

destino: educação

diferentes países. diferentes respostas.

Características gerais do PISA, principais resultados e critérios de escolha dos países



*Iniciativa da CNI - Confederação
Nacional da Indústria*

CNI - SESI

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA - CNI

Robson Braga de Andrade - Presidente

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA - DIRET

Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti - Diretor de Educação e Tecnologia

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA - SESI

Conselho Nacional

Jair Meneguelli - Presidente

SESI - Departamento Nacional

Robson Braga de Andrade - Diretor

Carlos Henrique Ramos Fonseca - Diretor-Superintendente

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO

José Roberto Marinho - Presidente

Hugo Barreto - Secretário-geral

Nelson Savioli - Superintendente Executivo

Lúcia Araújo - Gerente-geral

Mônica Dias Pinto - Gerente de Desenvolvimento Institucional

CANAL FUTURA

Débora Garcia - Gerente de Conteúdo e Novas Mídias

João Alegria - Gerente de Programação, Jornalismo e Engenharia

Marisa Vassimon - Gerente de Mobilização Comunitária

Vanessa Jardim - Gerente de Produção e Ativos

FICHA TÉCNICA

SESI/DN

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA - UNIEDUCA

Mara Silvia Andre Ewbank - Gerente-Executivo

DIRETORIA DE COMUNICAÇÃO - DIRCOM

Carlos Alberto Barreiros - Diretor de Comunicação

GERÊNCIA EXECUTIVA DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA - GEXPP

Carla Gonçalves - Gerente Executiva

DIRETORIA DE SERVIÇOS CORPORATIVOS - DSC

Área de Administração, Documentação e Informação - ADINF

Gerência de Documentação e Informação - GEDIN

Claudia Valentim - Normalização

CANAL FUTURA

Júlia Comodo - Coordenação de Núcleo

Kitta Eitler - Coordenação de Conteúdo

Lucinéia Batista - Coordenação de Desenvolvimento Institucional

Julianna Guimarães - Coordenação de Comunicação

Anne Germano, Lucieda Moreda e Camila Campos - Produtoras assistentes

Projeto gráfico: Renata Figueiredo - Um Triz Comunicação

Copyright © Fundação Roberto Marinho

Rio de Janeiro, 2011

Todos os direitos reservados

Fundação Roberto Marinho | Canal Futura

Rua Santa Alexandrina, 336 - Rio Comprido - 20261-232 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil

Tel.: (21) 3232-8800 - Fax: (21) 3232-8031 | www.futura.org.br / CAT: (21) 2502-0022

www.futura.org.br

Índice

1. CARACTERÍSTICAS GERAIS DO PISA, PRINCIPAIS RESULTADOS E CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS PAÍSES	5
1.1. Apresentação (texto da Maria Helena Guimarães apresentando a série)	6
1.2. Critérios de escolha dos países que são objeto da série	7
1.3. Fatores que influenciam nos resultados	11
1.4. Características do PISA	15
1.5. Principais resultados do PISA de 2000 a 2006	28
1.6. Avaliação em Ciências do PISA 2006	30
1.7. Avaliação em Leitura e Matemática do PISA 2006	37
2. ANEXO 1 - TABELAS PISA 2000 A 2006	40
3. ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO EM XANGAI	47
3.1. Introdução	48
3.2. A Cultura chinesa e a educação	50
3.3. A profissão docente	52
3.4. A educação básica em Xangai	56
3.5. Conclusão	61
3.6. Bibliografia	63
4. ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NA FINLÂNDIA	64
4.1. Introdução	65
4.2. Breve história	66
4.3. Cultura e sociedade	67
4.4. A estrutura do sistema educacional	68
4.5. A organização pedagógica	72
4.6. A organização política	76

5. ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NO CHILE	77
5.1. Introdução	78
5.2. A estrutura política	80
5.3. A estrutura pedagógica	84
5.4. Entrevista	86
6. ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NA COREIA DO SUL	88
6.1. Introdução	89
6.2. Um pouco de história	92
6.3. A organização administrativa e pedagógica	95
6.4. Conclusão	98
7. ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NO CANADÁ	99
7.1. Introdução	100
7.2. A organização escolar	101
7.3. A organização política	104
7.4. Um pouco de história	106
7.5. A educação em Ontário	108
7.6. Conclusão	112
7.7. Bibliografia	113
8. ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	114
8.1. Introdução	115
8.2. Um pouco de história	117
8.3. A estrutura do sistema educacional	119
8.4. Conclusão	124
9. ÍNDICE REMISSIVO	125
10. PONTOS DE ATENÇÃO	160

1 Características gerais do PISA, principais resultados e critérios de escolha dos países

1.1 Apresentação

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO
Novembro de 2010

A série “Destino: Educação - Diferentes países, diferentes respostas”, projeto desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho e o Canal Futura, em parceria com o Serviço Social da Indústria - SESI, objetiva explorar casos de países bem-sucedidos no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, em inglês) - coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - para apresentar experiências que estimulem inovações nas escolas brasileiras. Este documento traz a metodologia usada no projeto e detalhes sobre a elaboração e os resultados do PISA. Ele está organizado do seguinte modo:

- Critérios de escolha dos países que serão apresentados na série;
- Breve descrição das características metodológicas e organizacionais do PISA;
- Principais resultados do PISA (2000 a 2006).

IMPORTANTE!

Este trabalho foi desenvolvido em novembro de 2010 e posteriormente atualizado com os principais dados do PISA 2009.

Critérios de escolha dos países que são objeto da série

A seguir, explicaremos os critérios quantitativos e qualitativos que orientaram a seleção dos países que fazem parte da série “Destino: Educação”. Eles são: Finlândia, Coreia do Sul, Chile, China (com ênfase em Xangai) e Canadá.

Para escolhê-los foram considerados seu desempenho nas edições 2000, 2003 e 2006 do PISA com base nos relatórios produzidos pela OCDE. Os critérios adotados levaram em conta os seguintes fatores:

- Classificação no ranking das três edições do PISA mencionadas em relação às três áreas de conhecimento avaliadas: letramento em Leitura, letramento em Matemática e letramento em Ciências;
- Evolução no PISA entre 2000 e 2006 em relação à qualidade e equidade dos resultados; Além disso, com vistas a selecionar um país da América Latina foram analisadas todas as nações desse continente que participaram em duas ou mais edições do PISA nas três áreas de conhecimento acima mencionadas.

1.2.1. O desempenho em Leitura

A Finlândia classificou-se em primeiro lugar no desempenho em Leitura nas edições de 2000 e 2003 do PISA. Em 2006, embora a nota média do país tenha aumentado, os finlandeses ficaram em segundo, perdendo para a Coreia do Sul. A nação oriental, por sua vez, classificou-se em oitavo lugar no PISA 2000, passando ao segundo melhor desempenho em 2003.

Finlândia e Coreia do Sul destacam-se não apenas pela excelência, mas também pelo alto grau de equidade de seus resultados. Estão entre os cinco países que no PISA 2006 apresentaram a maior proporção de estudantes (mais de 20%) nos níveis mais elevados da escala de proficiência em Leitura (níveis 5 e 6) e a menor proporção de estudantes de 15 anos com desempenho abaixo do nível 2 (em torno de 10%). (Ver Relatório PISA 2006, OCDE, capítulo 6, pp.332).

A Coreia do Sul foi país da OCDE que mais avançou em Leitura entre 2000 e 2006, aumentando, neste período, 32 pontos na escala de proficiência de letramento em Leitura. No total, os alunos sul-coreanos atingiram média 556, quase um nível de proficiência acima dos países da OCDE, que obtiveram resultado médio de 492 pontos.

Entre os fatores que explicam o salto no desempenho da Coreia do Sul, destaca-se uma mudança curricular que introduziu maior número de horas semanais de aulas de leitura, interpretação, produção de textos e provas dissertativas em substituição aos testes padronizados.

Dos países da América Latina que participam do PISA, o Chile foi o que apresentou evolução mais positiva no desempenho em Leitura entre os anos 2000 e 2006. No PISA 2000, o Chile obteve nota média inferior ao desempenho do México e da Argentina. Os três países classificaram-se entre os oito piores desempenhos no universo de países participantes do PISA.

Já na edição 2006, o Chile avançou 33 pontos na escala de proficiência de Leitura em relação ao seu desempenho no PISA 2000, ultrapassando países como a Rússia, Israel e Bulgária, e ficando à frente de todos os países latino-americanos participantes (Uruguai, México, Brasil, Colômbia e Argentina). Entre os países parceiros, não integrantes da OCDE, o Chile foi o país que mais avançou no desempenho em Leitura no PISA 2006, embora continue com resultado médio muito abaixo da média da OCDE.

■ IMPORTANTE!

Apenas sete países tiveram aumentos no desempenho em leitura desde o PISA 2000: Coreia do Sul, Polônia, Chile, Hong Kong, Indonésia, Letônia e Liechtenstein.

1.2.2. O desempenho em Matemática

No PISA 2000, a Coreia do Sul classificou-se em quarto lugar e a Finlândia em sexto em Matemática no ranking dos países integrantes da OCDE. Ambas as nações obtiveram resultados acima da média. No PISA 2003 e 2006, a Finlândia ficou em segundo lugar no ranking e deu um salto de 12 pontos em relação ao seu desempenho no ano 2000. Foi superada por Hong Kong em 2003 e, em 2006, por Taipei Chinesa.

A Coreia do Sul manteve o mesmo patamar de desempenho entre 2000 e 2006. Considerando os resultados do PISA 2006, pode-se afirmar que o desempenho dos quatro países mais bem classificados - Taipei Chinesa, Finlândia, Hong Kong e Coreia do Sul - é basicamente o mesmo, uma vez que a diferença na proficiência média de seus estudantes é mínima, variando de 549,36 a 547,46 pontos. Uma diferença de dois pontos na média da OCDE não é estatisticamente significativa.

Quatro países superaram o desempenho de todos os demais países em Matemática no PISA 2006: Coreia do Sul (547 pts.) e Finlândia (548 pts.), Hong Kong (547 pts.) e Taipei Chinesa (549 pts.). Cada um deles teve escore médio mais de 16 pontos acima de todos os países da OCDE e situam-se mais de meio nível de proficiência acima da média da organização, que é de 498 pontos no PISA 2006.

Novamente Finlândia e Coreia do Sul destacam-se em Matemática pela qualidade e equidade dos seus resultados. São os dois países que apresentam maior equilíbrio no desempenho de seus estudantes. Mais de 80% dos alunos desses países encontram-se no nível 3 ou acima dele, proporção que, na média dos países da OCDE, atinge 56,8%.

A Coreia do Sul é o país com a proporção mais elevada de estudantes nos níveis 5 e 6 (27,1%), seguido pela Bélgica e Finlândia. Taipei Chinesa e Hong Kong superam a Coreia com, respectivamente, 31,9% e 27,7% dos estudantes nos níveis 5 e 6, mas com maior proporção de jovens abaixo do nível 3.

Entre os países da América Latina, o desempenho do Chile em Matemática no PISA 2000 foi inferior ao do México e da Argentina. No PISA 2006, o Uruguai foi o país da região com melhor média em Matemática (426,80), ligeiramente superior ao resultado obtido em 2003 (422,20). O Chile obteve o segundo lugar, saltando de 383,51 pontos para 411,35 pontos. Embora se trate de resultado bem abaixo da média OCDE, vale ressaltar a evolução positiva do Chile entre os anos 2000 e 2006, tanto no desempenho em Leitura como em Matemática.

1.2.3. O desempenho em Ciências

A Coreia do Sul foi o país da OCDE com o melhor desempenho em Ciências no PISA 2000, ficando em primeiro lugar no ranking com 552,12 pontos. Nas edições posteriores, a Finlândia classificou-se em primeiro lugar. Em 2006, quando o letramento em Ciências foi a principal área de avaliação do PISA, a Finlândia obteve 21 pontos a mais do que o segundo país com melhor desempenho (Hong Kong).

Entre o PISA 2000 e o 2006, os finlandeses saltaram de 537,74 pontos para 563,32, enquanto a média da OCDE foi de 500 pontos. Entre o PISA 2000 e o 2006, a Coreia do Sul destacou-se junto com a Finlândia entre os cinco países que apresentaram maiores resultados na escala PISA em Ciências e baixo impacto dos fatores socioeconômicos sobre o desempenho de seus estudantes. Foram eles: Finlândia, Coreia do Sul, Canadá, Japão e Austrália.

Finlândia e Coreia do Sul tiveram mais de 75% de seus estudantes no nível 3 ou acima dele na escala de desempenho em Ciências, proporção que se situa em média em torno de 56% nos países da OCDE. Na Finlândia, 21% dos estudantes atingiram os níveis 5 e 6.

■ IMPORTANTE!

Os resultados do PISA 2006 mostram diferenças consideráveis na variação das competências de Ciências dos alunos de 15 anos de idade em cada país. A Finlândia obteve não somente o mais alto desempenho geral, mas também um dos níveis mais baixos de variância no desempenho individual. No país, a proporção da variância de desempenho entre escolas é de apenas 14% do nível médio da OCDE, ou seja, menos de 5% da variação geral de desempenho de seus estudantes está entre escolas.

As autoridades finlandesas atribuem o alto desempenho, em parte, a um programa de excelência na educação científica chamado LUMA, que foi implementado a partir de 1996. Esse projeto estimulou o aumento das matrículas nas áreas científicas e tecnológicas do Ensino Superior e foco no aprendizado experimental, com ênfase em Ciências e Matemática. Entre os países da América Latina, o Chile foi o país com melhor desempenho e que apresentou uma evolução mais positiva em Ciências. Passou de 414,85 pontos de média de desempenho no PISA 2000 para 438,18 pontos em 2006, 10 pontos à frente do Uruguai, 20 pontos acima do México, 48 pontos acima do Brasil e da Argentina.

Fatores que influenciam nos resultados

Países com maior renda nacional tendem a apresentar melhor desempenho. Os dados sugerem que 28% da variação entre os escores médios dos países podem ser previstos tomando por base seu Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*. No entanto, essa relação não é determinística. Países como Finlândia ou Nova Zelândia tem escores médios mais elevados do que se poderia prever com base em seu PIB *per capita*. Já países como os Estados Unidos ou a Itália mostram desempenho inferior ao que seria de se esperar com base no mesmo parâmetro.

Para alguns países, um ajuste no seu PIB *per capita* faz uma diferença significativa. Alguns registram aumento nos seus escores depois do ajuste, como Eslováquia, México, Polônia e Turquia. Outros registram redução no escore depois do ajuste, como Áustria, Estados Unidos, Holanda, Islândia, Noruega e Suíça.

Os resultados do PISA 2006 mostram que os gastos por estudante explicam apenas 19% da variação do desempenho médio entre os países. Os resultados sugerem que embora os investimentos em instituições educacionais sejam um pré-requisito para o provimento de educação de qualidade, isoladamente eles não são suficientes para assegurar bom desempenho e altos resultados.

Por exemplo, os gastos por estudante na República Tcheca e na Nova Zelândia, países com alto desempenho, representam 41% e 57%, respectivamente, dos níveis de gasto dos Estados Unidos, que têm um desempenho abaixo da média da OCDE.

Outro fator importante é *background* socioeconômico. Os estudantes de famílias mais ricas geralmente têm melhor desempenho, mas não se trata de uma relação determinística.

Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Finlândia e Japão são os cinco países da OCDE que apresentaram menor impacto do *background* socioeconômico sobre os resultados dos estudantes. Nesses cinco países há diferentes modos de seleção de alunos ou agrupamento por capacidade nas escolas. A Finlândia é o país que apresenta menor grau de seletividade acadêmica, enquanto o Japão e a Austrália apresentam alta seletividade.

Os resultados do PISA 2006 mostram que a relação entre desempenho e *background* socioeconômico é afetada pela eficácia dos sistemas educacionais. Isso quer dizer que a boa escola, que cumpre com qualidade seu papel de ensinar, pode contribuir para a melhor distribuição de oportunidades e maior equidade social.

1.3.1. A distorção idade-série

O relatório nacional de avaliação dos dados do PISA 2000 já havia apontado a distorção idade-série como importante na definição das posições que os países ocupam na avaliação. O atraso escolar, alto no Brasil, não é um fenômeno comum nos países da OCDE, com algumas exceções, como Portugal e Itália. Isso é consequência de vários fatores, entre os quais a forma de organização do sistema, que, em geral, é feita a partir da idade do aluno e não por série, como é o caso brasileiro.

O documento informava que, mesmo em países desenvolvidos, como Estados Unidos, Bélgica e Espanha, quando há distorção o rendimento dos alunos diminui. Naquele ano, a média obtida pelos estudantes com oito anos de estudo colocava essas nações ricas nos níveis elementares de desempenho, chegando a notas inferiores às dos brasileiros. Nos Estados Unidos, por exemplo, a pontuação caía de 510 para 351, quando eram comparadas as notas médias dos alunos com nove anos ou mais de estudo com a dos estudantes que estavam na escola há oito anos.

Na Bélgica, a queda ia de 517 para 348 pontos. Mas como nesses países o atraso escolar é muito baixo, ele tem pouca repercussão na média geral. Assim, nos Estados Unidos, 67% dos estudantes em defasagem - com oito anos de estudo aos 15 de idade - tiveram em 2000 um desempenho semelhante ao dos brasileiros na mesma situação. Na Espanha e no México, 72% e 85% dos alunos, respectivamente, ficaram colocados no último patamar de rendimento ou abaixo dele.

Naquele ano, entre os estudantes brasileiros sem distorção idade-série, ou seja, aqueles com nove anos ou mais de estudos, 35% alcançaram o nível 2 de rendimento, numa escala

com cinco patamares de desempenho. Foi o mesmo atingido por países como Polônia, Grécia, Letônia, Rússia, Luxemburgo e México. Outros 19% ficaram no terceiro degrau, 5% no nível quatro e 1% no patamar mais elevado. A média geral do Brasil colocou o país no nível 1 na escala de rendimento.

IMPORTANTE!

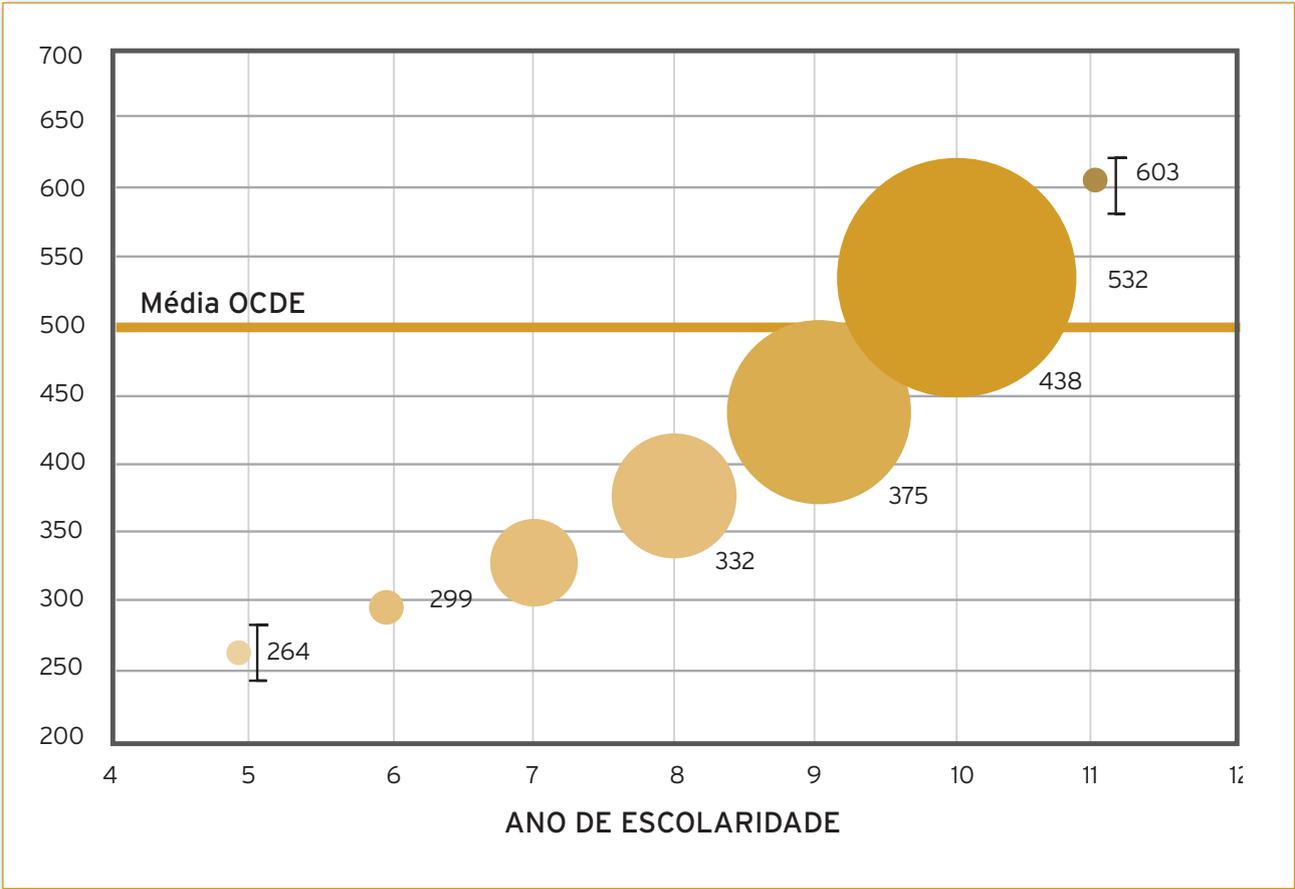
O impacto do atraso escolar fica evidente quando a comparação é feita com adolescentes brasileiros de 15 anos que cursavam o antigo 9º ano do Ensino Fundamental - aqueles que tinham um ano de defasagem. Segundo o estudo, 72% deles se situavam no primeiro degrau de desempenho ou abaixo dele.

No Brasil, devido ao alto índice de distorção idade-série, em 2000, metade dos adolescentes que participaram do PISA estava matriculado no Ensino Fundamental, principalmente nas 7ª e 8ª séries. Dessa forma, eles foram avaliados com base em conteúdos que ainda não chegaram a estudar.

