passar por cidadãos livres, críticos, mais capazes de tomar decisões e de contribuir para uma sociedade mais informada e consciente.



A História já nos deu vários exemplos, com os quais podemos aprender e tomar aquelas medidas que já provaram ser eficazes. Todos os diferentes sistemas que melhoram significativamente apostam em construir um sistema que reúne da melhor forma os 3 aspectos essenciais desenvolvidos ao longo do nosso estudo e que passa por investir na selecção daqueles que se tornam professores e garantir a sua boa qualidade a longo prazo. Ao professor exige-se um desempenho de máxima qualidade ao longo do seu percurso através de incentivos, monitorização e acompanhamento da sua actividade.

As decisões têm que ser tomadas, mesmo sob fortes pressões sociais, das corporações, dos pais ou mesmo dos alunos. Depois de estudar aquilo que objectivamente pode levar ao sucesso, explicar e esclarecer a opinião pública, basta executar e avaliar continuamente os resultados das medidas. Sem perder tempo e recursos, Portugal precisa de reformas ousadas, que façam a diferença. Mas para isso é preciso aprender a mudar e mudar a aprender.



Anexos

Anexo I

Tendência das taxas de participação no ensino da população entre os 15 e os 29 anos (1995-2008)

Trends in enrolment rates (1995-2008)

Full-time and part-time students in public and private institutions

	15-19 year-olds as a percentage of the population aged 15 to 19								20-29 year-olds as a percentage of the population aged 20 to 29							
	1995	2000	2003	2004	2005	2006	2007	2008	1995	2000	2003	2004	2005	2006	2007	2008
OECD countries																
Australia	81	82	82	82	82	83	82	82	23	28	33	33	33	33	33	33
Austria	75	77	77	79	80	82	79	79	16	18	18	19	19	20	22	22
Belgium	94	91	94	95	94	95	94	92	24	25	29	30	29	29	28	29
Canada	80	81	80	79	80	81	80	m	22	23	25	25	26	26	25	m
Chile	64	66	68	70	74	72	74	74	m	m	m	m	m	m	20	21
Czech Republic	66	81	90	91	90	90	90	90	10	14	17	19	20	20	22	21
Denmark	79	80	85	85	85	83	83	84	30	35	36	36	38	38	38	37
Finland	81	85	86	87	87	88	88	87	28	38	40	41	43	43	43	43
France ¹	89	87	87	87	86	86	86	86	19	19	20	20	20	20	20	19
Germany	88	88	89	89	89	89	88	89	20	24	27	28	28	28	29	28
Greece	62	82	83	86	97	93	80	83	13	16	26	28	24	32	27	29
Hungary	64	78	83	85	87	88	89	89	10	19	22	24	24	25	25	25
Iceland	79	79	83	84	85	85	84	84	24	31	36	37	37	37	36	35
Ireland	79	81	84	87	89	88	90	90	14	16	19	23	21	20	21	18
Italy	m	72	78	79	80	81	80	82	m	17	20	20	20	20	21	21
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	75	79	81	84	86	86	87	89	15	24	27	28	27	28	28	28
Luxembourg	73	74	75	75	72	73	74	75	m	5	6	7	6	9	6	10
Mexico	36	42	45	47	48	49	50	52	8	9	10	11	11	11	11	11
Netherlands	89	87	85	86	86	89	89	90	21	22	25	26	26	27	28	29
New Zealand	68	72	74	74	74	74	75	74	17	23	30	31	30	29	30	29
Norway	83	86	85	86	86	86	87	87	25	28	29	29	29	30	30	29
Poland	78	84	88	90	92	93	93	93	16	24	29	30	31	31	31	30
Portugal	68	71	72	73	73	73	77	81	22	22	23	23	22	21	21	23
Slovak Republic	m	m	80	83	85	85	86	85	m	m	13	15	16	17	18	19
Spain	73	77	78	80	81	80	80	81	21	24	22	22	22	22	22	21
Sweden	82	86	87	87	87	88	87	86	22	33	34	36	36	36	35	33
Switzerland	80	83	83	83	83	84	84	85	15	19	21	21	22	22	23	23
Turkey	30	28	35	40	41	45	47	46	7	5	6	10	10	11	12	13
United Kingdom ²	72	75	75	79	79	70	71	73	18	24	26	28	29	17	17	17
United States	72	73	76	76	79	78	80	81	19	20	22	23	23	23	23	23
OECD average	74	77	79	80	81	81	81	82	18	22	24	25	25	25	25	25
OECD average for countries with 1995, 2000 and 2008 data	73	77					81		18	22						26
EU19 average	77	81	83	84	85	85	84	85	19	22	24	25	25	25	25	25
Partner countries																
Brazil ³	m	75	80	79	80	m	75	76	m	21	22	23	21	m	21	21
Estonia	m	m	m	m	87	87	85	84	m	m	m	m	27	27	27	26
Israel	m	64	66	65	65	65	65	64	m	m	21	20	20	21	21	21
Russian Federation	m	71	m	m	74	m	m	77	m	m	m	m	19	m	m	20
Slovenia	m	m	m	m	91	91	91	91	m	m	m	m	32	33	33	33

Note: Columns showing years 2001 and 2002 are available for consultation on line (see *Statlink* below).

1. Excludes overseas departments (DOM) from 1995 to 2004.

2. Break in time series following methodological change from 2006.

3. Break in time series following methodological change from 2007.

Source: OECD. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2010).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

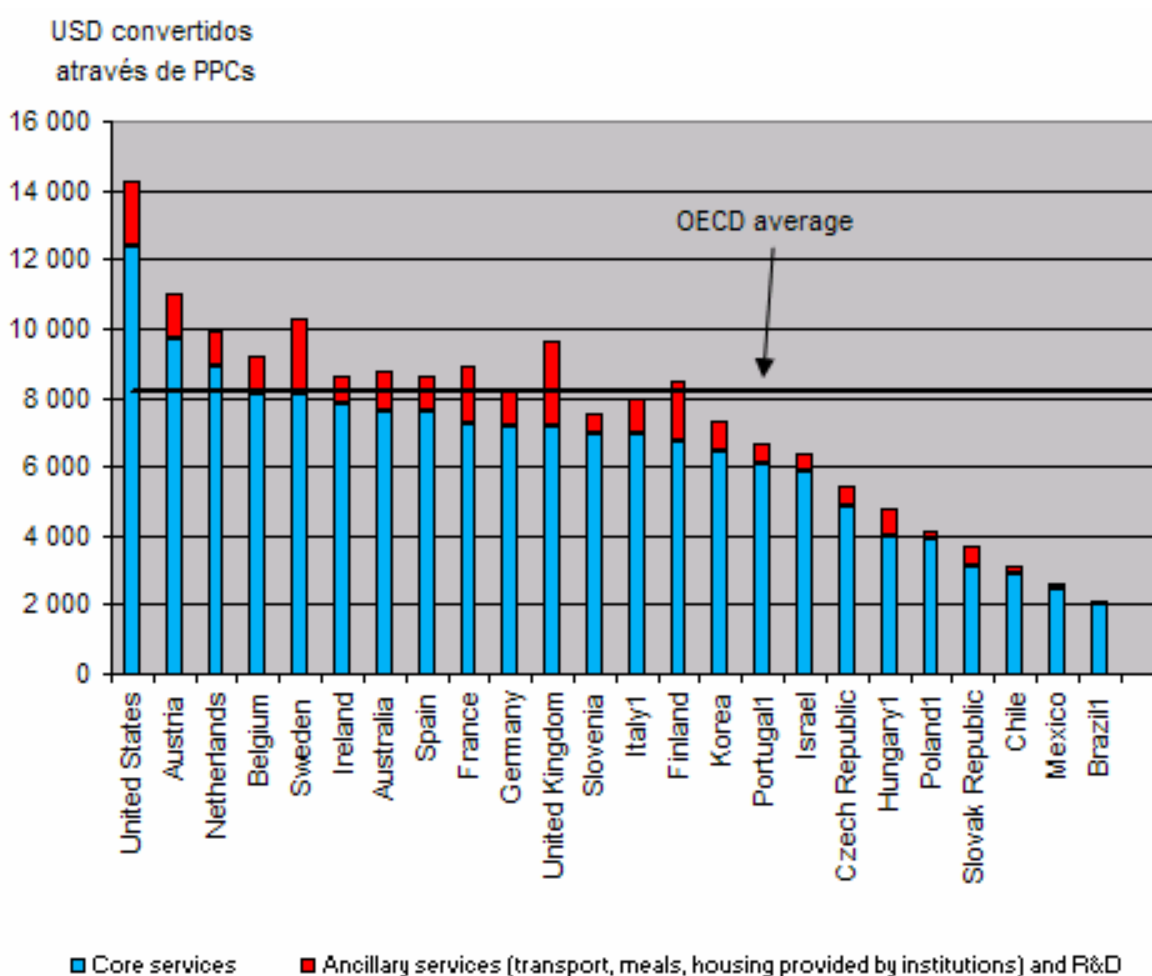
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932310415>