O relatório do PISA destacava, ainda, que o percentual de alunos abaixo do nível considerado mais elementar era bastante elevado nos diversos países com estudantes de 15 anos com menos de oito anos de estudo. Além do Brasil, estavam na mesma situação Hungria, México, Portugal, República Tcheca e Luxemburgo. Em 2003, menos da metade dos alunos participantes do PISA (46,32%) estava no 1º ano do Ensino Médio, ou seja, na série adequada para a idade. No 8º ano, 11,84%, no 9ª, 21,86%, no 2º ano do Ensino Médio, 19,47%, e no 3º ano, 0,52%.

Portanto, é importante destacar que os resultados médios do PISA não levam em consideração a série cursada pelos alunos. Em muitos países da OCDE, praticamente a totalidade dos jovens de 15 anos concluiu o nível de ensino equivalente ao Ensino Fundamental brasileiro e já está cursando o equivalente ao 1º ou 2º anos do Ensino Médio.

Em outros países, como o Brasil e o México, metade da população de referência para a amostra do PISA cursava o Ensino Médio enquanto a outra metade cursava o Ensino Fundamental. O gráfico a seguir mostra a classificação média na escala de Leitura do PISA 2000 e os anos de escolaridade dos estudantes.



Características do PISA

1.4.1. O que é e como funciona?

O PISA é uma avaliação trienal de conhecimentos e competências de estudantes de 15 anos de idade, realizada nos 30 países integrantes da OCDE e em países convidados. Produto da colaboração entre os países participantes, o PISA adota técnicas e metodologias de avaliação para desenvolver comparações válidas sobre o desempenho educacional entre países de diferentes culturas e graus de desenvolvimento socioeconômico.

As avaliações internacionais anteriores concentravam-se no conhecimento “escolar”. Esta nova avaliação da OCDE visa medir o desempenho dos alunos além do currículo escolar, nas áreas avaliadas de Leitura, Matemática e Ciências.

IMPORTANTE!

A OCDE é uma organização global que visa ajudar os governos dos 30 países-membros a desenvolverem melhores políticas nas áreas econômicas e sociais. A educação e o desenvolvimento do capital humano estão entre as suas prioridades. Com esse objetivo, ela vem investindo em estudos e pesquisas que subsidiem a produção de indicadores educacionais comparáveis internacionalmente, com destaque para o desenvolvimento de medidas de habilidades e competências necessárias à vida moderna. O PISA insere-se dentro deste propósito.

O exame é elaborado em colaboração entre especialistas dos países participantes, com larga experiência no desenho e na execução de sistemas de avaliação. Sua administração e logística de funcionamento são feitas por um consórcio internacional liderado pelo

Australian Council for Educational Research (ACER), da Austrália, o The Netherlands National Institute for Educational Measurement (CITO), da Holanda, a Westat e o Educational Testing Service (ETS), dos Estados Unidos, e o Japanese Institute for Educational Research (NIER), do Japão.

Lançado em 1998, ele já teve quatro edições:

- Em 2000, com foco em Leitura;
- Em 2003, com foco em Matemática;
- Em 2006, com foco em Ciência;
- Em 2009, novamente com foco em Leitura.

As próximas avaliações estão planejadas para 2012 (foco em Matemática) e 2015 (Ciências), completando o ciclo de avaliação de estudantes nas mesmas áreas e de acordo com a metodologia adotada desde a sua primeira edição. Essa sequência de exames permite o monitoramento contínuo e consistente dos resultados educacionais dos países participantes. Todas as três áreas são avaliadas em cada edição, mas a área principal é objeto de um maior número de itens e representa, em média, 60% da prova aplicada.

Além dos testes aplicados aos alunos de 15 anos, independente de sua escolaridade e das séries cursadas, o PISA aplica questionários aos professores, estudantes e diretores de escola. A partir dos levantamentos realizados, a OCDE produz uma série de estudos e pesquisas que trazem importantes contribuições para a formulação de políticas e reformas educacionais, com base em evidências observadas nos ciclos de avaliação.

O PISA é o programa internacional mais abrangente de mensuração da qualidade educacional e colhe informações sobre os estudantes, as famílias e os fatores institucionais que explicam as diferenças de desempenho. As decisões sobre a abrangência e a natureza das avaliações, bem como sobre as informações socioculturais a serem pesquisadas, são definidas por especialistas e submetidas aos gestores dos países participantes que têm a responsabilidade de aprová-las.

Os instrumentos utilizados na avaliação são elaborados com extremo rigor de modo a assegurar a amplitude e o equilíbrio linguístico e cultural que contemplem a diversidade dos países. Mecanismos rigorosos para garantir a qualidade são aplicados às etapas de tradução, amostra e coleta dos dados. Em consequência, os resultados do PISA possuem alto grau de validade e confiabilidade e propiciam uma boa visão dos resultados da educação nos países mais desenvolvidos economicamente e em um grande número de nações em diferentes estágios de desenvolvimento.

Algumas das características fundamentais do PISA são:

- **Orientação política na disseminação dos resultados:** o desenho e os métodos de reportar resultados buscam subsidiar políticas e boas práticas educacionais que valorizem o aprendizado e a formação de jovens preparados para enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento;
- **Abordagem inovadora do termo “letramento” (em inglês, “literacy”):** refere-se à capacidade do estudante de ir além dos conhecimentos aprendidos na escola e analisar, refletir, interpretar, propor e solucionar problemas em diferentes contextos e situações. A relevância dos conhecimentos e habilidades avaliados pelo PISA tem sido confirmada por estudos longitudinais desenvolvidos pela OCDE, os quais acompanham a trajetória de estudantes que já participaram do programa;
- **Importância do aprendizado por toda a vida:** um novo conceito que não se limita a avaliar conhecimentos e competências dos estudantes, mas também investiga a sua motivação para aprender, a sua autoestima e suas atitudes em relação ao que estão aprendendo;
- **Regularidade do programa:** permite aos países monitorar as melhorias alcançadas nos resultados educacionais, em comparação com o desempenho dos outros países, a partir da utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) no desenvolvimento dos testes e da construção de escalas de proficiência;
- **Relação do desempenho dos alunos com suas características socioeconômicas e culturais e das escolas:** vários estudos exploram os principais fatores associados ao sucesso educacional;
- **Abrangência da cobertura geográfica:** é o exame mais amplo e territorialmente bem distribuído do mundo. Em 2000, o PISA avaliou as competências de mais de 200 mil estudantes de 15 anos de idade em 43 países, priorizando a Leitura. Em 2003, 250 mil alunos fizeram o teste em 41 países, com foco em Matemática e solução de problemas. Em 2006, mais de 400 mil estudantes de 15 anos fizeram a prova em 57 países, com ênfase em Ciências. Em todas as avaliações foram levantadas informações sobre os estudantes e suas famílias e os fatores institucionais que contribuem para explicar as diferenças de desempenho.

O BRASIL NO PISA

O Brasil participa do PISA desde sua primeira edição em 2000. As mudanças introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 destacaram a avaliação como uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação. Assim, a participação do Brasil no PISA ocorre dentro deste contexto, com o propósito de gerar dados de qualidade, examiná-los com competência e tirar as lições e implicações de políticas procedentes. Coube ao Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), como instituição vinculada ao Ministério da Educação, assumir a responsabilidade de implementar o PISA no Brasil, coordenando toda a sua aplicação, avaliação e análise dos resultados, sob a orientação do consórcio internacional responsável pelo programa.

1.4.2. A influência sobre as políticas públicas

O PISA ajuda os governos dos países participantes a responderem perguntas como:

- Até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade?
- As escolas estão preparando os alunos para enfrentarem os desafios do futuro? Quais estruturas e práticas educacionais maximizam oportunidades para alunos que vêm de contextos pouco privilegiados?
- Qual a influência da qualidade dos recursos das escolas nos resultados alcançados pelos alunos?
- Em que medida as escolas e as políticas educacionais podem amenizar o impacto da desigualdade socioeconômica sobre o desempenho dos estudantes?

A consolidação e análise dos resultados permite apontar respostas para esses questionamentos e ajuda os gestores públicos dos países a traçarem políticas públicas mais eficientes e adequadas às necessidades da população.

1.4.3. O que o exame avalia?

- Conhecimentos, habilidades e competências adquiridos pelos alunos.** O objetivo é avaliar conhecimentos e habilidades que capacitam os alunos para uma participação efetiva na sociedade em situações que serão relevantes em suas vidas futuras.
- A proficiência em Leitura, Matemática e Ciências é avaliada separadamente.** Nas três áreas avaliadas, o termo “letramento” descreve um amplo espectro de capacidades. Elas são definidas nos seguintes termos: o conteúdo ou estrutura de conhecimento que os alunos precisam adquirir e os processos que devem ser utilizados e os contextos nos quais o conhecimento e as habilidades são aplicados. No PISA, não há uma simples classificação em alunos “letrados” e “não letrados”. Para cada área avaliada, existe uma escala contínua, em que os níveis de desempenho dos alunos e suas distribuições estão representados pelo número de pontos alcançados.
- Aprendizagem autorregulada.** O PISA considera que a escola não é capaz de ensinar aos alunos tudo o que eles precisam saber na vida adulta e que eles devem continuar a aprender além dela. Para serem bons aprendizes ao longo da vida, os estudantes devem ser capazes de organizar e controlar seu próprio aprendizado, de aprender sozinhos ou

em grupo, e de superar as dificuldades no processo de aprendizagem. Para avaliar esses aspectos, o questionário do programa os estimula a falarem um pouco sobre sua forma particular de aprender.

Um conjunto de questões (itens de teste) é apresentado aos alunos nas provas aplicadas pelo PISA, por meio de cadernos e questionários impressos. Algumas questões são de múltipla escolha e outras exigem que eles construam suas próprias respostas. Os testes objetivam determinar se os alunos são capazes de refletir e raciocinar sobre a área avaliada e não apenas se conseguem reproduzir o conhecimento adquirido.

O desenvolvimento de itens comparáveis, por meio da aplicação da TRI, em vários países é uma característica importante do PISA. Cada um deles é pré-testado em todos os países participantes. Os resultados são utilizados para selecionar aqueles que farão parte na prova definitiva. São selecionados itens considerados válidos para a realização de comparações entre alunos de diferentes países.

Em média, cada estudante responde de 60 a 65 questões em um período de duas horas. As dados sobre o contexto social e escolar são coletadas após a aplicação da prova. Cada estudante dispõe de 30 minutos para responder aos questionários. Os diretores das escolas da amostra do PISA também respondem a questionários. Eles fornecem importantes informações contextuais, que auxiliam na interpretação e análise dos resultados.

Os resultados são divulgados amplamente e abordam um conjunto abrangente de dados e análises, capazes de fornecer um perfil do desempenho dos alunos em associação com seu contexto social e educacional. Eles são apresentados por meio de uma série de publicações e estudos sobre os fatores associados ao desempenho dos estudantes. Os governos dos países participantes também definem suas próprias estratégias de divulgação, de acordo com sua realidade e com o contexto de seus sistemas educacionais. Os resultados resumidos podem ser encontrados em <http://www.pisa.oecd.org/>.

1.4.4. O conceito de letramento em Leitura

No PISA, a proficiência em Leitura é definida como uso e compreensão de textos escritos e como reflexão sobre os mesmos, com vistas a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais visando à participação plena na vida em sociedade.

Para responder às provas de Leitura, os alunos devem ser capazes de executar uma ampla

gama de tarefas utilizando diferentes tipos de texto, que não se restringem a trechos de livros conhecidos e textos contínuos, mas abrangem listas, formulários, gráficos e diagramas.

As tarefas propostas englobam desde a identificação de informações específicas até a capacidade de compreender e interpretar corretamente os textos apresentados, o que inclui a reflexão sobre o seu conteúdo e sobre suas características. Assim, os conhecimentos e habilidades em leitura demandados pelas provas requerem que os participantes estabeleçam relações diferenciadas com o texto escrito, abrangendo processos de identificação de informações específicas, de compreensão, de interpretação e de reflexão.

O PISA elabora provas que representam atividades de Leitura que são frequentemente realizadas dentro e fora da escola. Os resultados são apresentados em uma escala e em três sub escalas, relativas aos três domínios avaliados (identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão). A escala geral de Leitura representa uma síntese dos conhecimentos e habilidades que compõem as três sub escalas, distribuídas em cinco níveis de proficiência:

Nível 1: localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;

Nível 2: inferir informações em um texto, reconhecer a ideia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal;

Nível 3: localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto;

Nível 4: localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto;

Nível 5: organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar.

As habilidades associadas a cada um dos níveis acima descritos são detalhadas em sub escalas relacionadas com as dimensões de identificação e recuperação da informação, interpretação e reflexão. Cada aluno tem um escore na escala geral de leitura e um escore para cada uma das sub escalas.

1.4.5. O conceito de letramento em Matemática

O exame avalia a capacidade do indivíduo para identificar e compreender o papel da Matemática no mundo, fazer julgamentos fundamentados, utilizar a disciplina e envolver-se com ela em sua vida como cidadão. O letramento em Matemática está relacionado à utilização mais ampla e funcional e inclui a capacidade de reconhecer e formular problemas em diversas situações.

As áreas e conceitos matemáticos considerados como domínio de conhecimentos pelo PISA são: quantidade, espaço e forma, mudanças e relações e indeterminação. As competências e habilidades necessárias abrangem: a capacidade de fazer operações matemáticas simples, reunir ideias para solucionar problemas e desenvolver um pensamento matemático mais amplo. Todas as questões são contextualizadas em situações pessoais, sociais e globais.

Os conhecimentos e habilidades dos estudantes são avaliados de acordo com três dimensões relacionadas aos seguintes aspectos: o conteúdo matemático ao qual se relacionam diferentes problemas, os processos que precisam ser ativados para associar fenômenos observados com a Matemática de modo a resolver os problemas, situações e contextos utilizados como fonte de materiais de estímulo nos quais os problemas são propostos.

Os níveis mais elevados da escala de proficiência, níveis 5 e 6, exigem altos graus de interpretação, pois as situações propostas são tipicamente não familiares e demandam maior reflexão e criatividade.

Nos níveis médios (3 e 4), as questões demandam interpretação em situações com as quais os estudantes também estão pouco familiarizados, como a utilização de representações matemáticas mais formais e a associação dessas representações para a compreensão do problema.

Os itens situados na base da escala (níveis 1 e 2) são estabelecidos em contextos simples e mais familiares e requerem uma aplicação direta de conhecimentos matemáticos, como ler um valor diretamente de um gráfico ou tabela e realizar um cálculo aritmético simples.

1.4.6. O conceito de letramento em Ciências

Os conhecimentos de Ciências avaliados pelo PISA são: Sistemas Físicos, Sistemas Vivos, Terra e Sistemas Espaciais e Sistemas de Tecnologia. Os conhecimentos sobre Ciências medidos incluem a investigação e a construção de explicações científicas. Todas as questões são contextualizadas em situações relacionadas à saúde, meio ambiente, riscos, recursos naturais e limites éticos de ciências e tecnologias.

O letramento em Ciências requer compreensão de conceitos científicos e capacidade de pensar cientificamente sobre evidências. Ele avalia:

- Em que medida um indivíduo possui conhecimento científico e o utiliza para identificar questões, explicar fenômenos científicos e tirar conclusões baseadas em evidências;
- Se o aluno compreende os aspectos característicos das Ciências como forma de conhecimento humano;
- Se apresenta conscientização sobre como a ciência e a tecnologia modelam o ambiente;
- Se tem interesse em questões relacionadas às Ciências.

O PISA mede o letramento científico ao longo de um *continuum* que parte de competências básicas e vai até níveis mais altos de conhecimento de conceitos científicos e a capacidade dos estudantes de utilizarem sua compreensão de conceitos para refletir de modo científico sobre problemas da vida real.

São colocadas para os estudantes diversas questões baseadas em uma série de problemas científicos que eles podem vir a encontrar na vida. A avaliação incluiu, em 2006, 108 questões diferentes com níveis variados de dificuldade.

Cada estudante recebe uma nota baseada na dificuldade das questões que conseguiu razoavelmente resolver. Esses resultados são informados separadamente para cada uma das competências e áreas de conteúdo, bem como no desempenho global de Ciências. As escalas de desempenho foram construídas de tal forma que a média nos países da OCDE seja de 500 pontos.

O desempenho dos estudantes e o grau de dificuldade das questões foram divididos em seis níveis de proficiência. Como se verifica no quadro a seguir, cada nível pode ser descrito em termos de que tipo de competências científicas os estudantes demonstraram possuir.

Níveis de proficiência em Ciências	Limite Inferior	Estudantes capazes de responder questões em cada nível ou acima (média da OCDE)	O que os estudantes podem fazer em cada nível
6	707,9	1,3% dos estudantes dos países da OCDE são capazes de responder questões no Nível 6 de Ciências.	No Nível 6, os estudantes podem identificar com segurança, explicar e aplicar conhecimentos científicos e conhecimentos sobre Ciências em uma grande variedade de situações complexas de vida. Eles são capazes de relacionar diferentes fontes de informação e de usar evidência retirada de tais fontes para justificar decisões. Eles demonstram claramente e de forma consistente capacidade de reflexão científica avançada e demonstram vontade de usar seu conhecimento para resolver questões científicas e tecnológicas novas. Os estudantes neste nível podem, ainda, usar o conhecimento científico e desenvolver argumentos para embasar recomendações e decisões centradas em situações pessoais, sociais e globais.
5	633,3	9% dos estudantes dos países da OCDE são capazes de responder questões até o Nível 5 de Ciências.	No Nível 5, os estudantes são capazes de identificar componentes científicos em muitas situações complexas da vida, de aplicar tanto conceitos como conhecimento sobre Ciências a essas situações. Conseguem comparar, selecionar e avaliar evidências científicas apropriadas para responder a situações da vida. Eles podem utilizar habilidades de pesquisa bem desenvolvidas, relacionar apropriadamente conhecimentos e refletir criticamente sobre as situações. São capazes, também, de construir explicações baseadas em evidências e argumentos calçados em sua análise crítica.
4	558,7	29,3% dos estudantes dos países da OCDE são capazes de responder questões pelo menos até o Nível 4 de Ciências.	No Nível 4, os estudantes são capazes de trabalhar efetivamente com situações e questões que envolvam fenômenos explícitos que requerem deles a capacidade de fazer inferências sobre o papel da ciência e da tecnologia. Eles são capazes de selecionar e integrar explicações de diferentes disciplinas de ciência ou tecnologia e relacioná-las diretamente a aspectos de situações da vida. Podem refletir sobre suas ações e comunicar decisões baseadas em conhecimento e evidência científica.

Níveis de proficiência em Ciências	Limite Inferior	Estudantes capazes de responder questões em cada nível ou acima (média da OCDE)	O que os estudantes podem fazer em cada nível
3	484,1	56,7% dos estudantes dos países da OCDE são capazes de responder questões pelo menos até o Nível 3 de Ciências.	No Nível 3, os estudantes são capazes de identificar questões científicas claramente definidas em uma série de contextos. Podem selecionar fatos e conhecimentos para explicar fenômenos e aplicar modelos simples e estratégias de pesquisa. Podem interpretar e usar conceitos científicos de diferentes disciplinas e aplicá-los diretamente. Podem, ainda, dissertar sobre os fatos e tomar decisões baseadas em conhecimento científico.
2	409,5	80,8% dos estudantes dos países da OCDE são capazes de responder questões pelo menos até o Nível 2 de Ciências.	No Nível 2, os estudantes têm conhecimentos científicos razoáveis para fornecer explicações científicas em contextos familiares ou para tirar conclusões baseadas em investigações simples. São capazes de refletir de forma direta e de fazer interpretações literais de resultados de pesquisas científicas ou de soluções de problemas tecnológicos.
1	334,9	94,8% dos estudantes dos países da OCDE são capazes de responder questões pelo menos até o Nível 1 de Ciências.	No Nível 1, os estudantes têm limitados conhecimentos científicos, de forma tal que só podem aplicá-los em algumas poucas situações familiares. Eles são capazes de apresentar explicações científicas óbvias e tirar conclusões de evidências explicitamente apresentadas.

1.4.7. Quem faz?

A população de referência para o conjunto dos países participantes do PISA é composta por jovens que frequentam a escola, com idade entre 15 anos e três meses e 16 anos e três meses. Essa população em geral representa os alunos que já concluíram a escolaridade obrigatória de nove ou 10 anos, uma vez que na maioria dos países participantes os sistemas se organizam por ciclos e os índices de reprovação são baixos. A amostra do PISA para todos os países considera alunos de 15 anos que tenham no mínimo completado seis anos de escolaridade formal obrigatória.

No Brasil, a população de referência do PISA está espalhada por um largo espectro de séries, com expressiva concentração no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 1º ano do Ensino Médio. Por razões operacionais e de custo, a população de referência brasileira exclui os estudantes das escolas rurais da Região Norte e, também, aqueles das escolas rurais com menos de cinco alunos matriculados, que representam 0,4% da população de referência.

A amostra probabilística complexa, envolvendo estratificação e conglomerados, é obtida pelo sorteio de escolas e, dentro das escolas sorteadas, pelo sorteio de alunos das idades e séries incluídas na população de referência. A amostra brasileira é estratificada pelo critério de localização das escolas (urbana e rural).

Além disso, se considera também informações sobre a infraestrutura das escolas, região geográfica, tipo de rede (pública ou privada) e número de alunos matriculados. O tamanho da amostra é definido a partir da precisão pretendida. Para o PISA 2000, a amostra brasileira incluiu 4.893 estudantes; em 2003 foram 4.452 em 2006, 10 mil alunos, e no PISA 2009, cerca de 11 mil alunos.

1.4.8. Indicadores socioeconômicos no contexto do PISA

Os estudos de avaliação educacional partem da premissa de que a escolarização é um produto desigualmente distribuído, que responde às condições socioeconômicas e culturais e ao contexto regional. Isso pôde ser comprovado desde a publicação dos resultados de grandes pesquisas educacionais de natureza quantitativa conduzidas nos anos 1960 e 1970, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos.

Os principais estudos da época foram o Relatório Coleman, como ficou conhecida a pesquisa realizada com milhares de alunos norte-americanos, o Projeto Talent e o Relatório

Plowden, a partir da pesquisa conduzida na Grã-Bretanha e o grande estudo comparativo internacional aplicado em diferentes países europeus pela International Association for the Evaluation of Education Achievement (IEA).