Fonte: OCDE, "Education at a glance" (2010)



Anexo II

Despesa anual/aluno em instituições educativas (2007)



1. Public institutions only.

Countries are ranked in descending order of expenditure by educational institutions per student for core services.

Source: OECD. Table B1.2. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2010).

Fonte: OCDE, "Education at a glance" (2010)



Referências

Afonso, Natércio & Costa, Estela (2009), “A influência do *Programme for International Student Assessment (PISA)* na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português”, *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 10, pp. 53-64

Aho, Pitkänen e Sahlberg, “Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968”, Maio 2006

Alves, Centeno e Novo, “O investimento em educação em Portugal: retornos e heterogeneidade”, *Boletim Económico*, Volume 16, Número 1, Primavera (2010), http://www.bportugal.pt/pt-PT/EstudosEconomicos/Publicacoes/BoletimEconomico/BEAnteriores/Documentos/bol_primavera10_p.pdf

Comissão Europeia, “Commission staff working document –Progress towards the Lisbon objectives in education and training, Indicators and benchmarks 2009”, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf

Conselho da Europa, *23rd Standing Conference of Ministers of Education: "Education for Sustainable Democratic Societies: the Role of Teachers"*, Junho 2010, http://www.coe.int/t/dg4/education/standingconf/default_EN.asp?

Conselho Europeu, “Estratégia de Lisboa 2000-2010”, Primavera 2000, <http://www.lisbonstrategy.net/>

Conselho Europeu, *Conclusões Conselho Europeu*, Bruxelas, 17 de Junho de 2010, http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/MNE/Conselho_UE_17_06_10.pdf

Conselho Europeu, *Conclusões do Conselho*, de 12 de Maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020), *Jornal Oficial* n° C 119 de 28/05/2009, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF>



Currie e Thomas, “Early test Scores, School quality and SES: Long-run effects on wage and employment outcomes”, *Worker Wellbeing in a Changing Labor Market* (2001), Volume 20, pp. 103–132, http://www.econ.columbia.edu/currie/Papers/Early_Test_Scores.pdf

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, Avaliação do Desempenho de Docentes (ADD): http://min-edu.pt/np3content/?newsId=4945&fileName=decreto_regulamentar_2_2010.pdf

Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1953&fileName=decreto_lei_75_2008.pdf

Decreto-Lei n.º 43/2007, Habilitação profissional para a docência na educação
Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, Estatuto carreira docente (ECD), http://min-edu.pt/np3content/?newsId=4944&fileName=decreto_lei_75_2010.pdf

Despacho n.º 100/2010, 17 de Dezembro de 2009, Comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar, http://min-edu.pt/np3content/?newsId=4531&fileName=despacho_100_2010.pdf

Despacho Normativo n.º 50/2005, sobre a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento, http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1254&fileName=despacho_normativo_50_2005.pdf

Discurso proferido na Sessão de Abertura do XXXV Encontro Nacional da Confederação Nacional das Associações de Pais, 17 Abril 2010, Isabel Alçada, <http://www.min-edu.pt/np3/4780.html>

Dulton, “Recruiting high-quality teachers”, CESifo DICE Report 4/2004

Entrevista com Professor David Hargreaves (Outubro 2004), por Clare Richards, Futurelab, <http://www.futurelab.org.uk/resources/publications-reports-articles/web-articles/Web-Article553>

Gates Foundation, *MET Project*, “Working with Teachers to Develop Fair and Reliable Measures of Effective Teaching”, Junho 2010, <http://www.gatesfoundation.org/highschools/Documents/met-framing-paper.pdf>



GHK, “Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers”, Dezembro 2005, http://ec.europa.eu/education/pdf/doc284_en.pdf

Gordon, Kane e Staiger, “Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job”, Hamilton Project, *Discussion Paper, The Brookings Institution*, Abril 2006

Gundlach e Wössmann, “Better schools for Europe”, 2001, Banco Investimento Europeu, Vol. 6, Nr. 2, pp. 9-22, http://www.eib.org/attachments/efs/eibpapers/eibpapers_2001_v06_n02_en.pdf

Haahr, Nielsen, Hansen e Jakobsen, Danish Technological Institute, “Explaining student performance”, Novembro 2005, <http://www.dti.dk/24304>

Hanushek e Rivkin, “Teacher quality”, *Handbook of the Economics of Education, Volume 2 (2006), Chapter 18*,

Hanushek e Wössmann, “The Role of Education Quality in Economic Growth”, *World Bank Policy Research Working Paper 4122*, Fevereiro 2007

Hanushek, “Teacher Deselection”, *Creating a new teaching profession (2009)*

Hanushek, “Teacher Quality”, Ed. Lance T. Izumi e Williamson M. Evers (2002)

Haycock e Hanushek, “An Effective Teacher in Every Classroom”, *Education Next*, Vol. 10, Nr.3, Verão 2010

Haycock e Hanushek, “An Effective Teacher in Every Classroom”, *Education Next*, Vol. 10, Nr.3, Verão 2010, <http://educationnext.org/an-effective-teacher-in-every-classroom>

Hentoff, “*Lifetime Learners: One Student at a Time*”, Cato Institute (2010), http://www.cato.org/pub_display.php?pub_id=11893

LUSA, 1 Julho 2010, <http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Noticia.aspx?contentid=78062513CF9521CEE0400A0AB800255D&opsel=1&channelid=0>

Matthews, Klaver, Lannert, Conluain e Ventura, “Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal” (Avaliação internacional para ME),



Janeiro 2009, [http://www.min-
edu.pt/np3content/?newsId=3170&fileName=bilingue_GEPE_portugues_final.pdf](http://www.min-
edu.pt/np3content/?newsId=3170&fileName=bilingue_GEPE_portugues_final.pdf)

McGaw, “Quality education: Is the sky the limit?“, *OECD Observer* No. 242,
Março 2004, http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/1217/Quality_education:_Is_the_sky_the_limit_.html

McKinsey & Company “How the world's best performing schools systems come out on top”, Setembro 2007

Ministério da Educação, Regulamento dos Projectos Mais Sucesso Escolar, [http://www.min-
edu.pt/np3content/?newsId=3716&fileName=edital_mais_sucesso_escolar.pdf](http://www.min-
edu.pt/np3content/?newsId=3716&fileName=edital_mais_sucesso_escolar.pdf)

NCSL, “Seven strong claims about successful school leadership” (2006)

OCDE, "Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" (2005), <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>

OCDE, “Creating Effective Teaching and Learning Environments, First Results from TALIS”, (2009), http://www.oecd.org/document/54/0,3343,en_2649_39263231_42980662_1_1_1_1,00.html

OCDE, “Education at a glance” (2009), <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>

OCDE, “Education at a glance” (2010), <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>