Essas pesquisas produziram evidências sólidas de que só se podem analisar resultados cognitivos de alunos levando-se em consideração a sua origem socioeconômica e cultural (Forquin, 1995). Embora o desempenho seja medido em função do nível dos alunos, as variações entre os diferentes países em termos socioeconômicos devem ser consideradas na análise dos resultados.

Para caracterizar o desenvolvimento socioeconômico dos países participantes do PISA são utilizados três indicadores: o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* ajustado pelo poder paritário de compra (Dólar PPP), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Índice de Gini para a distribuição de renda.

PIB *per capita*: trata-se do valor total da produção de bens e serviços de um país. Os dados são calculados com base no poder de compra da moeda local e são convertidos para o poder de compra do dólar americano.

IDH: calculado segundo metodologia do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), representa três características desejáveis e esperadas do processo de desenvolvimento humano:

- 1) A longevidade da população expressa pela esperança de vida;
- 2) O grau de conhecimento traduzido por duas variáveis educacionais;
- 3) A taxa de alfabetização de adultos e a taxa combinada de matrícula nos três níveis de ensino;
- 4) Sua renda ou PIB *per capita*, ajustada para refletir a paridade do poder de compra entre países.

O índice situa-se entre os valores 0 (zero) e 1 (um). Segundo a classificação internacional utilizada, os países são agrupados em três categorias: países de alto desenvolvimento humano, quando o índice for superior a 0,800; países com grau médio de desenvolvimento humano, para valores de 0,500 a 0,800; e os países com baixo grau de desenvolvimento humano, quando o IDH for inferior a 0,500.

Índice de Gini: mede a desigualdade na distribuição de renda. Apresenta valores no intervalo zero (perfeita igualdade) a 100 (máxima desigualdade), quando então é interpretado como se toda a renda fosse apropriada por uma única pessoa.

Principais resultados do PISA de 2000 a 2006

Apresentamos, a seguir, quadros com a distribuição do desempenho dos países nas três edições do PISA de 2000 a 2006. Os quadros classificam os países em três grupos:

G1: Grupo de países com resultados estatisticamente superiores à média do conjunto de países que formam a OCDE;

G2: Grupo de países participantes do PISA com resultados estatisticamente equivalentes à média obtida pelos países que formam a OCDE;

G3: Grupo de países com resultados estatisticamente inferiores à média obtida pelos países da OCDE. A sequência dos países listados em cada grupo (G1, G2 e G3) segue a classificação de desempenho destes países na escala de domínio principal da avaliação do PISA entre 2000 e 2006. Todas as edições avaliaram o desempenho do letramento dos estudantes nas três áreas: Leitura, Matemática e Ciências.

PISA 2000 (Leitura)

G1 (acima da média OCDE)	G2 (média OCDE)	G3 (abaixo da média OCDE)
Finlândia, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, Irlanda, Coreia do Sul, Reino Unido, Japão, Suécia, Áustria, Bélgica, Islândia.	Noruega, França, Estados Unidos, Dinamarca, Suíça.	Espanha, República Tcheca, Itália, Alemanha, Liechtenstein, Hungria, Polônia, Grécia, Portugal, Federação Russa, Letônia, Luxemburgo, Chile, México e Brasil.

PISA 2003 (Matemática)

G1 (acima da média OCDE)	G2 (média OCDE)	G3 (abaixo média OCDE)
Hong Kong, Finlândia, Coreia do Sul, Holanda, Liechtenstein, Japão, Canadá, Bélgica, Macau, Suíça, Austrália, Nova Zelândia, República Tcheca, Islândia, França, Dinamarca, Suécia.	Áustria, Alemanha, Irlanda e Eslováquia.	Noruega, Luxemburgo, Polônia, Hungria, Espanha, Letônia, Estados Unidos, Rússia, Portugal, Itália, Grécia, Sérvia, Turquia, Uruguai, Tailândia, México, Indonésia, Tunísia, Brasil.

PISA 2006 (Ciências)

G1 (acima da média OCDE)	G2 (média OCDE)	G3 (abaixo da média OCDE)
Finlândia, Hong Kong, Canadá, Taipei Chinesa, Estônia, Japão, Nova Zelândia, Austrália, Holanda, Liechtenstein, Coreia do Sul, Eslovênia, Alemanha, Reino Unido, Rep. Tcheca, Suíça, Macau (China), Áustria, Bélgica, Irlanda.	Hungria, Suécia, Polônia, Dinamarca, França.	Croácia, Islândia, Letônia, Estados Unidos, Eslováquia, Espanha, Lituânia, Noruega, Luxemburgo, Rússia, Itália, Portugal, Grécia, Israel, Chile, Sérvia, Bulgária, Uruguai, Turquia, Jordânia, Tailândia, Romênia, Montenegro, México, Indonésia, Argentina, Brasil, Colômbia, Tunísia, Azerbaijão, Catar, Quirguistão.

Avaliação em Ciências do PISA 2006

De modo geral, o contingente de estudantes com alto desempenho distribui-se de modo muito desigual entre os países. Entre os integrantes da OCDE, apenas 1,3% dos estudantes de 15 anos atingem o nível mais alto na escala de Ciências do PISA. Na Finlândia e na Nova Zelândia essa porcentagem sobe para 4%. No Reino Unido, Austrália, Japão e Canadá, países da OCDE, e entre países parceiros como Liechtenstein, Eslovênia e Hong Kong, mais de 2% dos estudantes atingiram o nível 6.

IMPORTANTE!

Não é possível prever a proporção de estudantes com desempenho elevado a partir do desempenho médio de um país.

A Coreia do Sul está entre os países com melhor desempenho no teste de Ciências, com escore médio de 522. Por outro lado, os Estados Unidos apresentam desempenho médio inferior à média da OCDE, com 489 pontos. Coreia do Sul e Estados Unidos têm, respectivamente, 10,5% e 9,1% de seus estudantes nos níveis 5 e 6. No entanto, enquanto os Estados Unidos têm 24,4% dos seus estudantes abaixo do nível 2, a Coreia do Sul tem menos de 11%.

Em média, 9% dos estudantes de países da OCDE atingem o nível 5 em Ciências. Na Finlândia, 21% dos estudantes atingem o nível 5 e 6. Outros países com elevadas proporções de estudantes nos dois níveis mais altos de proficiência são: Nova Zelândia, Japão, Austrália, Hong Kong e Taipei Chinesa.

Entre os países da OCDE, em média 19,2% dos estudantes situam-se abaixo do nível 2. No México, essa proporção atinge 50,9% e na Turquia, 46,6%. Entre os parceiros, pelo menos

50% dos estudantes não atingem o nível 2. Na América do Sul, o melhor desempenho é o do Chile, que apresenta 39,7% abaixo do nível 2 e o pior é o Brasil, com 61% de estudantes nesta faixa. Em contrapartida, na Finlândia apenas 4,1% dos estudantes estão abaixo do nível 2. No Canadá, Macau, Hong Kong, Estônia e Coreia do Sul, essa proporção está em torno de 10%.

A Finlândia é, claramente, o país de melhor desempenho em Ciências. Sua média fica muito à frente de qualquer outro participante. Na sequência estão Hong Kong, Canadá, Taipei Chinesa, Estônia, Japão, Nova Zelândia, Austrália, Holanda, Liechtenstein e Coreia do Sul.

Aproximadamente 22% das atividades de Ciências propostas aos estudantes no PISA 2006 relacionavam-se à identificação de questões científicas. Os resultados mostram uma porcentagem relativamente pequena de alunos capazes de executar essas tarefas nos níveis mais elevados da escala. Finlândia, Nova Zelândia e Holanda são os países fortes nessa área.

■ IMPORTANTE!

Quanto à atitude dos estudantes em relação à valorização das Ciências em geral para a compreensão do mundo e para a melhoria das condições de vida, destacaram-se três países em 2006: Coreia do Sul, Canadá e Finlândia.

1.6.1. Características dos resultados em Ciências do PISA 2006

- **Gênero:** ao contrário das grandes diferenças em relação ao gênero verificadas em Leitura e Matemática, são pequenas as diferenças de desempenho em Ciências entre as mulheres e os homens no PISA 2006. Em Leitura, destaca-se o desempenho das mulheres, em Matemática o dos homens. Entre os países parceiros da OCDE, Brasil e Chile mostram vantagem no desempenho dos homens em Ciências.
- **Equidade:** os resultados do PISA 2006 mostram diferenças consideráveis na variação das competências de Ciências de estudantes de 15 anos de idade em cada país. A Finlândia obteve não somente o mais alto desempenho geral, mas também um dos níveis mais baixos de variância no desempenho dos estudantes, ou seja, foi o país com maior equidade nos resultados.
- **Desempenho entre escolas:** na média dos países da OCDE, as diferenças de desempenho entre escolas representam 33% da variância média de desempenho entre estudantes.

Na Alemanha e na Bulgária, a variação no desempenho entre as escolas é muito grande, cerca de duas vezes maior do que a variância média entre escolas da OCDE. Alguns países, como Holanda, Japão, Áustria, Itália, Chile e Argentina registram variância entre escolas uma vez e meia acima da média da OCDE. São países muito desiguais em relação ao desempenho de suas escolas. Na Finlândia, menos de 5% da variação geral de desempenho dos estudantes deve-se à diferença entre escolas. Em média, um terço da variação de desempenho entre os estudantes pode ser relacionado a diferenças entre as escolas. Na Alemanha e na Bulgária, o desempenho entre escolas variou duas vezes mais do que a média da OCDE. Outros países em que essa diferença também foi maior do que a média foram: República Tcheca, Áustria, Hungria, Holanda, Bélgica, Japão, Itália, Eslovênia, Argentina e Chile.

- **Histórico familiar:** os resultados do PISA 2006 demonstram que o baixo desempenho em uma escola não está automaticamente associado a um ambiente familiar pouco privilegiado. Todavia, o ambiente familiar, quando considerado em um índice que leva em conta o status econômico, social e cultural do estudante, torna-se um poderoso fator de influência do desempenho. Em média nos países da OCDE, 14% das diferenças de desempenho dos estudantes em Ciências podem ser explicadas por esse fator. Duas medidas foram utilizadas no PISA para demonstrar a influência dos fatores socioeconômicos e culturais do ambiente familiar sobre o desempenho:
- **Força do gradiente socioeconômico:** com que precisão se pode prever a nota de um estudante com base em seu ambiente socioeconômico, em termos da porcentagem de desempenho geral que pode ser explicada pelo ambiente socioeconômico.
- **Profundidade do gradiente socioeconômico:** a extensão do hiato entre o desempenho de dois estudantes, que frequentam a mesma escola, que pode ser prevista com base nas respectivas diferenças de ambiente socioeconômico.
- **Fatores socioeconômicos:** os alunos com *background* socioeconômico mais favorecido obtêm, em média, até 40 pontos a mais em Ciências para cada aumento de desvio padrão. Isso significa que a pontuação dos estudantes na escala de Ciências na média dos países da OCDE é 40 pontos mais alta para cada unidade adicional do Índice PISA de status socioeconômico e cultural. Na Finlândia e na Coreia do Sul, essa diferença é de 31 pontos, quase 10 pontos a menos do que a média enquanto na Alemanha, Áustria, Bélgica, Eslováquia, Estados Unidos, França, Nova Zelândia, Reino Unido e República Tcheca a média é de 48 pontos.
- **Vantagem socioeconômica:** países com alto desempenho apresentam grau de desigualdade moderado, destacando-se: Canadá, Coreia do Sul, Finlândia, Japão, Estônia e Hong Kong. Contudo, em países como Turquia, Estados Unidos e Brasil, quanto maior a vantagem socioeconômica, maior é a vantagem em termos de desempenho dos alunos.

- **Contexto escolar:** os resultados mostram que, em quase todos os países, o efeito do status socioeconômico e cultural médio dos estudantes de uma escola supera amplamente os efeitos do *background* socioeconômico de cada estudante individualmente. Os efeitos do contexto escolar são mais previsíveis para impactar positivamente o desempenho dos alunos do que as características socioeconômicas individuais das famílias.
- **Heterogeneidade das populações:** nos países em que a população estudantil é bastante heterogênea, gradientes socioeconômicos semelhantes têm impacto muito maior sobre a diferença de desempenho do que nos países com populações estudantis mais homogêneas do ponto vista socioeconômico. Por exemplo, Finlândia e Espanha têm gradientes socioeconômicos semelhantes, ou seja, nos dois países uma determinada diferença socioeconômica é associada a uma diferença semelhante no desempenho. Porém, como a distribuição das características socioeconômicas é muito mais heterogênea na Espanha do que na Finlândia, a diferença de desempenho entre estudantes é muito maior na Espanha do que na Finlândia.
- **Desigualdade entre países:** há um conjunto de países que enfrentam desafios muito grandes para atender às necessidades de estudantes menos favorecidos. Por exemplo, no México, Turquia, Brasil, Indonésia, Tailândia e Tunísia, mais de 50% dos estudantes possuem um *background* socioeconômico mais precário do que 15% dos estudantes menos favorecidos dos países da OCDE.

IMPORTANTE!

Muitos os fatores ligados a desvantagens socioeconômicas não estão diretamente associados a políticas educacionais. Por exemplo, o nível de escolarização dos pais só pode melhorar gradativamente e o orçamento médio da família depende de mudanças de longo prazo na economia de um país. Isso levanta uma questão crucial para os gestores públicos: até que ponto as políticas voltadas para o ambiente escolar podem minimizar o impacto de ambientes familiares menos favorecidos socioeconomicamente sobre o desempenho dos estudantes?

- **Seletividade acadêmica:** na Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Finlândia e Japão, países que estão no topo do ranking de Ciências, em média, 80% dos estudantes de 15 anos de idade estão em escolas que competem por alunos com bom desempenho acadêmico e muitas selecionam os melhores da região. Esse índice varia de 56% na Finlândia a 94% na Austrália.
- **Diferenças entre escolas:** em média, um terço da variação de desempenho entre os estudantes pode ser relacionado a diferenças entre as escolas, mas isso diverge muito de um país para outro. Na Alemanha e na Bulgária, o desempenho entre escolas variou duas vezes mais do que a média da OCDE. Outros países em que essa diferença também foi maior do que a média: a República Tcheca, Áustria, Hungria, Holanda, Bélgica, Japão, Itália, Eslovênia, Argentina e Chile. Em muitos deles, o fato de agrupar os estudantes por escola de acordo com habilidades pode ter influenciado o resultado.
- **Escolas públicas e privadas:** Na Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Finlândia e Japão (topo do ranking de Ciências), em média 22% dos estudantes de 15 anos estão em escolas privadas. Há, no entanto, variações significativas. Na Finlândia, 3% dos alunos estão em escolas privadas, enquanto na Coreia do Sul essa proporção chega a 46%.
- **Participação dos pais e cobrança de resultados:** na média dos países da OCDE, 21% dos estudantes estão matriculados em escolas cujos diretores relataram que sofrem pressão constante dos pais na cobrança por bons resultados e elevados padrões acadêmicos. Na Finlândia, isso ocorre para 79% dos alunos.
- **Responsabilização das escolas:** na média, 65% dos estudantes que participaram do PISA 2006 relataram que as suas escolas prestam contas aos pais e famílias sobre os resultados. Em geral, a divulgação é feita comparando com as notas obtidas nas avaliações nacionais. Nos cinco países com desempenho acima da média em Ciências (Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Finlândia e Japão), 56% dos estudantes frequentam escolas que informam aos pais dados sobre o desempenho de seus filhos em comparação com padrões nacionais. Essa porcentagem varia entre 47% na Finlândia e 80% no Japão, sendo que a média da OCDE é de 47%.
- **Autonomia das escolas:** em geral, as autoridades educacionais regionais e nacionais tendem a ter responsabilidade considerável sobre o currículo e conteúdo dos cursos (a média OCDE é de 27%). Já em relação a políticas disciplinares, escolha de livro didático, critérios de seleção de alunos, a tendência é a ampla autonomia da escola em relação a estes quesitos. A associação entre diferentes aspectos da autonomia escolar e o desempenho dos estudantes num determinado país é geralmente fraca, simplesmente porque as responsabilidades de tomada de decisão são estabelecidas em nível nacional. Contudo, sistemas educacionais em que as escolas têm um maior nível de autonomia na definição do orçamento apresentaram 25,7 pontos de escore mais alto em Ciências.

- **Qualificação dos professores:** nos países da OCDE, em média, 65% dos diretores relataram que o ensino de Ciências foi prejudicado por falta de professores qualificados. Na Finlândia e na Coreia do Sul essa percepção é menor, em torno de 30%. De forma geral, a falta de docentes qualificados implicou em um desempenho 3,5 pontos mais baixo.
- **Recursos escolares:** nos cinco países de alto desempenho (Austrália, Finlândia, Canadá, Japão e Coreia do Sul), há considerável variação em relação a recursos escolares. Em média, nos cinco países, há 14,1 estudantes por professor, mas essa proporção varia de 11,3 na Finlândia e 16,7 no Canadá. Em média, cinco estudantes compartilham um computador na sala de aula (na média da OCDE são sete). De forma geral, escolas com bons e suficientes materiais didáticos apresentaram 3,9 pontos a mais de escore.
- **Carga horária:** nos cinco países melhor classificados em Ciências (Austrália, Finlândia, Canadá, Japão e Coreia do Sul) o tempo médio de aprendizagem da disciplina em aulas regulares na escola, por semana, é de 11,5 horas (a média da OCDE é 10,6). Na Finlândia é de 9,7 horas. O tempo médio de aprendizagem em aulas fora da escola é de 2,3 horas, variando de 1,1 horas na Finlândia até 4,8 horas na Coreia do Sul. Por fim, o espaço dedicado à lição de casa é de 4,3 horas por semana. De forma geral, estudantes de escolas com uma hora adicional de aulas regulares por semana tenderam a apresentar 8,8 pontos de escore mais alto. Já alunos em escolas com uma hora adicional de lição de casa, 3,1 pontos a mais, e com uma hora adicional por semana de aulas fora da escola, 8,6 pontos extras.
- **Qualidade da educação:** em alguns países a questão-chave a ser enfrentada é o número relativamente alto de estudantes com baixo desempenho em Ciências e outras competências. Neles, uma grande proporção de estudantes não passou dos níveis mais baixos de proficiência, indicando uma necessidade urgente de se melhorar o padrão de qualidade da educação, por exemplo, por meio da revisão dos currículos. Em alguns desses países, mais de 40% dos estudantes situaram-se no nível 1 de desempenho ou abaixo, como foi o caso do México, da Turquia, do Quirguistão, do Catar, do Azerbaijão, da Tunísia, da Indonésia, do Brasil, da Colômbia, da Argentina, de Montenegro, da Romênia, da Tailândia, da Jordânia, da Bulgária e do Uruguai.
- **Organização escolar:** escolas que praticam agrupamento de alunos segundo suas capacidades apresentam desempenho 4,5 pontos de escore mais baixo do que os estudantes de escolas que não utilizam essa prática. Unidades com alta seletividade acadêmica na admissão de alunos apresentaram 14,4 pontos de escore mais alto do que estudantes em escolas que não aplicavam políticas de seleção de alunos. Já escolas que disponibilizam ao público dados sobre suas conquistas e desempenho de seus estudantes apresentaram 3,5 pontos de escore mais alto do que alunos de estabelecimentos que não têm essa prática.

- **Organização do sistema:** dois fatores estão intimamente relacionados à igualdade de oportunidades educacionais: a média do tempo de aprendizagem em Ciências, Matemática e Línguas na escola e a idade com que os estudantes são encaminhados às diferentes etapas de ensino. O ponto fundamental para a definição de políticas educacionais é aumentar a igualdade de oportunidades sem ameaçar a qualidade. Os resultados do PISA 2006 sugerem que a diferenciação precoce de estudantes por instituição afeta negativamente o desempenho dos alunos e aumenta o grau de desigualdade.

Avaliação em Leitura e Matemática no PISA 2006

Este item faz um balanço sucinto do desempenho de estudantes em Matemática e Leitura no PISA 2006. Embora sejam áreas secundárias na edição mencionada, vale a pena identificar alguns dos principais resultados.

1.7.1. Desempenho em Leitura

O desempenho em leitura no PISA manteve-se basicamente inalterado entre 2000 e 2006. No entanto, alguns países apresentaram mudanças significativas. Foi o caso de Coreia do Sul, Polônia, Chile, Hong Kong, Indonésia, Letônia e Liechtenstein, que tiveram crescimento, e de Espanha, Japão, Islândia, Noruega, Itália, França, Austrália, Grécia, México, Argentina, Romênia, Bulgária, Rússia e Tailândia, que sofreram quedas.

A Coreia do Sul obteve o melhor desempenho e foi o país que mais melhorou: aumentou 31 pontos no seu desempenho médio em Leitura entre o PISA 2000 e 2006, o que equivale a quase um ano letivo. As autoridades coreanas atribuem a melhoria em Leitura a um novo currículo que aumentou significativamente a ênfase em provas dissertativas. A Polônia foi o segundo país que mais melhorou: aumentou 17 pontos entre o PISA 2000 e 2006, ficando acima da média da OCDE.

IMPORTANTE!

O desempenho em Leitura das mulheres entre os países da OCDE fica em média 38 pontos acima do dos homens. Na Coreia do Sul, os homens aumentaram sua vantagem em 20 pontos, mas as mulheres duplicaram essa taxa.

Médias dos países da OCDE em Leitura:

- 8,6% dos estudantes situam-se no nível 5;
- 29,3% estão no nível 4;
- 57,1% atingiram o nível 3;
- 80% têm pelo menos o nível 2.

Médias na Coreia do Sul e Finlândia (primeiro e segundo no ranking) e outros países com alto desempenho:

- Na Coreia do Sul, 21,7%, e na Finlândia, 15% dos estudantes estão no nível 5;
- Mais de 50% dos estudantes da Coreia do Sul e cerca de 40% da Finlândia, Canadá, Nova Zelândia e Hong Kong estão no nível 4.
- Na Finlândia, 95,2% dos estudantes estão no nível 3 ou acima dele.
- Na Coreia do Sul e na Finlândia, menos de 6% dos estudantes têm desempenho de nível 1 ou abaixo dele. Para efeitos de comparação, no México essa proporção atinge 47%. Já Brasil e Argentina têm mais de 50% dos estudantes no nível 1 ou abaixo dele.