OCDE, “Personalising Education” (2006), <http://www.oecd.org/dataoecd/38/45/36509488.pdf>

OCDE, “PISA - Assessment Framework - Key competencies in reading, mathematics and science” (2009), <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>

OCDE, “Teachers’ Professional development”, Ed. Professor Jaap Scheerens, *University of Twente* (2010), http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf;



OCDE, “The high cost of low educational performance – the long-run economic impact of improving PISA outcomes” (2010), <http://www.oecd.org/dataoecd/11/28/44417824.pdf>

Pondiscio, “George Lucas reimagines the American classroom”, *Education Next*, Vol. 10, No. 3, Verão 2010, <http://educationnext.org/edutopian-vision/>

pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1209&fileName=decreto_lei_43_2007.pdf

Presidência do Conselho de Ministros, Programa do XVII Governo Constitucional (2005-2009), <http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/ProgramaGovernoXVII.pdf>

Presidência do Conselho de Ministros, Programa do XVII Governo Constitucional (2009-2013), http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/Programa_GC18.pdf

Protocol to the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, Paris, 20.III.1952, http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/D5CC24A7-DC13-4318-B457-5C9014916D7A/0/ENG_CONV.pdf

Reason magazine, “[Last Chance for School Reform](#)”, Katherine Mangu-Ward, Maio 2010, <http://reason.com/archives/2010/04/07/last-chance-for-school-reform/singlepage>

Relatório sobre a melhoria da qualidade da formação de professores, Comissão da Cultura e da Educação, Parlamento Europeu (2008), <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2008-0304+0+DOC+PDF+V0//PT>

Relatórios síntese, Despacho Normativo n.º 50/2005, de 09 de Novembro, relativos à aplicação dos programas de acompanhamento e de avaliação da implementação (ano lectivo de 2007/2008), Gil e Dulcinea, http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=3716&fileName=rel_sintese_despacho_normativo_50_2007_2.pdf

Rivkin, Hanushek e Kain, “Teachers, schools, and academic achievement”, *Econometrica*, Vol. 73, No. 2 (Março 2005), pp. 417–458,



<http://www.economics.harvard.edu/faculty/staiger/files/HanushekRivkinKain%2BEcta%2B2005.pdf>

RSA/Edge Lecture: “Changing Paradigms - How we implement sustainable change in education”, 16 Junho 2008, <http://www.thersa.org/mobile/events/audio-and-past-events/2008/rsa-edge-lecture-with-sir-ken-robinson/Transcript--Sir-Ken-Robinson.pdf>

Rubenstein, “Confronting the Crisis in Teacher Training”, Novembro 2007, *Schools of Education* issue of *Edutopia* magazine, <http://www.edutopia.org/building-a-better-teacher>

Stigler, “Needed: Fresh Thinking on Teacher Accountability,” *Education Week*, Vol. 29, No. 33, pp. 30,36, Junho 2010

Teaching and Learning in 2020 Review Group, “2020 Vision - Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group” (2006), <http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/6856-DfES-Teaching%20and%20Learning.pdf>

The Atlantic, “What makes a Great teacher”, Amanda Ripley, Janeiro/Fevereiro 2010, <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2010/01/what-makes-a-great-teacher/7841/>

Tratado da União Europeia (Tratado de Maastricht), Jornal Oficial da União Europeia C 191 de 29.07.1992, <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>

Tratado de Lisboa, Jornal Oficial da União Europeia C 306, 17.12.2007, <http://eur-lex.europa.eu/JOIndex.do?year=2007&serie=C&textfield2=306&Submit=Pesquisar&submit=Pesquisar&ihmlang=pt>

Versões consolidadas do Tratado da União Europeia e do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia, Jornal Oficial da União Europeia C 83 30.3.2010, <http://eur-lex.europa.eu/JOIndex.do?year=2010&serie=C&textfield2=83&Submit=Pesquisar&submit=Pesquisar&ihmlang=pt>



Wall Street Journal, “Teacher Tenure Breakout”, 1 Julho 2010