1.7.2. Desempenho em Matemática

Os países com desempenho mais elevado foram, nessa ordem: Coreia do Sul, Finlândia, Hong Kong e Taipei Chinesa. Esses quatro países superaram o desempenho médio de todos os demais países da OCDE. No geral, somente 13% dos estudantes que fizeram os testes atingiram os níveis mais altos de proficiência (níveis 5 e 6), mas mais de três quartos (78,7%) conseguiram pelo menos o nível 2, considerado básico. Na Finlândia, Coreia do Sul e Hong Kong, mais de 90% atingiram esse nível básico ou acima, enquanto no México 56% estão abaixo dele e no Quirguistão, 89%.

Embora mau o resultado, o desempenho do México foi 20 pontos superior no PISA 2006 em relação a 2003, com destaque para a melhora na proficiência das mulheres. Na Indonésia, o desempenho foi 31 pontos superior em relação a 2003. O Brasil cresceu 13 pontos.

Entre os países da OCDE em média:

- 3,3% dos estudantes situam-se no nível 6;
- 13,4% no nível 5;
- 32,5% no nível 4;
- 56,8% no nível 3;
- 78,7% no nível 2;
- E apenas 13,6% no nível 1 e 7,7% abaixo dele.

Resultados na Coreia do Sul, Finlândia e outros países com alto desempenho:

- Na Coreia do Sul, 9,1% dos estudantes estão no nível 6. Na Finlândia, Bélgica, República Tcheca, Suíça, Taipei Chinesa, e Hong Kong, cerca de 6%;
- A Coreia do Sul é o país com a maior proporção de alunos no nível 5, cerca de 27%; enquanto a Taipei Chinesa e Hong Kong têm, respectivamente, 31,9% e 27,7% dos estudantes nesse nível;
- Na Coreia do Sul e na Finlândia, mais de 50% dos estudantes estão, pelo menos, no nível 4. No entanto, menos de 25% dos estudantes atingem esse grau na Espanha, nos Estados Unidos e na Itália.

2 Anexo 1

Tabelas PISA 2000 a 2006

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO

Novembro de 2010

Desempenho em Ciências:

2000			2003			2006		
Clas.	País	Média	Clas.	País	Média	Clas.	País	Média
1	COREIA DO SUL	552.12	1	FINLÂNDIA	548.22	1	FINLÂNDIA	563.32
2	JAPÃO	550.4	2	JAPÃO	547.64	2	HONG KONG	542.21
3	HONG KONG	540.81	3	HONG KONG	539.5	3	CANADÁ	534.47
4	FINLÂNDIA	537.74	4	COREIA DO SUL	538.4	4	CHINA (TAIWAN)	532.47
5	REINO UNIDO	532.02	5	LIECHTENSTEIN	525.17	5	ESTÔNIA	531.39
6	CANADÁ	529.36	6	AUSTRÁLIA	525.05	6	JAPÃO	531.39
7	HOLANDA	529.06	7	MACAU	524.68	7	NOVA ZELÂNDIA	530.38
8	NOVA ZELÂNDIA	527.69	8	HOLANDA	524.37	8	AUSTRÁLIA	526.88
9	AUSTRÁLIA	527.5	9	REP. TCHECA	523.25	9	HOLANDA	524.86
10	ÁUSTRIA	518.64	10	NOVA ZELÂNDIA	520.9	10	LIECHTENSTEIN	522.16
11	IRLÂNDIA	513.37	11	CANADÁ	518.74	11	COREIA DO SUL	522.15
12	SUÍÇA	512.13	12	REINO UNIDO	518.4	12	ALEMANHA	515.65
13	REP. TCHECA	511.41	13	SUÍÇA	512.98	13	REINO UNIDO	514.77
14	FRANÇA	500.49	14	FRANÇA	511.22	14	REP. TCHECA	512.86
15	NORUEGA	500.34	15	BÉLGICA	508.83	15	SUÍÇA	511.52
16	ESTADOS UNIDOS	499.46	16	SUÉCIA	506.12	16	MACAU	510.84
17	HUNGRIA	496.08	17	IRLÂNDIA	505.39	17	ÁUSTRIA	510.84
18	ISLÂNDIA	495.91	18	HUNGRIA	503.28	18	BÉLGICA	510.36
19	BÉLGICA	495.73	19	ALEMANHA	502.34	19	IRLÂNDIA	508.33
20	SUÍÇA	495.67	20	POLÔNIA	497.78	20	HUNGRIA	503.93
21	ESPANHA	490.94	21	ESLOVÁQUIA	494.86	21	SUÉCIA	503.33

22	ALEMANHA	487.11
23	POLÔNIA	483.12
24	DINAMARCA	481.01
25	ITÁLIA	477.6
26	LIECHTENSTEIN	476.1
27	GRÉCIA	460.55
28	RÚSSIA	460.31
29	LETÔNIA	460.06
30	PORTUGAL	458.99
31	BULGÁRIA	448.28
32	LUXEMBURGO	443.07
33	ROMÊNIA	441.16
34	TAILÂNDIA	436.38
35	ISRAEL	434.14
36	MÉXICO	421.54
37	CHILE	414.85
38	MACEDÔNIA	400.71
39	ARGENTINA	396.17
40	INDONÉSIA	393.33
41	ALBÂNIA	376.45
42	BRASIL	375.17
43	PERU	333.34

22	ISLÂNDIA	494.74
23	ESTADOS UNIDOS	491.26
24	ÁUSTRIA	490.98
25	RÚSSIA	489.29
26	LETÔNIA	489.12
27	ESPANHA	487.09
28	ITÁLIA	486.45
29	NORUEGA	484.18
30	LUXEMBURGO	482.76
31	GRÉCIA	481.02
32	DINAMARCA	475.22
33	PORTUGAL	467.73
34	URUGUAI	438.37
35	SÉRVIA	436.37
36	TURQUIA	434.22
37	TAILÂNDIA	429.06
38	MÉXICO	404.9
39	INDONÉSIA	395.04
40	BRASIL	389.62
41	TUNÍSIA	384.68

22	POLÔNIA	497.81
23	DINAMARCA	495.89
24	FRANÇA	495.22
25	CROÁCIA	493.2
26	ISLÂNDIA	490.79
27	LETÔNIA	489.54
28	ESTADOS UNIDOS	488.91
29	ESLOVÁQUIA	488.43
30	ESPANHA	488.42
31	LITUÂNIA	487.96
32	NORUEGA	486.53
33	LUXEMBURGO	486.32
34	RÚSSIA	479.47
35	ITÁLIA	475.4
36	PORTUGAL	474.31
37	GRÉCIA	473.38
38	ISRAEL	453.9
39	CHILE	438.18
40	SÉRVIA	435.64
41	BULGÁRIA	434.08
42	URUGUAI	428.13
43	TURQUIA	423.83
44	JORDÂNIA	421.97
45	TAILÂNDIA	421.01
46	ROMÊNIA	418.39
47	MONTENEGRO	411.79
48	MÉXICO	409.65
49	INDONÉSIA	393.48
50	ARGENTINA	391.24
51	BRASIL	390.33
52	COLÔMBIA	388.04
53	TUNÍSIA	385.51
54	AZERBAIJÃO	382.33
55	CATAR	349.31
56	QUIRGUISTÃO	322.03

Elaboração: Maria Helena Guimarães de Castro

Fonte: Relatórios PISA/OCDE

Desempenho em Leitura:

2000			2003			2006		
Clas.	País	Média	Clas.	País	Média	Clas.	País	Média
1	FINLÂNDIA	546.47	1	FINLÂNDIA	543.46	1	COREIA DO SUL	556.02
2	CANADÁ	534.31	2	COREIA DO SUL	534.09	2	FINLÂNDIA	546.87
3	HOLANDA	531.91	3	CANADÁ	527.91	3	HONG KONG	536.07
4	NOVA ZELÂNDIA	528.8	4	AUSTRÁLIA	525.43	4	CANADÁ	527.01
5	AUSTRÁLIA	528.28	5	LIECHTENSTEIN	525.08	5	NOVA ZELÂNDIA	521.03
6	IRLANDA	526.67	6	NOVA ZELÂNDIA	521.55	6	IRLANDA	517.31
7	HONG KONG	525.46	7	IRLANDA	515.48	7	AUSTRÁLIA	512.89
8	COREIA DO SUL	524.75	8	SUÉCIA	514.27	8	LIECHTENSTEIN	510.44
9	REINO UNIDO	523.44	9	HOLANDA	513.12	9	POLÔNIA	507.64
10	JAPÃO	522.23	10	HONG KONG	509.54	10	SUÉCIA	507.31
11	SUÉCIA	516.33	11	REINO UNIDO	507.01	11	HOLANDA	506.75
12	ÁUSTRIA	507.13	12	BÉLGICA	506.99	12	BÉLGICA	500.9
13	BÉLGICA	507.13	13	NORUEGA	499.74	13	ESTÔNIA	500.75
14	ISLÂNDIA	506.93	14	SUÍÇA	499.12	14	SUÍÇA	499.28
15	NORUEGA	505.28	15	JAPÃO	498.11	15	JAPÃO	497.96
16	FRANÇA	504.74	16	MACAU	497.64	16	CHINA (TAIWAN)	496.24
17	ESTADOS UNIDOS	504.42	17	POLÔNIA	496.61	17	REINO UNIDO	495.08
18	DINAMARCA	496.87	18	FRANÇA	496.19	18	ALEMANHA	494.94
19	SUÍÇA	494.37	19	ESTADOS UNIDOS	495.19	19	DINAMARCA	494.48
20	ESPAÑA	492.55	20	DINAMARCA	492.32	20	ESLOVÊNIA	494.41
21	REP. TCHECA	491.58	21	ISLÂNDIA	491.75	21	MACAU	492.29
22	ITÁLIA	487.47	22	ALEMANHA	491.36	22	ÁUSTRIA	490.19
23	ALEMANHA	483.99	23	ÁUSTRIA	490.69	23	FRANÇA	487.71
24	LIECHTENSTEIN	482.59	24	LETÔNIA	490.56	24	ISLÂNDIA	484.45
25	HUNGRIA	479.97	25	REP. TCHECA	488.54	25	NORUEGA	484.29
26	POLÔNIA	479.12	26	HUNGRIA	481.87	26	REP. TCHECA	482.72
27	GRÉCIA	473.8	27	ESPAÑA	480.54	27	HUNGRIA	482.37
28	PORTUGAL	470.15	28	LUXEMBURGO	479.42	28	LETÔNIA	479.49
29	RÚSSIA	461.76	29	PORTUGAL	477.57	29	LUXEMBURGO	479.37
30	LETÔNIA	458.07	30	ITÁLIA	475.66	30	CROÁCIA	477.36
31	ISRAEL	452.17	31	GRÉCIA	472.27	31	PORTUGAL	472.3
32	LUXEMBURGO	441.25	32	ESLOVÁQUIA	469.16	32	LITUÂNIA	470.07

33	TAILÂNDIA	430.68
34	BULGÁRIA	430.4
35	ROMÊNIA	427.93
36	MÉXICO	421.96
37	ARGENTINA	418.25
38	CHILE	409.56
39	BRASIL	396.03
40	MACEDÔNIA	372.51
41	INDONÉSIA	370.61
42	ALBÂNIA	348.85
43	PERU	327.08

33	FEDERAÇÃO RUSSA	442.2
34	TURQUIA	440.97
35	URUGUAI	434.15
36	TAILÂNDIA	419.91
37	SÉRVIA	411.74
38	BRASIL	402.8
39	MÉXICO	399.72
40	INDONÉSIA	381.59
41	TUNÍSIA	374.62

33	ITÁLIA	468.52
34	ESLOVÁQUIA	466.35
35	ESPANHA	460.83
36	GRÉCIA	459.71
37	TURQUIA	447.14
38	CHILE	442.09
39	RÚSSIA	439.86
40	ISRAEL	438.67
41	TAILÂNDIA	416.75
42	URUGUAI	412.52
43	MÉXICO	410.5
44	BULGÁRIA	401.93
45	SÉRVIA	401.03
46	JORDÂNIA	400.58
47	ROMÊNIA	395.93
48	INDONÉSIA	392.93
49	BRASIL	392.89
50	MONTENEGRO	391.98
51	COLÔMBIA	385.31
52	TUNÍSIA	380.34
53	ARGENTINA	373.72
54	AZERBAIJÃO	352.89
55	CATAR	312.21

Elaboração: Maria Helena Guimarães de Castro

Fonte: Relatórios PISA/OCDE

Desempenho em Matemática:

2000			2003			2006		
Clas.	País	Média	Clas.	País	Média	Clas.	País	Média
1	HOLANDA	563.82	1	HONG KONG	550.38	1	CHINA (TAIWAN)	549.36
2	HONG KONG	560.45	2	FINLÂNDIA	544.29	2	FINLÂNDIA	548.36
3	JAPÃO	556.61	3	COREIA DO SUL	542.23	3	HONG KONG	547.46
4	COREIA DO SUL	546.84	4	HOLANDA	537.82	4	COREIA DO SUL	547.46
5	NOVA ZELÂNDIA	536.87	5	LIECHTENSTEIN	535.8	5	HOLANDA	530.65
6	FINLÂNDIA	536.16	6	JAPÃO	534.14	6	SUÍÇA	529.66
7	AUSTRÁLIA	533.32	7	CANADÁ	532.49	7	CANADÁ	527.01
8	CANADÁ	533	8	BÉLGICA	529.29	8	MACAU	525
9	SUÍÇA	529.34	9	MACAU	527.27	9	LIECHTENSTEIN	524.97
10	REINO UNIDO	529.2	10	SUÍÇA	526.55	10	JAPÃO	523.1
11	BÉLGICA	519.6	11	AUSTRÁLIA	524.27	11	NOVA ZELÂNDIA	521.99
12	FRANÇA	517.15	12	NOVA ZELÂNDIA	523.49	12	BÉLGICA	520.35
13	ÁUSTRIA	514.97	13	REP. TCHECA	516.46	13	AUSTRÁLIA	519.91
14	DINAMARCA	514.48	14	ISLÂNDIA	515.11	14	ESTÔNIA	514.58
15	ISLÂNDIA	514.43	15	DINAMARCA	514.29	15	DINAMARCA	513.03
16	LIECHTENSTEIN	514.05	16	FRANÇA	510.8	16	REP. TCHECA	509.86
17	SUÉCIA	509.77	17	SUÉCIA	509.05	17	ISLÂNDIA	505.54
18	IRLANDA	502.91	18	REINO UNIDO	508.26	18	ÁUSTRIA	505.48
19	NORUEGA	499.42	19	ÁUSTRIA	505.61	19	ESLOVÊNIA	504.46
20	REP. TCHECA	497.58	20	ALEMANHA	502.99	20	ALEMANHA	503.79
21	ESTADOS UNIDOS	493.15	21	IRLANDA	502.84	21	SUÉCIA	502.36
22	ALEMANHA	489.8	22	ESLOVÁQUIA	498.18	22	IRLANDA	501.47
23	HUNGRIA	488.04	23	NORUEGA	495.19	23	FRANÇA	495.54
24	RÚSSIA	478.33	24	LUXEMBURGO	493.21	24	REINO UNIDO	495.44
25	ESPANHA	476.31	25	POLÔNIA	490.24	25	POLÔNIA	495.43
26	POLÔNIA	470.11	26	HUNGRIA	490.01	26	ESLOVÁQUIA	492.11
27	LETÔNIA	462.81	27	ESPANHA	485.11	27	HUNGRIA	490.94
28	ITÁLIA	457.35	28	LETÔNIA	483.37	28	LUXEMBURGO	490
29	PORTUGAL	453.74	29	ESTADOS UNIDOS	482.88	29	NORUEGA	489.85
30	GRÉCIA	446.89	30	FEDERAÇÃO RUSSA	468.41	30	LITUÂNIA	486.42
31	LUXEMBURGO	445.66	31	PORTUGAL	466.02	31	LETÔNIA	486.17
32	ISRAEL	432.97	32	ITÁLIA	465.66	32	ESPANHA	479.96

33	TAILÂNDIA	432.3
34	BULGÁRIA	429.62
35	ROMÊNIA	425.53
36	ARGENTINA	387.6
37	MÉXICO	387.29
38	CHILE	383.51
39	MACEDÔNIA	381.33
40	ALBÂNIA	381.21
41	INDONÉSIA	366.74
42	BRASIL	333.89
43	PERU	292.07

33	GRÉCIA	444.91
34	SÉRVIA	436.87
35	TURQUIA	423.42
36	URUGUAI	422.2
37	TAILÂNDIA	416.98
38	MÉXICO	385.22
39	INDONÉSIA	360.16
40	TUNÍSIA	358.73
41	BRASIL	356.02

33	AZERBAIJÃO	476
34	RÚSSIA	475.68
35	ESTADOS UNIDOS	474.35
36	CROÁCIA	467.25
37	PORTUGAL	466.16
38	ITÁLIA	461.69
39	GRÉCIA	459.2
40	ISRAEL	441.86
41	SÉRVIA	435.38
42	URUGUAI	426.8
43	TURQUIA	423.94
44	TAILÂNDIA	417.07
45	ROMÊNIA	414.8
46	BULGÁRIA	413.45
47	CHILE	411.35
48	MÉXICO	405.65
49	MONTENEGRO	399.31
50	INDONÉSIA	391.01
51	JORDÂNIA	384.04
52	ARGENTINA	381.25
53	COLÔMBIA	369.98
54	BRASIL	369.52
55	TUNÍSIA	365.48
56	CATAR	317.96
57	QUIRGUISTÃO	310.58

Elaboração: Maria Helena Guimarães de Castro

Fonte: Relatórios PISA/OCDE

3

Aspectos Gerais da Educação em Xangai

Introdução

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO

Novembro de 2010

A educação na China ainda é pouco conhecida. Embora o país tenha se desenvolvido de forma extraordinária na última década e ocupe lugar central entre as economias mais importantes do mundo, há poucos estudos e pesquisas sobre o sistema educacional chinês. Sabe-se que as transformações que levaram o país vermelho a se tornar uma potência educacional aconteceram a partir da fundação da República Popular da China em 1º de outubro de 1949 e se intensificaram com a política de reforma e abertura no final dos anos 1970. Os dados divulgados pelo vice-ministro da educação chinês, Hao Ping, em uma coletiva à imprensa realizada no final de 2009 dão conta da profundidade dessas mudanças:

1. **A taxa de analfabetismo entre os 15 e 45 anos tinha caído para 3,58%.** O número era de mais de 80% quando a República Popular da China foi proclamada. É importante ressaltar que a China não possui estatísticas sobre o analfabetismo para pessoas acima de 45 anos.
2. **O país tinha 14,63 milhões de professores** nas suas instituições de Educação Básica, primário e baixo secundário, em comparação com 930 mil em 1949.
3. **Um total de 99,5% das crianças em idade escolar frequentavam escolas primárias.** Em 1949, a porcentagem era de menos de 20%. A taxa de abandono também era mínima. Aproximadamente 98,5% dos graduados de escolas primárias continuavam os estudos nas escolas secundárias. Sessenta anos atrás, essa taxa era de apenas 6%.
4. **A taxa bruta de matrícula no Ensino Médio (15 a 18 anos) era de 80%** nas modalidades acadêmica e profissional. A matrícula era maior na formação acadêmica (52,5%), pois o país prioriza a formação de nível superior. Nas áreas urbanas das grandes cidades, a matrícula bruta no Ensino Médio excedia 100%, embora nas áreas rurais, onde estão 52% da população, exista grande desigualdade nos indicadores de Ensino Médio.
5. **Mais de 25 milhões de estudantes estavam matriculados em 2.263 instituições de Ensino Superior.** Em 1949, havia apenas 120 mil estudantes universitários. As universidades e as faculdades chinesas recrutam mais de seis milhões de estudantes a cada ano, quase 23,3% dos jovens em idade universitária.

6. O número de pessoas com nível superior ultrapassava 82 milhões de um universo de 1,4 bilhão de habitantes. Mais de 220 mil estrangeiros estudavam na China em 2008, enquanto 180 mil chineses estudavam no exterior. Em 1950, havia apenas 33 estudantes estrangeiros na China e 35 chineses no exterior.

No texto a seguir, descreveremos algumas das características principais da Educação Básica em Xangai - sistema “top” da edição 2009 do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, em inglês) e polo econômico da China - com base em documentos divulgados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre o PISA 2009. Mas antes, vamos tratar um pouco da história da educação e da estrutura da profissão docente na China em geral.

A cultura chinesa e a educação

A valorização da educação está no âmago da cultura chinesa. No ano 603 d.c., a China implantou o Sistema de Exame Civil, posteriormente adotado pelo Japão e Coreia. Esse método, extremamente competitivo, tinha por objetivo selecionar oficiais para o serviço público e representava o principal mecanismo de ascensão social e profissional dos homens, pois as mulheres estavam excluídas do processo.

O sistema baseava-se no estudo individual, em casa, estimulado pelos pais. A aprovação nos exames representava a esperança de sucesso para cada família. Ele foi extinto em 1905, mas deixou um legado cultural que persiste até hoje: a crença na importância do estudo para enfrentar o desafio dos exames como meio fundamental para o sucesso profissional. A educação, especialmente a preparação para os exames, ainda é considerada como a principal via para a ascensão social. É o sucesso nas provas oficiais que garante o respeito social e a credibilidade das pessoas.

Uma das consequências desse legado histórico é que saber ler e escrever são sinônimos de educação na China. A leitura é considerada o meio mais eficiente para aprender e a memorização é muito enfatizada. A preparação dos alunos para a obtenção de bons resultados nos exames é mais importante para os professores, estudantes e seus pais do que o currículo em si. O esforço individual, a disciplina, a dedicação aos estudos são considerados mais importantes do que os talentos pessoais.

3.2.1. As mudanças pós-Revolução Cultural

A educação passou por várias mudanças na China socialista. Primeiro, o país adotou a rigidez copiada do sistema russo até o início dos anos 1960. Entre 1966 e 1976, a Revolução Cultural maoísta desmontou o sistema educacional e fechou todas as escolas convencionais. Por fim, com o término do maoísmo, a China promoveu a expansão massiva da Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990. Já no século XXI, o país iniciou a expansão quantitativa e qualitativa da Educação Superior.

Com a reabertura das escolas, a partir do final dos anos 1970, inicia-se a descentralização do sistema educacional. Em 1985, uma grande reforma define novos critérios de financiamento que atribuem às municipalidades e províncias a oferta da Educação Básica. Em 1986, a implantação da Lei de Educação Compulsória estabelece o ensino obrigatório de nove anos - seis anos de primário e três anos de baixo secundário. Em meados dos anos 1990, completa-se a universalização do sistema. Antes, em 1988, o país extingue o sistema de livro didático único para todas as escolas e séries e permite a adoção de títulos diversificados. Esses fatos marcaram o fim da herança da Revolução Cultural sobre o sistema educacional.

Após essa expansão massiva da Educação Básica obrigatória nas décadas de 1980 e 1990 e crescimento do Ensino Médio, a China investiu fortemente na qualidade e diversificação do sistema. A revisão da Lei de Educação Compulsória, em 2006, estabeleceu diferentes subsídios do governo central para os municípios e províncias, com o objetivo de melhorar a qualidade e diminuir as desigualdades regionais.

A partir de 1982, o país iniciou a reorganização dos sistemas de Ensino Superior aos moldes do modelo ocidental. Em 1998 foram eliminados os entraves legais que restringiam o acesso às universidades a apenas uma pequena parcela da população. Todas as instituições foram obrigadas a ampliar o número de vagas em pelo menos 50%.

Nesse processo, surgiram muitas faculdades e universidades privadas. Embora a taxa líquida de matrícula no Ensino Superior seja baixa, em torno de 24%, o número de estudantes universitários saltou de seis milhões em 1998 para 30 milhões em 2009. Hoje a China possui mais estudantes de Ensino Superior do que os EUA (18 milhões) e a Índia (13 milhões).

Essa expansão acelerada do sistema tem provocado uma consequência perversa: cresce visivelmente a taxa de desemprego de pessoas com nível superior completo, especialmente nos grandes centros como Xangai. Apesar disso, a expansão do Ensino Superior gerou fortes expectativas na população jovem que prefere seguir o Ensino Médio acadêmico, na tentativa de ingressar na universidade, do que seguir a educação profissional.

IMPORTANTE!

Junto à expansão do Ensino Superior, observa-se, também, grande crescimento da oferta de vagas para educação de adultos na China, como cursos de extensão, educação à distância, etc.

A profissão docente

Os professores da China são classificados em quatro níveis. A promoção de um nível para o outro exige:

- Que o docente **demonstre capacidade de dar uma aula bem avaliada** por observadores externos;
- Que **contribua para induzir boas práticas** aos novos professores;
- Que **publique artigos em jornais e revistas** sobre educação e práticas de ensino (o desenvolvimento de protocolos de ensino e de boas práticas são os critérios mais importantes nesse sistema de promoção).

Todos os funcionários dos órgãos públicos responsáveis pela educação começam a carreira como professores de escola. O caminho mais rápido para assumir cargos na estrutura estatal é se destacar como diretor de escola. O foco no ensino e na aprendizagem é o aspecto central na evolução da carreira, desde a escola até os níveis mais estratégicos da formulação e execução das políticas educacionais

3.3.1. A formação e seleção dos professores

A formação ainda é um problema estrutural não resolvido. Nas áreas rurais, os professores que dão aula para as comunidades não são especializados. Em muitos locais, as vagas são preenchidas por profissionais temporários ou substitutos por falta de quadros.

Nas cidades grandes, a situação é melhor. Desde 1997, quando as universidades adotaram a cobrança de mensalidades, o governo definiu uma política de incentivos à formação de professores, isentando-os de pagamento. Paralelamente, estabeleceu-se uma política de seleção dos melhores alunos para os cursos de formação de professores.

Em Xangai e Pequim, a profissão docente é uma das ocupações mais cobiçadas pelos jovens, uma garantia de estabilidade no emprego e bons vencimentos. Nas duas cidades, a remuneração

dos professores teve grande aumento nos últimos anos. Além disso, os docentes costumam complementar seus salários com aulas particulares, palestras e orientação para alunos que tiveram baixo desempenho nos testes oficiais de admissão ao Ensino Médio e ao Ensino Superior.

Nas escolas, a capacitação em serviço dos professores de cada disciplina é organizada em grupos de estudo com foco na didática e nos conteúdos que serão ministrados na sala de aula. Por exemplo, um professor de Física do segundo ano do Ensino Médio, que normalmente ministra 12 ou 15 aulas por semana, participa de um grupo de estudos semanal que trata de um programa específico dessa disciplina, com foco nos conteúdos do currículo definido para esse ano.

As sessões de trabalho do grupo de estudos são previamente agendadas e os professores mais experientes preparam um plano de aula detalhado para cada tópico dos conteúdos que serão ensinados para os alunos em cada semana. Esses planos servem como um guia para o professor e também como documentação de trabalho para sua aula individual.

Os grupos de estudo são supervisionados pelos escritórios de formação de professores dos distritos escolares, que por sua vez são supervisionados pelas autoridades municipais de educação. Eles são organizados pelo Departamento de Educação Básica, subordinado ao Ministério de Educação.

IMPORTANTE!

O Departamento de Educação Básica chinês é responsável também pelo desenvolvimento do currículo, produção de livros didáticos, formação pedagógica e gestão das escolas de todo o país. Isso demonstra o grau de centralização do sistema, maior que na maioria dos países da OCDE.

3.3.2. A supervisão e avaliação dos professores

O trabalho em sala de aula é observado pelo diretor da escola ou pelos dirigentes de ensino da localidade. Segundo os observadores da OCDE, um professor chinês encara a sala de aula como um show e dedica muitas horas à preparação de cada performance de 40 minutos.

Quando ocorre uma mudança curricular, professores observam o trabalho uns dos outros com intuito de uniformizar as estratégias de ensino para os novos conteúdos. Novatos na carreira são observados pelos mais experientes e por professores sêniores, que atuam como mentores. Quando solicitados, os professores devem apresentar uma aula pública para demonstrar sua competência no trabalho para outros professores e observadores.

Essa estrutura de organização do trabalho docente nas escolas serve como plataforma para o desenvolvimento profissional. O sistema chinês desenvolveu uma série de protocolos de ensino que orientam a prática didática em sala de aula em todo o país, desde as pequenas vilas rurais até as cidades mais desenvolvidas como Xangai. Essas práticas são consideradas o protocolo básico para ensinar. Observadores externos consideram esses protocolos como um critério de controle de qualidade que servem também aos objetivos de desenvolvimento profissional e evolução na carreira.

A NOVA REFORMA EDUCACIONAL CHINESA

O conceito de reforma curricular está presente continuamente no sistema educacional chinês. Desde 1988, o governo estimula os municípios a produzirem textos didáticos e a redesenhar sistematicamente os exames de ingresso no Ensino Superior. A última iniciativa do Ministério de Educação, anunciada em julho de 2010, estabelece as Diretrizes de Médio e Longo Prazo da Reforma Educacional até 2020.

Entre os eixos centrais destacam-se:

- A **universalização da pré-escola** para crianças de quatro e cinco anos;
- O **respeito à diversidade** e às necessidades individuais;
- A **qualidade e maior equidade do sistema** respeitando as características individuais dos alunos;
- **Reduzir a ênfase nos exames e na sobrecarga de trabalho escolar** das crianças e jovens.

Os exames foram muito valorizados nos últimos 20 anos, seguindo a tradição, conforme explicamos. O ensino e o aprendizado nas escolas secundárias são determinados pelos resultados nos testes e as unidades priorizam a preparação dos alunos para os exames.

Algumas disciplinas como Música, Arte e Educação Física não fazem parte da grade curricular obrigatória porque não são avaliados nos exames nacionais. A jornada escolar diária é muito longa (em média 8 horas) e nos finais de semana os alunos têm aula de preparação para os exames. Muitas famílias contratam professores particulares para preparar seus filhos.

Ao enfatizar o aprendizado dos alunos, a nova reforma anunciada busca:

- **Introduzir uma abordagem curricular mais voltada para a interdisciplinaridade** das áreas de conhecimento e a sua relevância para a vida;

- **A criação de módulos eletivos** como parte compulsória do currículo obrigatório;

- **A reformulação do desenho dos exames**, diminuindo a ênfase na memorização e reforçando a capacidade de solução de problemas.

Embora ela seja muito criticada por importantes cientistas e acadêmicos, que consideram um grande equívoco conceitual romper com o ensino tradicional, observa-se que a proposta ganha espaço no debate entre educadores e formuladores de políticas. Outro foco de resistência à reforma vem dos professores secundários que consideram o novo currículo muito difícil. O caso de Xangai é ilustrativo do processo de reforma curricular e mostra como os municípios chineses podem adotar políticas educacionais distintas das diretrizes nacionais.

A educação básica em Xangai

Xangai é a maior cidade da China e seu principal centro de negócios, com uma população de 20 milhões de habitantes - 13,8 milhões permanentes e 5,4 milhões temporários. É uma das quatro municipalidades com status de província na China e a mais internacional e aberta das cidades chinesas. Em 2009, seu Produto Interno Bruto (PIB) era de U\$D 11.563 dólares *per capita*. Embora sua população represente apenas 1% do total do país, sua contribuição para o PIB da China está próxima de 20%.

Desde o final da Revolução Cultural, Xangai assumiu a liderança da abertura econômica na China em direção à economia de mercado. É também um centro educacional importante que atrai migrantes de várias partes do país interessados em participar de uma economia em desenvolvimento acelerado. A cidade destaca-se pelo alto padrão de qualidade do ensino e excelentes resultados nas avaliações de seus alunos, sobretudo numa sociedade que atribui à Educação um alto valor simbólico. No PISA 2009, classificou-se em primeiro lugar.

Esse desempenho excepcional dos estudantes de Xangai deixou muitos analistas intrigados, pois a maioria dos sistemas de Educação asiáticos é conhecida por valorizarem a memorização de conteúdos e darem pouca ênfase à criatividade e autonomia individual dos alunos. No entanto, os dirigentes do Sistema Municipal de Educação de Xangai preocupam-se em identificar novos talentos, reforçar o raciocínio crítico da juventude e incentivar a aplicação do conhecimento na solução de problemas.

Segundo estudos da OCDE, a principal característica de uma sala de aula típica de Xangai é manter os estudantes ocupados o tempo todo e totalmente engajados no processo de aprendizagem. Alunos desatentos não são tolerados. Os estudantes são obrigados a participar de várias atividades complementares à educação formal. A lição de casa é parte essencial do aprendizado. Os pais acompanham a aprendizagem em casa e colocam em primeiro lugar a educação dos filhos na lista de prioridades da família.

3.4.1. As últimas décadas

A primeira reforma educacional de Xangai começa em 1980, logo após o fim do maoísmo e da Revolução Cultural. Nesse período, outras cidades chinesas com grandes empresas privadas iniciaram a implantação de escolas vocacionais que não asseguravam emprego aos diplomados. Essa inovação representa uma ruptura com os princípios da economia planificada da China. Em 1988, Xangai lançou uma reforma curricular com o objetivo de diminuir a ênfase na preparação dos estudantes para os exames nacionais e melhorar a qualidade do ensino.

A primeira fase dessa reforma curricular trouxe a possibilidade dos alunos selecionarem cursos de seu interesse. O currículo agora abrangia três blocos: cursos obrigatórios (destinados a todos), eletivos (focado no desenvolvimento de habilidades individuais) e atividades extracurriculares (baseados na investigação para identificar temas de pesquisa de interesse dos alunos). Para isso foram produzidos livros didáticos e materiais de orientação aos professores. A segunda fase, iniciada em 1998, integrou as Ciências Naturais às Humanidades, o currículo nacional ao currículo da própria escola e a aquisição de conhecimentos à pesquisa e atividades de investigação.

Os principais objetivos da reforma foram:

- Incentivar os alunos a participar ativamente da aprendizagem e não se tornarem meros expectadores passivos da aquisição de conhecimentos;
- Desenvolver a capacidade de pensar de modo criativo;
- Estimular o autodesenvolvimento pessoal e a autonomia intelectual;
- Ampliar as experiências e oportunidades de aprendizagem;
- Valorizar temas ligados ao desenvolvimento social, qualidade de vida, solidariedade, cooperação e participação social;

As disciplinas tradicionais foram reorganizadas em oito áreas ou domínios de aprendizagem: Linguagem e Literatura, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Tecnologias, Artes, Educação Física e uma prática profissional de livre escolha. Museus e outros espaços de aprendizagem transformaram-se em ambientes cruciais para a implementação do novo currículo.

Desde a reforma, a cidade tem se destacado pelas inovações educacionais com foco na contextualização do aprendizado e desenvolvimento de competências e habilidades, abandonando a abordagem anterior que valorizava a quantidade e acumulação de informação. Em 1994, Xangai foi a primeira jurisdição chinesa a introduzir o atendimento de educação primária e baixo secundário na periferia da cidade, obrigando os professores a atender crianças de diferentes níveis socioeconômicos e com diferentes habilidades. A primeira medida importante foi eliminar a obrigatoriedade dos exames públicos no final do ensino primário, ainda vigente em muitas cidades da China, com o objetivo de diminuir a pressão dos exames obrigatórios que reprovavam muitos alunos, impedindo-os de continuarem os estudos.

Paralelamente, Xangai estabeleceu critérios exigentes para o ingresso na carreira docente e implantou programa próprio de formação continuada permanente em todas as escolas baseado em uma plataforma na Internet, onde são compartilhadas boas práticas, pesquisas, recursos e ferramentas de ensino.

Todos os professores de ensino primário devem ter diploma específico e os de nível secundário obrigatoriamente devem possuir nível superior e certificação profissional. Muitos possuem mestrado e todos dedicam 240 horas de sua jornada ao desenvolvimento profissional durante cinco anos.

Historicamente preocupados com sua performance nas aulas, a palavra de ordem para os docentes se tornou a ênfase no aprendizado dos alunos e menos atenção à preparação de aulas tipo show. A filmagem das aulas para uso nos grupos de estudo passou a contar com duas câmeras, uma no professor e outro registrando as reações e participação dos estudantes.

Por isso, a avaliação do desempenho dos professores passou a considerar também a participação dos alunos e seu interesse na aula e uma campanha pública chegou a ser lançada estimulando os professores a responder todas as perguntas dos alunos. Isso representou uma ruptura no sistema tradicional de autoridade dos professores sobre os conteúdos que ministram.

No final dos anos 1990, Xangai iniciou amplo programa de melhoria das condições físicas dos prédios escolares de acordo com padrões mínimos para toda a rede física. Foi implantado um sistema de financiamento descentralizado, com transferência de recursos públicos diretamente para as escolas das áreas mais vulneráveis da periferia que tinham piores condições do que as unidades da região central. Bons professores da área central foram transferidos para as escolas mais vulneráveis da periferia.

As escolas com melhor desempenho tornaram-se responsáveis pela formulação e liderança das mudanças nas mais fracas. Uma boa pode adotar uma fraca e servir como tutora das mudanças. Outra estratégia é a organização de consórcios, agrupando um conjunto de escolas com baixo desempenho de uma região mais vulnerável sob a tutela e orientação de uma escola de excelência. Outra possibilidade é a criação de um arranjo escolar conhecido como “empoderamento administrativo”, pelo qual uma escola forte assume a liderança de um conjunto de escolas e encaminha um time de professores e administradores experientes para desenvolver a gestão delas, o currículo e a formação continuada dos professores.

A versão preliminar do Plano de Educação de Xangai até 2020, que incorpora todas as mudanças ocorridas nas últimas décadas e lança as bases para outras inovações, está em consulta pública na Internet. Cada escola deve colaborar compartilhando seus desenhos curriculares e medidas que incentivem um sistema de créditos individuais para o Ensino Médio, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais individualizada e flexível.

É uma proposta extremamente ousada, muito além das que estão em discussão no Brasil e América Latina.

3.4.2. Características da educação em Xangai

- A sociedade chinesa valoriza enormemente a educação, mas a tradicional ênfase nos exames tem efeitos contraditórios: é ao mesmo tempo um incentivo para estudar e uma barreira ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos. Xangai foi pioneira nas reformas educacionais e introduziu inovações que estão sendo acompanhadas atentamente pelo resto da China. A valorização dos exames pelas famílias que aspiram a ver seus filhos ingressando nas melhores escolas, contudo, persiste.
- Nos anos 1980, Xangai foi uma das primeiras cidades chinesas a universalizar a educação primária e secundária. Foi também a primeira cidade a universalizar o Ensino Médio.
- Os responsáveis pela educação no município de Xangai consideram fundamental para o desenvolvimento da economia local a qualidade da Educação Básica oferecida para os trabalhadores migrantes oriundos de várias partes da China. Em geral, eles falam dialetos e necessitam de atenção especial para se alfabetizarem. Em 2006, as crianças de famílias de migrantes representavam 21,4% do total da população estudantil de Xangai na Educação Básica compulsória.
- Estima-se que quatro em cada cinco crianças de Xangai frequentam aulas de reforço após o horário escolar para se prepararem para os exames públicos. Os pais consideram esse reforço essencial para o sucesso dos estudantes nos exames públicos que determinam o próximo estágio da carreira educacional de cada um. Mesmo estudantes com desempenho elevado participam frequentemente dessas aulas que são oferecidas por escolas privadas.
- Além das aulas de reforço após o turno escolar, a maioria dos estudantes frequenta cursos complementares (dança, música, artes marciais, etc), também oferecidos por instituições privadas.
- A sobrecarga de trabalho dos alunos é hoje uma das preocupações centrais das autoridades educativas de Xangai. Algumas das melhores escolas eliminaram aulas aos sábados e no período noturno.
- Em 2009, 100% das crianças de 6 a 14 anos estavam matriculadas na Educação Básica compulsória sendo: 97% no Ensino Médio (15 a 17 anos) geral e/ou vocacional; 98% na pré-escola (quatro e cinco anos); e 80% no Ensino Superior, muito acima da média nacional (24%).
- A oferta de Ensino Superior em Xangai é suficiente para atender toda a demanda local. Ela é a segunda cidade mais procurada pelos estudantes de todo o país, superada apenas por Pequim. Ambas atraem os melhores alunos do país para suas universidades e recebem os candidatos da elite chinesa. Graduados nas instituições de Xangai são autorizados a permanecer e trabalhar na cidade, independente de seu local de origem.

- Xangai é também um laboratório de experiências educacionais inovadoras. Uma delas, conhecida como “Educação de Sucesso”, implantada num distrito com baixo desempenho educacional e altos índices de criminalidade, conseguiu resultados fantásticos. O conceito por trás do programa foi o envolvimento de professores de escolas bem avaliadas na periferia da cidade na recuperação da autoestima dos alunos e desenvolvimento de novas práticas de ensino.
- Outra inovação foi a mudança no desenho dos exames públicos, que passaram a avaliar os conteúdos e competências estabelecidos pela reforma curricular. Esse sistema é completamente diferente do resto da China, onde os exames costumam determinar o currículo, e não o inverso. Além disso, a cidade eliminou questões de múltipla escolha das provas públicas de acesso ao Ensino Superior e passou a enfatizar a capacidade de os alunos aplicarem seus conhecimentos à solução de problemas e à elaboração de ensaios críticos temáticos.

Conclusão

Os alunos de 15 anos de Xangai obtiveram os melhores resultados do PISA 2009: média 556 em Leitura, 600 em Matemática e 575 em Ciências. O país da OCDE com o melhor desempenho, a Coreia do Sul, obteve 539 em Leitura, 546 em Matemática e 538 em Ciências. Muitos dos fatores descritos nesse trabalho ajudam a explicar esse desempenho excepcional, mas ainda não parece claro como a cidade consegue superar o resto do país. A seguir, listamos alguns breves comentários que contribuem para entender como Xangai conseguiu se tornar o território com nível educacional mais elevado do planeta.

- Xangai é a capital comercial da China, a cidade mais rica do país e atrai milhares de chineses de outras cidades em busca de mobilidade social e sucesso na carreira.
- Enquanto na China rural há falta de professores qualificados, em Xangai os docentes são altamente capacitados e selecionados rigorosamente.
- O sistema educacional de Xangai é inovador e apresenta características muito distintas do padrão chinês tradicional. As reformas implantadas desde 1988 são uma prova do compromisso do governo e da sociedade local com a educação, considerada estratégica para o desenvolvimento econômico da cidade.
- Entre as virtudes que diferenciam o sistema de Xangai estão: existência de um movimento para diminuir a pressão dos exames nacionais, estrutura curricular inovadora, preocupação em desenvolver as competências e habilidades que estimulem o raciocínio crítico dos alunos e novos valores que os preparem para os desafios do mundo atual.
- Os pais das crianças de Xangai investem fortemente na educação dos seus filhos. As famílias compram livros e pagam aulas de reforço e cursos extracurriculares para seus filhos. Segundo dados oficiais, cerca de 80% investem em aulas de reforço preparatórias dos exames nacionais.
- Em Xangai, como na maioria das cidades chinesas mais desenvolvidas, há um ranking das escolas de Ensino Médio extremamente valorizado e hierárquico. Os resultados nos exames

nacionais determinam que tipo de escola o aluno irá cursar. As instituições de elite possuem fundos mais generosos, atraem os melhores professores e tem alto índice de aprovação nos exames de ingresso em universidades da China e de outros países.

- Os estudantes que ingressam nas escolas mal classificadas no ranking geralmente não conseguem chegar às melhores universidades e acabam em faculdades de educação de adultos. Essas são tachadas por receberem alunos com pior desempenho e mais atrasados. Outra opção é ir para escolas vocacionais, que preparam para funções técnicas mal remuneradas.
- No momento de aplicação dos testes do PISA, em maio de 2009, os estudantes de 15 anos de Xangai estavam se preparando exatamente para os exames públicos obrigatórios que definem qual escola cada um irá cursar no Ensino Médio. É uma época grande pressão familiar, pois os pais querem que seus filhos ingressem nas melhores escolas com a idade certa, para não serem estigmatizados pelos colegas.

Essas lições de Xangai mostram a importância de assegurar a diversidade em países territorialmente extensos e culturalmente complexos. Independente do governo central do país, a cidade implantou suas reformas e um sistema diferenciado, que se afastou do modelo tradicional chinês e foi capaz de atingir resultados excepcionais.

3.6 Bibliografia

OCDE. *PISA 2009 at Glance* in: www.oecd.org

"Shanghai and Hong Kong: Two Distinct Examples of Education Reform in China", in: *OCDE (2010), Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. IN: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660>

"School Achievement: Let's Not Worry Too Much About Shanghai" By Vanessa L. Fong and Philip G. Altbach, *New York Times*, December 2010.

4 Aspectos Gerais da Educação na Finlândia

Introdução

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO

Novembro de 2010

O sucesso da Finlândia no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, em inglês) chamou a atenção do mundo inteiro para o sistema escolar do país. Na imprensa alemã, por exemplo, foram publicados quase 300 artigos sobre a educação finlandesa. Milhares de professores e pesquisadores deslocaram-se até lá para verem *in loco* como funcionam as escolas e entender os fatores que explicam a qualidade e a equidade dos resultados educacionais. O impacto também foi grande dentro do próprio país. Autoridades educacionais, especialistas e docentes começaram a construir hipóteses para explicar o desempenho excepcional.

Entre os fatores apontados, destacam-se aspectos culturais, históricos e socioeconômicos:

- **Os estudantes finlandeses leem desde muito cedo**, tendência apoiada tanto pelas famílias como pela vasta rede de bibliotecas;
- **Os professores são altamente qualificados**;
- **A estrutura social é extremamente homogênea**, produto histórico do sistema político e econômico que caracterizou o desenvolvimento finlandês.

Em suma, a característica fundamental do sistema de ensino finlandês é de fato garantir a igualdade de direitos e oportunidades para todos, independentemente das suas condições socioculturais. Esse foi o principal resultado das pesquisas finlandesas para explicar seu sucesso educacional.

4.2 Breve história

Em 1809, depois de 600 anos, a Finlândia deixou de ser a parte oriental do reino da Suécia e tornou-se um grão-ducado sob o domínio da Rússia. Mas mesmo um século depois da separação e com estruturas políticas consolidadas, a minoria sueca continuou dominando a terra, a indústria e a cultura do país. Até o início do século XX a língua oficial ainda era o sueco.

Em 1917, com os primeiros movimentos para criação da União Soviética, a Finlândia foi proclamada “república independente”. Contudo, a influência russa permaneceu, principalmente durante a Guerra Fria. Na busca por preservar sua identidade, os governos finlandeses começaram a priorizar a educação e a valorização da língua. Mesmo assim, o assédio soviético fez com que o país desenvolvesse uma cultura oriental muito diferente da cultura dominante na Europa do ocidente.

Ao longo do século XX, a Finlândia se consolidou como uma democracia parlamentar e reformou sua constituição no ano de 2000. Foi o primeiro país europeu a declarar a igualdade das mulheres e seu direito ao voto, em 1906. Desenvolveu um Estado de Bem-Estar muito forte que garante alto grau de igualdade. Em 1921, implantou um modelo de educação pública e gratuita para todos semelhante ao modelo sueco.

Cultura e sociedade

Com 5,5 milhões de habitantes, a Finlândia é um país muito homogêneo e descentralizado. Sua sociedade valoriza as pessoas, o trabalho e a solidariedade entre as famílias. Há forte apoio popular ao modelo de Estado de Bem-Estar, que oferece políticas sociais, igualdade de oportunidades e o direito de todos a serviços públicos gratuitos e de qualidade.

A assistência social oferece diversos auxílios a famílias com filhos e para as mulheres. O objetivo é assegurar que todas as crianças tenham as mesmas condições de crescimento e desenvolvimento. Esse esforço tem resultados expressivos: apenas 4% das crianças finlandesas vivem em situação de pobreza e mais de 90% das mulheres com filhos trabalham (UNICEF, 2000; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, 2005).

A rede de instituições socioculturais é muito forte. Bibliotecas bem equipadas e interconectadas - com pessoal qualificado e uma política de livre acesso aos bens culturais - estão espalhadas por todo país. Ao todo são 1.900, além de vários ônibus-bibliotecas que circulam pelas cidades. Isso faz com que a Finlândia seja o país com maior número de livros por mil habitantes do mundo. Além disso, o Estado financia várias instituições de música e dança que são muito valorizadas pela cultura local.

O princípio dos governos regionais é a transparência e o acesso à informação. Há uma política de cooperação permanente entre o estado central e os governos de cada cidade. O país está em primeiro lugar no mundo no ranking anticorrupção, com o menor índice entre mais de 100 nações. Ocupa, também, o 13º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) medido pela Organização das Nações Unidas (ONU).

O sistema educacional finlandês, gratuito em todos os níveis, foi construído com base nos mesmos valores presentes na organização social e cultural do país: liberdade individual, igualdade de oportunidades, acesso aos serviços, respeito aos direitos humanos, respeito ao meio ambiente, igualdade de gênero, crescimento sustentável e valorização das pessoas. Mas como veremos a seguir, apenas a influência dessas variáveis socioculturais não é suficiente para explicar completamente o sucesso educacional finlandês.

A estrutura do sistema educacional

A Educação Básica se estrutura em:

- Primário (1º ao 6º ano);
- Secundário (7º ao 9º ano);
- Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Desde o nascimento, o Estado oferece suporte às famílias para a educação. Elas podem optar por três tipos de auxílio:

- Receber uma bolsa para cuidar do filho em casa até que ele complete três anos;
- Optar em deixar a criança com uma cuidadora. Essa profissional é capacitada e supervisionada pelos governos locais e podem tomar conta de, no máximo, cinco crianças;
- Matricular a criança em uma creche municipal, desde que ela esteja na faixa dos dois aos cinco anos.

Depois desse período, a partir dos seis anos, as crianças podem frequentar a pré-escola não obrigatória, que passou a existir na segunda metade da década de 1990. A etapa obrigatória do ensino começa aos sete anos. Ela acontece em escolas chamadas de abrangentes, que englobam o Primário e o Secundário, tem duração de nove anos e é responsabilidade dos municípios. A quase totalidade da população entre sete e 14 anos está inserida nela.

Nas escolas abrangentes, o Estado oferece todos os materiais básicos, merenda, assistência à saúde e transporte para os alunos. Os governos locais também são obrigados a fornecer instrução em casa para aqueles que não podem frequentar as salas de aula nessa etapa por doença ou incapacidade.

As crianças vão à escola em grupos de, no máximo 24 alunos, por faixa etária. Nos seis primeiros anos, elas têm um só professor da classe, que ministra praticamente todas as matérias. Nos últimos

três anos, o ensino é oferecido por docentes de matérias específicas. As aulas acontecem das 8h às 13h, horário no qual é servido o almoço. Para os alunos que precisam ficar no período da tarde, há várias opções de atividades extracurriculares oferecidas até às 16 h.

4.4.1. Ensino Médio

Os alunos aprovados ao final do nono ano na escola abrangente (em média 94%) podem prosseguir no Ensino Médio acadêmico, com três anos de duração e que oferece três modalidades distintas, ou podem seguir estudos profissionalizantes, também distribuídos em três anos. Em geral, metade opta pelo acadêmico e outra metade pelo profissionalizante. Somente 6% dos estudantes não prosseguem os estudos após a conclusão da escola abrangente.

As escolas médias, também mantidas pelos municípios, são gratuitas e oferecem uma refeição diária. O currículo tem uma parte obrigatória, equivalente a 50% do curso, e muitas disciplinas eletivas. O ensino profissionalizante abrange tanto matérias de educação geral, como técnicas destinadas ao domínio de um ofício. Ele pode ser dado em escolas regulares ou por meio de cursos de qualificação para aprendizes, ou seja, serviço prático na área apoiado por ensino teórico.

Os alunos do Ensino Médio acadêmico prestam um exame nacional de certificação obrigatório ao final dos estudos. Ele oferece um relatório do desempenho do aluno para a continuidade dos estudos.

4.4.2. Ensino Superior

O Ensino Superior é dividido entre escolas politécnicas e universidades. As politécnicas oferecem ensino e treinamento visando à qualificação para o mercado de trabalho, enquanto as universidades ocupam-se da pesquisa científica e da instrução acadêmica tradicional.

Apesar de o país contar com 20 universidades e 29 Institutos, o número de candidatos ao Ensino Superior ultrapassa em muito o número de vagas na Finlândia. Dependendo da instituição, a seleção dos alunos baseia-se no desempenho nos exames nacionais de conclusão do Ensino Médio ou numa combinação deles com provas específicas de acesso. Atualmente, cerca de 135 mil estudantes frequentam o Ensino Superior, dos quais 52% são mulheres.

■ IMPORTANTE!

A estratégia nacional da Finlândia é oferecer vagas em uma escola politécnica ou universidade a, pelo menos, dois terços dos jovens.

Há fundos públicos que financiam vários benefícios sociais para alunos, em termos de meios de sustento, refeições, acomodação e assistência à saúde. As instituições superiores são custeadas predominantemente pelo governo central ou local. Ao contrário do que acontece nas outras etapas de ensino, os estabelecimentos particulares de Ensino Superior não recebem fundos públicos se cumprirem as normas estabelecidas pelas autoridades. Por esse motivo, são poucas as universidades privadas, em torno de 7% do total.

Dos que entram no Ensino Superior, a maioria não se qualifica para as suas profissões antes dos 20 anos, idade que pode chegar até os 25 anos. Depois de entrar no mercado de trabalho há muitas oportunidades de formação e atualização oferecidas pelo setor público. A meta do Estado é oferecer a aprendizagem permanente.

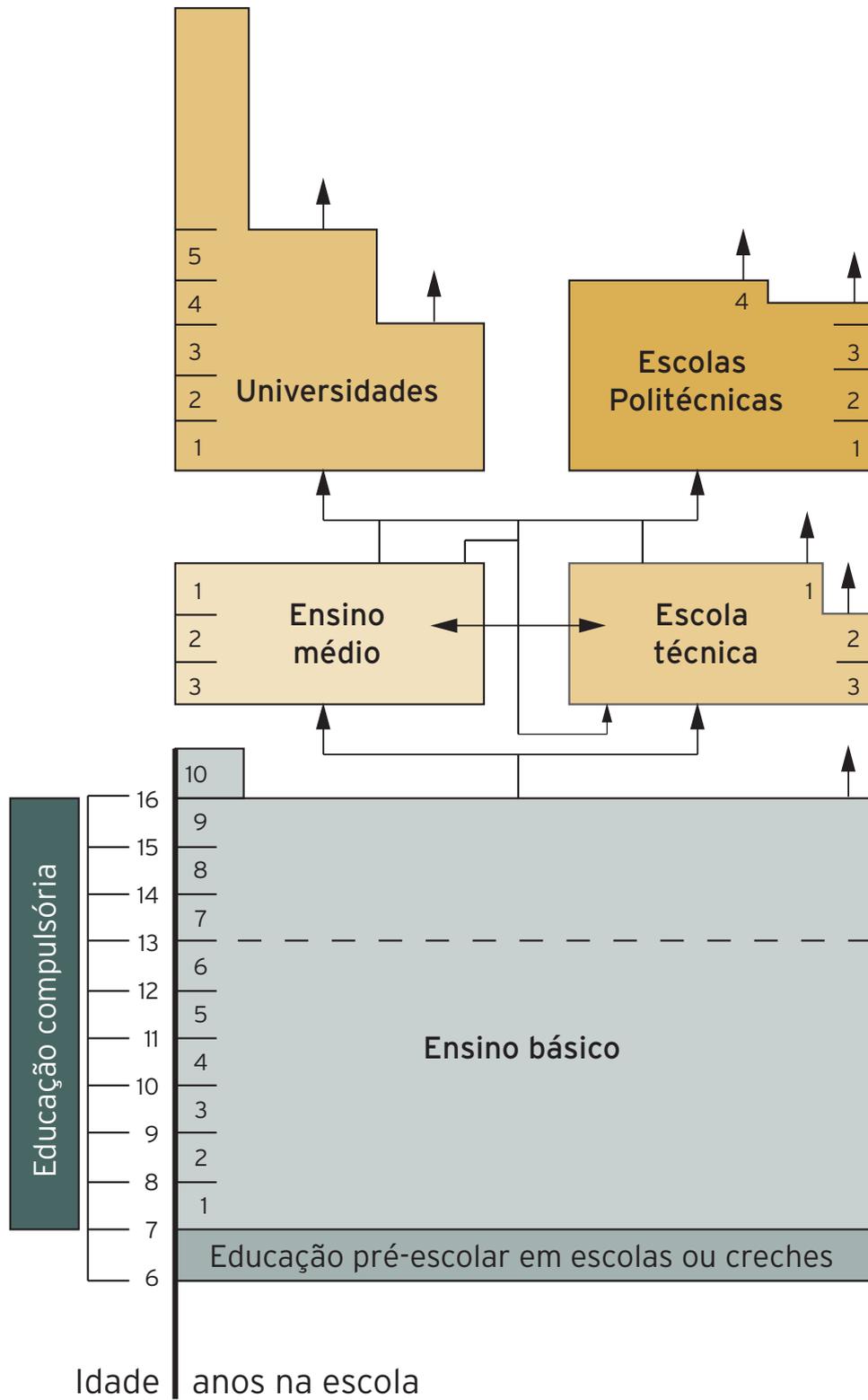
■ IMPORTANTE!

A Associação finlandesa dos Centros Científicos (TEKEL) é uma rede nacional de cooperação que engloba 22 centros tecnológicos em cidades universitárias. Esses centros promovem a aplicação de pesquisas no setor empresarial, no sentido de promover a inovação e a internacionalização das empresas de tecnologia.

De forma geral, independente da etapa de ensino, as características básicas do sistema educacional finlandês são:

- **Garantia do direito de cada aluno em aprender** por meio da oferta irrestrita de vagas em todas as modalidades de ensino;
- **Desestímulo à competição** entre estudantes, dando apoio a todos de forma igualitária;
- **Apoio aos alunos com necessidades especiais;**
- **Políticas para evitar a repetência;**
- **Estímulo à autoestima** e valorização da aprendizagem.

Para concluirmos esse segmento, vejamos um organograma do sistema educacional finlandês:



A organização pedagógica

O currículo nacional obrigatório da escola abrangente inclui o idioma e literatura finlandeses, outros idiomas, estudo ambiental, educação cívica, religião ou ética, História, Estudos Sociais, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Educação Física, Música, Artes, trabalhos manuais e economia doméstica. As metas de ensino são as mesmas no país inteiro, mas as autoridades e escolas locais podem adaptar o currículo com base em especificidades locais.

Há grande ênfase no estudo de idiomas estrangeiros. O primeiro idioma estrangeiro é introduzido no terceiro ano da escola abrangente e o segundo idioma (sueco para os que falam finlandês, e finlandês para os que falam sueco) no sétimo ano. Essas duas línguas são o mínimo que cada estudante deve dominar.

Para além delas os alunos podem, dependendo da variedade oferecida pela escola, optar por estudar até seis idiomas diferentes. Os mais comuns estudados são o inglês, o alemão, o francês, o russo e o espanhol. As crianças de famílias de imigrantes recebem ensino especial em finlandês como segundo idioma.

A maioria dos finlandeses pertence à Igreja Evangélica Luterana e os seus filhos têm aulas sobre sua própria religião. Os membros de outros grupos religiosos também têm direito ao ensino de sua própria doutrina. Os que não pertencem a nenhum grupo religioso estudam ética durante toda a vida escolar.

IMPORTANTE!

Aproximadamente 85% da população finlandesa são adeptos dos ensinamentos de Martinho Lutero. A salvação pela fé, a valorização do sucesso econômico e a subordinação da Igreja ao Estado são alguns dos preceitos dessa doutrina que ajudam a explicar o modelo social, econômico e cultural adotado pelo país.

Grande parte das escolas segue o método construtivista. A relação professor-aluno é de, em média, 18 estudantes por docente. Todas as unidades possuem enfermeiras pediátricas e oferecem assistência médica especializada aos que necessitam. Oferecem, também, atendimento psicossocial sob a responsabilidade de psicólogos e assistentes sociais.

Conselheiros de orientação escolar ajudam os alunos a escolher que carreira e quais cursos eletivos escolher. Estudantes com baixo desempenho têm aulas extras de recuperação. Há apoio específico para aqueles que apresentam distúrbios de fala, problemas de leitura e escrita ou necessidades especiais.

O ambiente escolar é tranquilo e respeitoso. As regras de convivência e a disciplina são bem definidas e rigorosas. O dever de casa é obrigatório. Os professores são chamados pelo primeiro nome e cada criança tem a sua turma, que engloba alunos de diferentes origens sociais e culturais. As escolas têm uma arquitetura tipicamente nórdica, são bem iluminadas, espaçosas, e bem construídas. As cores utilizadas são aconchegantes.

Além das salas de aula, cada unidade tem oficinas para artes manuais, música, teatro, ciências, ginásio e biblioteca, jardim, cantos para leitura e mesas para jogos e conversas. Os próprios alunos determinam metas semanais com seus professores e escolhem as tarefas que conseguem realizar no seu próprio ritmo. É possível ficar uma parte do tempo nas oficinas aprendendo por meio de treinamentos práticos enquanto a outra parte pode ser dedicada ao aprofundamento de conhecimentos teóricos.

Uma aula tem, geralmente, duração de 90 minutos. O intervalo de 30 minutos é sempre no pátio da escola. O aprendizado, entretanto, não se limita a sala de aula. O conceito de aprender por meio de execução de tarefas é aplicado, por exemplo, no cuidar das plantas, da biblioteca, da coleta seletiva de lixo e no contato com animais. Os alunos ajudam, também, na cozinha. Essas tarefas não são orientadas pelo professor, mas por funcionários de apoio como faxineiras, cozinheiras, secretários e atendentes. Assim, a responsabilidade por educar as crianças é dividida igualmente entre toda a equipe.

IMPORTANTE!

Vale ressaltar que as aulas não são utilizadas, de forma alguma, para memorização silenciosa: o aluno anda pela sala, colhe informações, pede ajuda ao professor, coopera com os outros e ocasionalmente descansa no sofá. A sala de aula é ativa e supervisionada pelo docente que tem autoridade, porém não usa métodos autoritários.

4.5.1. Os professores

O corpo docente das escolas finlandesas é altamente qualificado. Todos os níveis escolares exigem um grau universitário ou mestrado. Os professores são muito respeitados e valorizados pela sociedade, recebem salários elevados e tem um poder aquisitivo médio para os padrões finlandeses.

Nas faculdades, há quatro candidatos para cada vaga nos cursos de formação de docentes. Os melhores professores são deslocados para as escolas primárias e serão responsáveis pelo processo de alfabetização, leitura e escrita de todas as crianças.

Esses docentes que darão aulas para os pequenos passam por um processo especial de seleção. Ele é feito pela Universidade de Jyvaskyla e dá acesso aos cursos de formação superior de professores para o Primário. **São selecionados apenas aqueles que obtiveram, pelo menos, média nove no exame nacional de certificação do Ensino Médio.**

O segundo critério é a sensibilidade social dos candidatos, o que é avaliado por meio de entrevista. São valorizados aqueles que desenvolvem atividades sociais e trabalhos voluntários. A entrevista analisa a capacidade de comunicação, atitude social e empatia. Quem não é aprovado está automaticamente excluído do processo de seleção.

Segundo os finlandeses (Melgarejo, 2006, in: Revista de Educación), essa fase é muito importante, pois assegura a conexão posterior dos professores com os alunos e diminui o risco de se selecionar pessoas com transtornos de personalidade, já que se considera fundamental garantir que os professores que trabalham com crianças pequenas não tenham problemas emocionais ou mentais. A Finlândia é o único país do mundo que tem um sistema de seleção tão rigoroso e detalhista.

Depois desse processo, os que desejam dar aulas no Primário precisam ser aprovados, também, nos processos seletivos específicos de cada universidade aos quais são submetidos todos os futuros docentes das demais etapas de ensino.

Até o final dos anos 1980, essa seleção envolvia quatro aspectos: uma entrevista, o resumo de um livro, apresentação oral de uma aula sobre um tema e demonstração de alguma aptidão artística (recitar de poesias, tocar um instrumento musical, dançar, etc). Nos anos 1990, foram acrescentadas mais duas provas: um exame de Matemática e outro de aptidão para a tecnologia da informação.

■ IMPORTANTE!

Por confiar no rigor do processo seletivo, os governos local e central da Finlândia dispensam sistemas de inspeção ou supervisão educacional nas escolas.

Quando finalmente conseguem uma vaga nas universidades, os futuros docentes recebem uma formação sustentada na Didática. Apenas os que darão aulas no Secundário cumprem mais de 1.400 horas de formação pedagógica. O período de práticas se realiza nos centros de excelência ligados às faculdades de Educação ou em estágios em escolas municipais.

Há uma coordenação permanente entre a faculdade e essa etapa prática por meio de avaliações e visitas para acompanhamento dos graduandos. O método usado é o modelo de investigação-ação. Nele, se pressupõe que o professor saiba pesquisar a realidade do dia-a-dia da escola, as necessidades dos alunos na sala de aula e preparar uma dissertação que una teoria à prática com ênfase na didática da sala de aula.

Ao final da graduação, os formandos que se distinguiram nas aulas teóricas e práticas em cada uma das especialidades (Matemática, Línguas, Ciências, etc) são selecionados para serem os futuros mestres das faculdades de formação de professores. Os outros se tornam funcionários municipais e são escolhidos pelos diretores das escolas que têm autonomia para escolher sua equipe. Os diretores, por sua vez, são selecionados pelo Conselho Municipal de Educação. Para ocupar o cargo é preciso ter tido excelente desempenho na graduação e formação específica para a função de gestor.

4.6 A organização política

A Educação Básica na Finlândia fica a cargo dos municípios. São poucas as escolas particulares (cerca de 2% do total) ou coordenadas pelo governo central. Esse último é responsável pela definição de políticas públicas nacionais, pela criação de leis e a coordenação do financiamento do setor. A definição do currículo básico obrigatório e das avaliações é atribuição do Conselho Nacional de Educação, que também oferece apoio direto às escolas e aos professores.

Nas cidades existem secretarias de educação (são cerca de 400) que tem grande autonomia para adaptar as diretrizes nacionais às necessidades locais. Grande parte das negociações e decisões é feita entre o governo central, os municípios e os sindicatos dos professores, muito bem estruturados. As províncias, apesar de contarem com secretarias próprias (são 11), têm influência bastante limitada.

A manutenção das mais de 3.300 escolas primárias e outros estabelecimentos de ensino do país é feita por uma composição de verbas do governo central e dos municípios. O orçamento total do governo finlandês para 2008 atingiu 45,5 bilhões de euros, sendo que 15%, cerca de sete bilhões, foram destinados ao Ministério da Educação (o que equivale a mais da metade de todo investimento). Esse montante faz da educação a segunda área com maior investimento público no país.

As palavras chave na política educacional finlandesa são qualidade, eficiência, igualdade e internacionalização. A educação é tratada como um fator para a competitividade. Em vez de estabelecer uma comparação, o foco do sistema está em dar apoio aos alunos e orientar os com necessidades especiais. A taxa de analfabetismo é de 1% entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade, uma das menores do mundo e são raros os casos de repetência escolar, percentual que oscila entre 2 e 3% na escola obrigatória de nove anos de duração.

5

Aspectos Gerais da Educação no Chile

Introdução

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO

Novembro de 2010

O Chile é o melhor país da América Latina nas avaliações internacionais. A Educação Básica é em período integral, o currículo nacional é obrigatório e as escolas contam com boa infraestrutura. Seus pontos fortes, segundo os especialistas, são a formação e a avaliação de professores. O país foi precursor das reformas educacionais na América Latina. A primeira onda, ainda sob o regime ditatorial de Pinochet, consistiu em um processo de descentralização e privatização.

A descentralização ocorreu quando os Ensinos Fundamental e Médio foram municipalizados nos anos 1980 - até então eram vinculados ao Governo Federal. Isso representou, aos olhos do magistério e de grande parte da sociedade civil, uma estratégia para eximir o poder central de sua responsabilidade para com o financiamento público da educação. A privatização instalou-se por meio da transferência de fundos públicos para o sistema privado. A partir de 1981, o antigo e limitado sistema de subsídios públicos a algumas escolas particulares generalizou-se a toda uma nova rede privada de ensino.

O primeiro governo eleito, pós-Pinochet, sem condições políticas para mudar a constituição, optou por aceitar a nova estruturação do sistema educacional, centrando seus esforços num acordo salarial e trabalhista mais justo para os professores. Entretanto, ao final do primeiro governo democrático, observa-se a adesão das forças governistas ao princípio da privatização, com votação de lei que autorizava os estabelecimentos particulares subvencionados a cobrar mensalidades de seus alunos. Contudo, com o aprofundamento da democracia no país, os governos pós-Pinochet que se sucederam introduziram inovações que se tornaram modelos para a América Latina, como:

- **A avaliação do sistema por meio de provas de rendimento** aplicadas aos alunos (o Sistema de Medición de la Calidad de la Educación - SIMCE);
- **Os recursos compensatórios** destinados a escolas mais carentes;
- **O financiamento de projetos elaborados pelas escolas**, que devem competir entre si para a obtenção de recursos (os Projetos de Melhoría Educativa - PME);

- **Melhoria das condições físicas e instalação de bibliotecas** em todas as escolas fundamentais e médias, urbanas e rurais (o Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, MECE-Básica e o Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Média, MECE-Média);
- **Introdução, no Ensino Médio, de atividades curriculares eletivas, que procuram contemplar as características da cultura jovem (as Actividades Curriculares de Libre Elección - ACLE);**
- **A instituição de concurso de bolsas de estudos** no estrangeiro para professores;
- **O Programa Enlaces, que até 2000 forneceu a todas as escolas médias e a 50% das escolas básicas equipamento de informática;**
- **A Jornada Escolar Completa (JEC), que estende o horário diário das aulas** no Ensino Fundamental e Médio para dois períodos (manhã e tarde).

Especialmente nas últimas quatro décadas, a educação no Chile passou por uma revolução. Primeiro, o país estabeleceu a universalização do acesso à escola para a totalidade das crianças e jovens entre seis e 17 anos. Em seguida, aumentou a participação da rede particular subvencionada e transferiu para os municípios a responsabilidade sob o ensino profissionalizante. A partir de 1990, o foco foi no sentido de melhorar a qualidade do ensino e de garantir bons resultados na aprendizagem para todos os alunos. Essas ações culminaram em uma ampla reforma do sistema, iniciada no governo do presidente Eduardo Frei (1994-2000) e que está em curso até hoje.

Em janeiro de 2010, a oposição assumiu o governo nacional com uma nova agenda de reformas. Uma série de medidas foi anunciada pela nova equipe do Ministério da Educação, como o aumento do número de aulas de Matemática e Ciências, mudanças curriculares e novos padrões nacionais de qualidade.

IMPORTANTE!

De 1990 até 2010, os governos que se sucederam no Chile pertenciam à mesma aliança política de centro-esquerda. Isso garantiu a permanência dos quadros de gestores e funcionários do Ministério da Educação, o que foi fundamental na implementação das mudanças nesses últimos 20 anos.

A estrutura política

O sistema educacional chileno compreende:

- Oito anos de educação obrigatória, denominada Educação Básica, que atende crianças de seis a 13 anos;
- Quatro anos de educação média, não obrigatória, destinada para jovens de 14 a 17 anos.

O país tem atualmente cerca de 2,5 milhões de estudantes no Ensino Fundamental e 900 mil no Ensino Médio, distribuídos em 10.803 escolas e atendidos por 147 mil professores. Cerca de 90% deles estudam em escolas de tempo integral e permanecem até oito horas por dia nas unidades. Somente para efeito de comparação, esse número de alunos equivale à quantidade de matrículas no Ensino Fundamental nas redes pública e privada da Bahia, que tem o dobro de escolas e 10 mil professores a menos.

O acesso ao Ensino Médio está praticamente universalizado. Aproximadamente 84% dos jovens entre 14 e 17 anos o frequentam, enquanto que no Brasil essa porcentagem não chega a 50%. O Ensino Básico chileno, que corresponde ao nosso Ensino Fundamental, atende a quase 100% da faixa etária dos seis aos 13 anos desde o início da década de 1970.

As escolas secundárias oferecem duas modalidades de currículo: uma de caráter geral (humanístico-científico) e outra técnico-profissional. Embora, em termos legais, ambas as modalidades permitam a continuação de estudos em nível superior, é consenso de que os alunos dos cursos profissionais não têm condições mínimas para competir nos exames de admissão às universidades.

5.2.1. A organização escolar

Há três tipos de estabelecimentos de ensino no Chile:

- Os **particulares pagos**, que representam uma porcentagem pequena;

- Os **públicos municipalizados**, mantidos pelo governo;
- Os **particulares subsidiados**, que recebem dinheiro do Estado, mas são de propriedade de fundações, incorporações e pessoas.

Aproximadamente 47% dos alunos do Ensino Básico e do Médio estudam em escolas particulares subsidiadas pelo Estado. O governo não faz distinção entre elas e as municipais no que diz respeito a incentivos à qualidade. Por isso, a maioria delas adota os programas do Ministério da Educação, apesar de terem liberdade para criar os próprios.

As escolas com boa infraestrutura e educadores capacitados dificilmente têm lucro, pois recebem US\$ 110 ao mês por aluno. Mas há outras que, sacrificando a qualidade, tem conseguido lucros. Para evitar excessos, o governo aprovou, em 2009, dentro da Lei Geral da Educação (LGE), medidas para regular as escolas subvencionadas. Entre elas está a criação da Superintendência de Educação, responsável por fiscalizar o equilíbrio entre lucro e qualidade e a proibição de que as escolas sejam administradas por pessoas físicas e tenham outras finalidades que não a educação.

Mas o foco da LGE foi melhorar a qualidade e a equidade do sistema, já que o acesso estava universalizado. Para isso, ela estabeleceu padrões de qualidade por série para os estudantes. Além disso, o aprendizado passou a ser medido por uma prova nacional. As escolas que não cumprirem as metas estabelecidas estão sujeitas a sanções. Elas têm de apresentar planos de melhora de seus resultados, se em quatro anos não houver adequação, a unidade pode ser fechada ou seu diretor substituído por um administrador profissional indicado pelo governo. Essas medidas são constante alvo de crítica no país por parte dos professores e sindicatos.

IMPORTANTE!

O sistema chileno adota, como norma, um mínimo de 45 alunos por classe, independente da série e do nível de ensino. Tal decisão é veementemente contestada pelo magistério chileno, que alega grande dificuldade de trabalhar com esse tamanho de turma, principalmente no contexto de uma metodologia que exige atenção individual ao aluno.

5.2.2. Contexto histórico

A cobertura oferecida pelo sistema educativo chileno, cujos índices podem ser comparáveis aos dos países desenvolvidos, tem uma base histórica muito peculiar no quadro latino-americano. Desde o século XIX, os sucessivos governos vinham oferecendo um crescente serviço público de educação primária. A Lei Orgânica de Instrução Primária, de 1860, estabeleceu o ensino gratuito. Em 1920, foi promulgada a lei que instituiu o ensino primário obrigatório.

Considerando-se o cenário latino-americano, é notável a precoce organização do sindicato de professores no Chile, denominado, em seus primórdios, “Asociación General de Profesores de Chile”. Formada por professores primários oriundos de camadas médias mais baixas, a Asociación tinha, já em 1927, tal força social e política que foi capaz de propor uma reforma educacional de caráter integral. Essa tradição da organização docente é uma marca do país e tem desdobramentos importantes na atualidade.

Por exemplo, apesar das restrições sofridas pelos professores durante o regime militar, com diminuição de salários e de status profissional, a função docente mantém um prestígio social elevado. Pesquisa desenvolvida junto a estudantes do Ensino Médio mostrou que os jovens consideram seus professores como adultos altamente significativos em suas vidas, acima de médicos, sacerdotes, psicólogos ou políticos (Lemaitre, 1999).

Condições históricas e sociais específicas parecem estar na base do comportamento dos jovens chilenos, reconhecidos, em geral, como disciplinados. Não é sequer concebível o tipo de relação extremamente agressiva entre alunos e docentes, comum em escolas públicas brasileiras, principalmente na periferia das grandes cidades. Como reflexo, o índice de criminalidade nos centros urbanos é muito inferior às médias registradas no Brasil e em outros países da América Latina.

A hierarquia católica é bem difundida em toda a sociedade chilena. As aulas de religião, embora sem frequência obrigatória, têm espaço legalmente garantido no currículo. Há escolas somente para meninos ou para meninas. O uniforme completo para os alunos (muitas vezes, com gravata para os rapazes) é regra geral. Professores e visitantes são recebidos, em muitos casos, em pé e em silêncio pelos adolescentes na sala de aula.

IMPORTANTE!

Como resultado da sua tradição educacional, já no início da década de 1990, o Chile tinha universalizado o Ensino Fundamental e 75% dos jovens estavam no Ensino Médio. Os analfabetos, que eram 16,4% em 1960, constituíam apenas 5,2% da população em 1992 (Garcia Huidobro & Cox, 1999).

5.2.3. O financiamento da educação

Em 2001, o sistema escolar do Chile completou 20 anos de adoção de um padrão de financiamento público de escolas privadas iniciado na ditadura de Augusto Pinochet. Segundo técnicos do Ministério da Educação, os gastos no sistema escolar classificam-se em duas categorias: subvenções e o resto.

As subvenções representam aproximadamente 55% do gasto do Ministério da Educação. A

subvenção oficial é dada por aluno que assiste às aulas e esse subsídio gira em torno de U\$ 110 dólares por aluno/mês, mas varia por nível e modalidade de ensino. Trata-se de uma transferência de recursos que é entregue aos “mantenedores educacionais”, instituições públicas (municípios) ou privadas, que são julgadas habilitadas para administrar estabelecimentos de ensino.

IMPORTANTE!

O governo chileno investe 4,2% do seu Produto Interno Bruto (PIB) em educação e o setor privado, 2,5% do PIB.

Esse sistema de financiamento baseado em subsídios à demanda gera um mercado de educação, com livre entrada e saída de mantenedores e livre concorrência entre o setor público e privado (com ou sem fins lucrativos). Nesse mercado as famílias podem escolher de quem comprar os serviços educacionais.

Em algumas situações, contudo, esse mecanismo promove distorções. É o que acontece na premiação por desempenho oferecida às escolas com base nos resultados dos alunos no Sistema de Medição da Qualidade de Educação (SIMCE). São comuns estratégias para seleção de estudantes nas escolas subvencionadas.

Crianças com baixo rendimento são “aconselhadas” a mudar de escola por ocasião da aplicação dos testes do SIMCE para determinadas séries. O Ministério da Educação tenta coibir as práticas fraudulentas, mas, sem dúvida, a fiscalização é difícil e, em algumas circunstâncias, impossível.

PARCERIAS ENTRE EMPRESAS E ESCOLAS

A cooperação entre o governo e os setores privados no Chile tem caráter estrutural, por causa da subvenção dada à rede privada. Além disso, há leis que favorecem doações de empresas à educação. Uma parceria de sucesso, implantada há duas décadas, é a oferta de educação técnica profissional: grupos empresariais - da indústria, da mineração, da agricultura e da construção - administram 51 liceus financiados publicamente. Além dos conhecimentos técnicos, as instituições têm de se comprometer com a aprendizagem de competências fundamentais, como ler, calcular e usar diversos códigos de linguagem.

A estrutura pedagógica

A primeira tentativa de uma reforma curricular no Chile aconteceu em 1997. Nesse ano, o governo iniciou programas de formação para os educadores destinados a estabelecer novos objetivos de aprendizagem para os alunos nas várias modalidades. Contudo, eram programas ambiciosos e genéricos e não deixavam claros os caminhos que deveriam ser trilhados para atingir as metas previstas, o que exigia muito dos professores.

Por fim, em 2002, o governo terminou por elaborar documentos com metas, relação de conteúdos e sequências didáticas para servirem de referência para todo o sistema educacional. Foram fixados objetivos de aprendizagem, definidas as maneiras de atingi-los e introduzidos conteúdos voltados para o desenvolvimento de competências. Os trabalhos manuais foram substituídos por educação tecnológica, temas de natureza moral e intelectual foram acrescentados ao currículo e o inglês se tornou obrigatório a partir da 5ª série.

Embora alguns considerassem esses materiais muito dirigidos, o objetivo foi melhorar a aprendizagem e fazer com que os alunos compreendessem a complexidade e as tensões existentes entre direitos e responsabilidades, colaboração e concorrência, globalização e identidade cultural e fé e ceticismo. Esperava-se que os estudantes despertassem sua capacidade de abstrair, de pensar em sistemas, resolver problemas, trabalhar em equipe e lidar com incertezas.

As mudanças iniciadas em 2002 foram implantadas gradualmente, uma série por ano. No verão anterior à entrada de cada nova série, os docentes frequentaram cursos de uma semana, oferecidos pelas universidades (elas ganharam licitações do Ministério da Educação para capacitar os professores no novo currículo), além de jornadas de revisão e orientação no final do primeiro semestre de cada ano letivo.

5.3.1. Os professores

Um dos entraves à melhoria da qualidade da educação no Chile é a formação inicial dos docentes. Para resolver a questão, o governo criou a residência pedagógica e promoveu uma reforma

curricular dos cursos de formação de professores. Para a formação continuada em serviço foram montados cursos de excelência, nos quais os educadores trocam experiências por meio da análise da sua própria prática, o que dá mais resultados do que se eles estivessem em aulas teóricas com acadêmicos.

A política de avaliação do desempenho dos docentes existe desde o final dos anos 1990. Os primeiros testes de conhecimentos foram aplicados aos educadores em 2002 e eram opcionais, mas no ano seguinte se tornaram obrigatórios, após um acordo entre o sindicato dos professores, o Ministério da Educação e a Associação dos Municípios.

Os professores mal avaliados nos testes, classificados nas categorias “básico” ou “insatisfatório”, devem seguir um plano de aprimoramento profissional. No ano seguinte, o docente é reavaliado. Caso repita o resultado anterior, não será mais responsável pela disciplina, mas continuará sendo orientado em sua capacitação. Se depois disso fracassar novamente, deverá abandonar o ensino. Até o final de 2009, cerca de 20 professores foram afastados nessas condições.

Além de fornecer uma visão sobre o desempenho de cada professor, essa metodologia de avaliação oferece a quem for considerado “competente” um bônus salarial que varia entre 15% e 25% da remuneração básica nacional. A porcentagem depende do resultado nos testes.

5.3.2. A avaliação

O Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE) existe desde 1988. Ele avalia uma série por ano, intercalando a 4ª, a 8ª e a 10ª série, nas áreas de Línguas, Matemática, História e Ciências. Na região de Santiago, os alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem medidas nas provas, recebem uma atenção especial e os seus professores têm acesso a um programa de capacitação específico para ajudá-los. Outra ação recente relacionada ao SIMCE foi a campanha “Linguagem, Escrita e Matemática” que ofereceu formação em Didática aos docentes do primeiro ciclo do Ensino Básico por meio de monitores selecionados e preparados pelo ministério.

Mas a principal política pública derivada do sistema de avaliação é o projeto “900 escolas”. Ele funciona desde 1990 e inaugurou o início da discriminação positiva na educação chilena. Consiste em priorizar as 900 escolas com os piores resultados de aprendizagem em todo o país. O programa fornece material didático, monta bibliotecas de ensino e desenvolve workshops de aprendizagem em horários alternativos para crianças com atraso escolar e problemas socioafetivos. Monitores da comunidade, que são bolsistas capacitados pelo Ministério da Educação, dão oficinas para os docentes. As escolas atendidas por esse projeto aumentam as pontuações no SIMCE em uma proporção superior à obtida pelas demais.

5.4 Entrevista

Abaixo, uma entrevista com Juan Eduardo García-Huidobro, filósofo e educador chileno sobre o desempenho do país no PISA 2006. Huidobro é doutor em Ciências da Educação e Filosofia pela Universidade Católica de Louvain (Bélgica). Participou das reformas educacionais promovidas no Chile durante os anos 1990 e atuou no governo até 2000. Atualmente, é decano da Faculdade de Educação da Universidade Alberto Hurtado (Chile).

Quais foram os pontos chaves da reforma educacional chilena?

Juan Eduardo García-Huidobro: As reformas chilenas são ainda muito discutidas no país e posso oferecer a minha leitura delas, pela minha experiência e participação. Podemos distinguir duas reformas. Uma com o governo militar, na década de 1980, centrada no estímulo ao mercado privado, por meio de pagamento de um valor por aluno para escolas particulares. Outra foi uma descentralização, dividindo a responsabilidade entre o governo e os municípios. O conceito básico por trás disso era que a concorrência entre escolas e entre os sistemas público e privado melhoraria a qualidade. Vimos que isso segmentou o sistema, mas não melhorou. A outra reforma, na democracia nos anos 1990, foi a da qual fiz parte. E, ingenuamente, acreditamos que adotando medidas salariais e reformas estruturais, transformando gradualmente o Estado ausente em um Estado ativo, conseguiríamos equilibrar as coisas e melhorar a educação. Agora, 16 anos depois, a minha leitura é que o poder do mercado é muito forte e que deveríamos ter feito regulações maiores por parte do governo.

O que funcionou na segunda reforma da educação?

García-Huidobro: Encontramos nos anos 1990 um sistema de educação destruído, com um setor pobre muito desfavorecido, com uma diferença enorme entre escolas de pobres e ricos, porque a crença de que o mercado regularia e melhoraria o sistema foi equivocada. Então, fizemos um conjunto forte de intervenções, para melhorar principalmente as escolas mais pobres. Isso melhorou. Hoje temos um sistema desigual, onde há escolas para os mais ricos e escolas para os mais pobres, mas que funciona e está melhor. Investimos muito forte na formação e salário

dos professores, que hoje, para as mulheres, são competitivos com outras profissões médias. Em troca, fizemos um sistema forte de avaliação. Investimos na tecnologia das escolas; 90% delas estão informatizadas. Fizemos uma reforma curricular. Ampliamos a jornada de todos para período integral. Estamos com todo o nível fundamental universalizado e com 90% dos alunos em idade de Ensino Médio na escola. Mas devíamos ter aumentado o poder do Estado. Há um consenso de que falta maior controle e ajuda do governo às piores escolas.

Outra medida polêmica foi o fim da gratuidade nas universidades. Como isso é visto hoje?

García-Huidobro: Isso aconteceu também nos anos 1980, durante a ditadura. Na época eu era contra, mas hoje estou de acordo. Foi uma decisão de enxergar que não tínhamos recursos para tudo e de decidir investir, então, todos os recursos na educação básica. Foi feito um sistema pago nas universidades, mas se um estudante é pobre, ele entra da mesma maneira e ganha uma bolsa do governo. Não é um mau sistema, é uma maneira de tornar mais justo algo que aqui no Brasil é bastante complexo. Vemos que vocês têm um gasto muito alto com as universidades públicas e que, ainda, quem as frequenta são os mais ricos. Nesse ponto de vista, o sistema chileno é mais justo. Aumentou o orçamento para o ensino básico, mas permite que os pobres tenham também acesso à universidade e que os ricos paguem por ela. Isso está bem aceito hoje e é pouco discutido. Não há um questionamento radical ao sistema, de querer voltar ao que era antes.

O último resultado da avaliação internacional PISA mostrou que os alunos chilenos melhoraram seu desempenho, principalmente em leitura. É sinal de que alguma coisa melhorou com as reformas?

García-Huidobro: É preciso ter cuidado. É verdade que aumentamos o período de aula, o salário dos professores e o financiamento tem dado resultado. Agora, observando a diferença entre o desempenho dos alunos chilenos mais ricos e mais pobres, ela é igual à diferença vista nos outros países da América Latina. Então, vemos que o sistema melhorou, mas não conseguiu ser igual. Continua condenando os estudantes mais pobres a terem um ensino pior.

Qual a maior dificuldade em se fazer política pública educacional em países tão desiguais como os da América Latina?

García-Huidobro: O mais difícil é que trabalhamos num setor da sociedade que deveria ser igualitário em países que têm uma mentalidade extremamente elitista, na qual dizemos que aceitamos os direitos de todos, que queremos que todos tenham as mesmas oportunidades, mas no qual ninguém está disposto a abrir mão de nada.

6 Aspectos Gerais da Educação na Coreia do Sul

Introdução

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO

Novembro de 2010

Em artigo recente sobre o sucesso educacional da Coreia do Sul, o cientista Enio Candotti¹ lembra traços históricos que, em grande medida, influenciaram as reformas coreanas no pós-Segunda Guerra Mundial. Nas suas palavras:

“Ao percorrer a trágica história deste país ao longo deste século podemos entender os traços recorrentes da política educacional dos últimos cinquenta anos: reconstrução e reunificação nacional, afirmação da identidade e cimento do orgulho, autonomia, projeção internacional. Um exame da política exterior revela os principais focos de tensão: Japão, China e USA e a fragilidade de uma trégua em uma guerra que os coreanos não declararam e outros decidiram por eles.

Ocupada de 1910 a 1945 pelo Japão, lemos em documentos do Ministério da Educação: “nos anos 30 e 40 os coreanos foram impedidos de usar a língua coreana, no seu lugar foram obrigados a usar o japonês, segundo o plano de apagar a identidade cultural coreana. A história coreana foi excluída dos currículos, os coreanos foram forçados a aprender apenas a história japonesa. Os coreanos foram obrigados a mudar seus nomes para nomes japoneses. Para garantir sua dominação, os colonialistas japoneses exigiram lealdade e submissão do povo coreano. Eles limitaram as oportunidades de educação uma vez que consideravam muito perigoso difundir a educação entre os coreanos. Com isso os padrões de educação na época foram baixos.”.

Para um povo que se orgulha de ter traços próprios, originários de povos altaicos e que os distinguem dos japoneses e chineses, que afirma ter influenciado a formação moral dos japoneses quando no século XIII, os coreanos difundiram nas ilhas os princípios do neoconfucionismo, a ocupação japonesa foi uma humilhação insuportável. As antigas

¹ “Educação e Movimentos Sociais Na Coreia Do Sul”, Enio Candotti, 2004.

religiões budistas, confucianas e taoístas, marcaram profundamente sua cultura e a própria bandeira, desenhada em fins do século passado, revela a influência das filosofias dualistas orientais.

A Coreia se orgulha de ter desenvolvido ciência e tecnologia desde tempos antigos. Conta-se que no século XIII, utilizando sistemas de impressão com tipos entalhados em madeira, imprimiram textos clássicos chegando a utilizar mais de 80 mil matrizes. Afirmam terem sido os primeiros a utilizar a arte dos tipos móveis, 200 anos antes de Gutemberg.

No século XV desenvolveram um sistema original de representação das unidades fonéticas, que substituiu os caracteres chineses até então utilizados. O objetivo dessa reforma, promovida pelo rei Sejong o Grande em 1446, foi o de permitir que o povo tivesse acesso ao saber ler e escrever.

A ocupação militar japonesa na primeira metade deste século deixou feridas profundas, que o tempo ainda não curou. Os termos dos acordos diplomáticos com o Japão, tanto com a Coreia do Sul como com a do Norte, revelam conflitos ainda não pacificados. Os coreanos não esquecem os tempos de prepotência e dominação, apesar das importantes parcerias e alianças comerciais e industriais entre a Coreia do Sul e o Japão. Um exemplo pode ser encontrado ainda em 1999, nas declarações de Ministros japoneses pedindo desculpas, mas se recusando a pagar compensações monetárias, pela deportação de cem mil mulheres coreanas, durante a segunda guerra.

A participação das milícias populares coreanas foi decisiva na guerra que expulsou os japoneses da península e deu à Coreia legitimidade e direito para decidir com independência os caminhos de sua política interna de reconstrução nacional.

Em 1945 União Soviética e Estados Unidos decidiram demarcar uma linha ao longo do paralelo 38, que separava as regiões de influência soviética e americana. Em 1943, na Conferência do Cairo, Inglaterra, China e Estados Unidos haviam-se comprometido com a Coreia livre e independente no pós-guerra, promessa subscrita mais tarde também pela União Soviética.

A independência da Coreia em 1945 tornou-se elemento sensível de disputa nas relações USA URSS. A decisão das Nações Unidas de 1947 de promover as eleições em toda a Coreia não foi obedecida e a questão permaneceu na mesa de negociações das quatro potências. A linha divisória no paralelo 38 não foi removida. No sul se estabeleceu a República da Coreia e no norte a República Popular Democrática da Coreia.

No sul um governo instável pouco representativo sustentado pelos EUA sofreu crescente pressão da oposição de esquerda e de grupos de guerrilheiros armados.

Em 1950 um levante armado com o apoio de forças militares da Coreia do Norte chegou a ocupar quase todo o território da península. A intervenção norte-americana ao norte da linha de ocupação reverteu militarmente a situação. Isso por sua vez provocou a intervenção de tropas chinesas que restabeleceram a linha de separação entre as duas Coreias no antigo paralelo 38. Em torno dessa linha foi negociado o armistício em 1953, que dura até hoje. Mas a “terra da calma matinal” nunca mais conheceu a paz...”.

Em suma, a vida política da Coreia do Sul nesses últimos 50 anos esteve sujeita a tensões e conflitos permanentes. Surgiram muitos movimentos de oposição popular ao autoritarismo dos regimes militares que se sucederam no pós-guerra. As primeiras eleições diretas ocorreram em 1987. Somente em 1992 foi eleito o primeiro presidente civil. O primeiro presidente de oposição foi eleito em 1997. A sindicalização dos professores e funcionários públicos foi permitida apenas em 1998. Esses conflitos internos e externos, de um país dividido na política e na geografia, influenciaram profundamente a educação.

De início a política coreana para o setor foi orientada para os objetivos da reconstrução e recuperação de uma identidade nacional fragmentada com a divisão das duas Coreias. No norte, a educação buscava consolidar o regime socialista. No sul, o governo preocupava-se em resistir à influência política e ideológica da Coreia do Norte. Apenas por volta dos anos 1970, a definição de uma agressiva política industrial voltada à exportação - sobretudo para os Estados Unidos - na Coreia do Sul traz a educação para o primeiro plano.

Um pouco de história

Em geral três períodos são bem demarcados na história recente da política educacional sul-coreana:

- O primeiro corresponde à reconstrução nacional, que engloba os tempos da guerra e pós-guerra;
- O segundo vai dos anos 1960 até os 1980;
- O terceiro abrange do final dos anos 1980 até os dias atuais.

No primeiro período as diretrizes da educação voltaram-se à reorganização do sistema que se encontrava devastado após 40 anos de dominação colonial japonesa. Durante ele foi feita a compilação e distribuição de textos escolares, treinamento em serviço de professores, alfabetização de adultos e ampliação das oportunidades de acesso ao segundo grau.

Essa reforma no sistema estabeleceu também a sequência dos períodos de escolaridade:

- Seis anos para o primeiro grau obrigatório;
- Três para o “baixo secundário” também obrigatório e gratuito;
- Mais três para o equivalente ao nosso Ensino Médio;
- E de quatro a cinco para o Ensino Superior.

Além disso, foram criados centros para a formação de professores, escolas técnicas e as universidades nacionais públicas. Em 1959, 96% das crianças em idade escolar estavam na escola primária obrigatória de seis anos de duração, com média de 60 alunos por sala de aula. Apenas em 1998 puderam ter 35 alunos por sala de aula. A opção foi valorizar os professores com boa formação e elevada remuneração e, para isso, foi preciso incluir muitos alunos na mesma sala.

No segundo período, já nos anos 1970, durante o governo militar, foram realizadas reformas que ampliaram o acesso à escola média (também chamada de baixo secundário) e à universidade. Na mesma época tiveram início programas de educação continuada para adultos e expansão dos cursos superiores de curta duração (de dois anos em média, equivalentes à formação de tecnólogos no Brasil).

No terceiro período, a partir dos anos 1980, os desafios do desenvolvimento industrial foram diretamente articulados ao desenvolvimento da educação. O acesso à universidade foi ampliado valorizando o desempenho dos alunos no Ensino Médio Avançado, equivalente à nossa educação secundária regular. Nessa época foi instituída uma taxa para financiar a educação, que passou a ser permanente em 1991. De 1989 até 1992, funcionou uma comissão diretamente subordinada ao presidente para acompanhar as mudanças no sistema educacional.

Nos anos 1990, a gestão da educação foi descentralizada, dando maior poder às regiões nos ensinos elementar e médio e mais autonomia para as universidades. Foram implementadas novas diretrizes curriculares voltadas para a valorização da individualidade do estudante. Nessa década a Coreia do Sul completa a universalização do acesso ao Ensino Médio Avançado, com 95% dos jovens de 15 a 18 anos em alguma modalidade de ensino. A educação pré-escolar ganhou importância a partir de 1995, assim como as escolas cívicas noturnas, os cursos à distância; as escolas técnicas ocupacionais em áreas específicas e os programas de educação geral para idosos.

IMPORTANTE!

Durante os últimos 50 anos, a educação tornou-se o terceiro item mais importante do orçamento nacional sul-coreano, chegando a 13,8% do total, atrás apenas dos investimentos com a defesa nacional (17,9%) e com desenvolvimento econômico (25,3%).

Atualmente enfatiza-se a educação continuada. Por meio dela o governo sul-coreano promove a atualização permanente do cidadão, técnico ou trabalhador para que ele esteja apto para atender as demandas do sistema produtivo.

O QUE DIZ A LEI

A legislação sul-coreana estabelece que:

“Todos os cidadãos têm direito à educação de acordo com suas habilidades. Todas as crianças devem receber pelo menos uma educação básica. O Estado é responsável pela educação continuada, não formal e deve dar suporte às escolas que a promovem (públicas ou particulares), através de financiamento para o custeio das despesas com os professores.”

O perfil do cidadão que se deseja formar é assim descrito:

I. “É bem educada uma pessoa que na formação da personalidade procura desenvolver a individualidade, usa suas habilidades com criatividade, é capaz de criar valores novos e contribui para o desenvolvimento da comunidade com consciência civil e democrática.”

II. “Uma pessoa inteligente é criativa quando é capaz de inovar e apropriar-se rapidamente dos avanços da tecnologia, informação e do conhecimento. Que está determinada a elevar a qualidade da vida em relação harmoniosa com o meio ambiente. Dedicar-se ao trabalho de modo independente, produtivo e ético. Que não distingue entre trabalhos intelectuais e práticos, considerando-os todos igualmente nobres.”

III. “Uma pessoa que coopera e compreende os outros com sensibilidade e elevado senso moral e encontra o significado da vida nas boas relações com os outros e a sociedade. Uma pessoa aberta para quem os limites da vida ultrapassam os do país e abrangem o mundo todo, e é capaz de viver em harmonia com outros grupos étnicos. Esta pessoa pode ser um cidadão do mundo e ao mesmo tempo um cidadão coreano que pode conduzir-se na era da globalização e liberalização.” (MOE, Education in Korea 1989-2000, Seul).

6.3 A organização administrativa e pedagógica

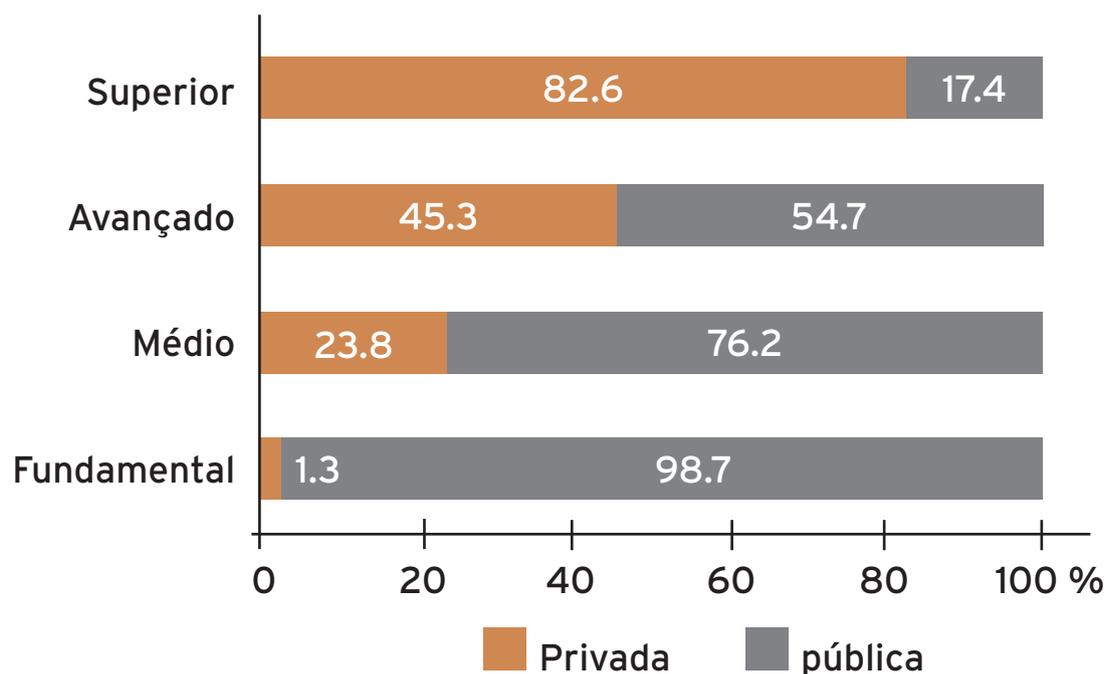
As etapas de ensino na Coreia do Sul seguem a seguinte estrutura:

Idade	Educação
3 - 5	Pré-escola
6 - 11	Fundamental
12 - 14	Ensino médio
15 - 17	Ensino avançado
18 - 22	Superior

O ensino é obrigatório e gratuito nos níveis primário e secundário que vão dos seis aos 14 anos. No médio avançado, que é pago e não obrigatório, o sistema se diversifica. Uma opção, chamada de acadêmica, prepara para o Ensino Superior (escolha de 65% dos estudantes) e outra, identificada como vocacional, é destinada ao ingresso no mercado de trabalho. A educação superior se divide em cinco categorias:

- Colleges e universidades;
- Faculdades de educação;
- Universidade à distância;
- Escolas técnicas vocacionais;
- Faculdades isoladas.

Todas as modalidades são pagas, o que faz com que as famílias invistam, em média, 25% do seu orçamento na educação dos filhos. Como mostra o gráfico abaixo, que traz a distribuição percentual das matrículas nas redes pública e privada, há grande concentração de alunos no setor privado no Ensino Superior:



6.3.1 A estrutura administrativa

O Ministério da Educação sul-coreano centraliza grande parte das decisões do setor, embora haja uma tendência recente de maior participação regional. O governo central:

- Desenha, planifica e coordena as políticas nacionais;
- Desenvolve o currículo nacional obrigatório;
- Publica e aprova os livros didáticos e guias de ensino para os professores distribuídos para as escolas;
- Provê apoio administrativo e financeiro para escolas e departamentos locais;
- Administra e controla o sistema de formação de professores. Às cidades e províncias cabe orientar, supervisionar e acompanhar as atividades das escolas.

6.3.2 A estrutura pedagógica

Desde 1948, o currículo sul-coreano foi mudado sete vezes, sempre de acordo com as mudanças de orientação política do governo. Em 1981, foi criado um Instituto de Currículo e Avaliação (KICE, em inglês) que tem procurado ajustar os conteúdos ensinados às necessidades da sociedade de informação.

A sexta reforma curricular, em 1992, deu mais autonomia aos distritos escolares, introduziu o inglês como disciplina obrigatória a partir da terceira série primária, acrescentou Economia, Tecnologia e Artes como matérias regulares no secundário e criou aulas eletivas no médio, como Meio Ambiente e Computação (no total são 54 disciplinas eletivas no Ensino Médio Avançado).

Em 1997, a sétima reforma curricular, atualmente em vigor, teve por objetivo abrir e diversificar o sistema, considerando as demandas das escolas, dos alunos e das famílias. Foi introduzido o “Currículo Diferenciado”, com conteúdos e objetivos de aprendizagem para os diferentes grupos de alunos.

O controle de qualidade do currículo é feito por meio de testes externos de conhecimento aplicados aos alunos e da avaliação do desempenho das escolas na organização e implementação da grade de disciplinas. O ministério elabora exames com base nos *Standards* (parâmetros) curriculares nacionais que são aplicados aos professores. O livro didático é o principal meio para se atingir os objetivos do currículo e todos os textos são produzidos ou certificados pelo ministério, com conteúdos padronizados que garantem a uniformidade nacional.

Os professores são considerados o principal fator da qualidade do ensino. Eles são responsáveis pela formação do caráter de seus alunos e seu desenvolvimento escolar. A profissão docente é altamente valorizada: é a mais procurada pelos jovens sul-coreanos, que consideram ser professor de Educação Básica mais importante do que ser médico ou empresário. Só ingressam na carreira os 5% de alunos do médio avançado com melhor desempenho.

Os salários são elevados: começam em US\$ 2.200 por mês, chegando a US\$ 4 mil depois de 15 anos de trabalho e atingindo até US\$ 7.500 no caso dos diretores de escola. O ingresso é altamente competitivo e os exames de seleção rigorosos. Durante a carreira, o professor deve capacitar-se continuamente e é submetido a vários exames para medir sua qualidade. Aqueles que são reprovados, obrigatoriamente devem abandonar a profissão.

6.4 Conclusão

A educação é prioridade do governo sul-coreano nos últimos 50 anos. No entanto, não parece ser esse o único elemento diferencial quando examinamos o sistema do país. Outras nações também investiram sistematicamente em educação por décadas, sem, no entanto, obter os mesmos resultados.

Há outros aspectos da cultura e da política sul-coreana que merecem atenção se desejamos entender a dinâmica do desenvolvimento e o sucesso educacional do país: a história, os movimentos sociais e a presença de um modelo de desenvolvimento político e econômico alternativo.

Destaco especialmente os fatores históricos. A Coreia do Sul tem uma tradição participativa e uma cultura que valoriza a educação e o conhecimento. Na visão confuciana, o significado do ser humano somente pode ser compreendido em relação a outros seres humanos. Ele existe enquanto os outros existem, o que difere da concepção individualista do liberalismo ocidental.

Por outro lado, os conflitos com o Japão despertaram na sociedade sul-coreana uma grande indignação e compromisso com a recuperação da identidade nacional. A língua, a cultura e a coesão social perdidas acabaram fortalecendo as relações humanas na reconstrução do país. Hoje a política educacional, as reformas sociais e o equilíbrio na distribuição de renda possivelmente constituem-se os pilares principais do bem-sucedido modelo sul-coreano de sociedade, assentado num rico tecido de mobilização e participação popular.

7 Aspectos Gerais da Educação no Canadá

Introdução

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO

Novembro de 2010

O Canadá é o único país do mundo que não possui um órgão nacional responsável pela coordenação das políticas educacionais. Entender seu excepcional desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, em inglês), entre os anos 2000 e 2009, não é uma tarefa simples. Pelas seguintes razões:

1. **A educação canadense é altamente descentralizada.** Ela está organizada em 10 sistemas provinciais, espalhados por três territórios. Cada um deles tem histórias, legados culturais e estruturas de governo diferentes e desenvolve políticas educacionais próprias bastante heterogêneas.
2. **O elevado desempenho da Educação Básica no Canadá era praticamente desconhecido** até a divulgação dos resultados da primeira edição do PISA, no final de 2001. Por isso há poucas pesquisas que permitam compreender o sucesso educacional do país.
3. **Entre os integrantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) o Canadá se destaca por ser o país com a menor dispersão dos resultados** entre os alunos de alto e baixo nível socioeconômico. Há equidade impressionante no desempenho dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências em todas as províncias e estabilidade nas notas no PISA de 2000 até 2009. Isso chama mais a atenção ainda se levarmos em consideração que o Canadá tem a maior taxa de imigrantes do mundo e enorme diversidade cultural e linguística. Neste sentido, o exemplo canadense pode inspirar inovações nos sistemas educacionais de países com alta dispersão geográfica e heterogeneidade cultural, como o Brasil, embora a maioria dos alunos imigrantes canadenses provenham de famílias com alto grau de escolaridade e qualificação profissional.

A despeito dessas dificuldades, vamos investigar nesse artigo hipóteses que apontam para os motivos do estável sucesso educacional do gigante da América do Norte. Começamos entendendo alguns pontos básicos sobre o funcionamento da educação canadense.

A organização escolar

O ensino público no Canadá é gratuito até a conclusão do nível secundário. A lei determina que as crianças frequentem a escola dos seis aos 15 anos. Cerca de cinco milhões de canadenses nessa faixa de idade usufruem desse direito. Em Québec e na província de Ontário, a educação obrigatória e gratuita inclui também o nível colegial ou pré-universitário. No caso específico de Ontário, que é a maior província do país, as crianças também têm acesso à Educação Infantil não obrigatória a partir dos quatro anos.

Em geral, os alunos canadenses são agrupados nas escolas de acordo com o modelo americano:

- **Primário (5 a 12 anos):** são distribuídos por faixa etária em classes muito heterogêneas do ponto de vista de suas habilidades individuais.
- **Secundário (13 a 15 anos):** a organização é feita de acordo com as habilidades e nível de aprendizagem de cada um.
- **Médio (16 a 18 anos):** as turmas são montadas em quatro áreas (formação geral, avançado, vocacional e preparação para a universidade).

IMPORTANTE!

Essa organização no Ensino Médio, embora não impeça a continuidade dos estudos posteriormente, independente da área cursada pelo aluno, como acontece em países como a França, recebe muitas críticas por ser baseada no desempenho de cada estudante. Especialistas afirmam que a separação das turmas por nível de conhecimento não estimula os jovens com baixo rendimento a enfrentarem novos desafios e a superarem suas dificuldades de aprendizagem.

Embora não haja um currículo nacional obrigatório, todos os currículos das províncias para a escola primária enfatizam os conhecimentos básicos de Língua, Matemática, Estudos Sociais e introdução às Artes e Ciências. Na escola secundária, vigoram duas correntes de ensino. A primeira prepara o aluno para a universidade e a segunda o capacita para a educação pós-secundária, em colégios

comunitários ou instituições de tecnologia. Há também cursos especiais destinados a alunos com dificuldade de completar os programas regulares.

Para os pais que optam por escolas particulares, a legislação das províncias permite a existência de estabelecimentos de ensino separados por religião. Essas instituições privadas oferecem uma grande variedade de opções curriculares com base no credo, língua, condição social ou acadêmica. A maioria das escolas católicas, por exemplo, oferece um currículo religioso desde a pré-escola até o nível secundário. Todas recebem subvenções públicas de acordo com as legislações de cada território.

Na maioria das províncias, as próprias escolas estabelecem, conduzem e avaliam os seus exames. Em algumas, entretanto, o estudante precisa passar por uma avaliação geral das principais disciplinas ao final do secundário a fim de ter acesso ao nível pós-secundário. Essa etapa de ensino pode ser feita em nível superior, nas universidades, ou em instituições públicas e colégios comunitários que oferecem treinamento em diversas áreas focadas para o mercado de trabalho. Ela é subsidiada pelos governos federal e das províncias. Já os estudantes universitários pagam apenas 17,8% do custo efetivo do Ensino Superior.

As instituições pós-secundárias não universitárias oferecem treinamento para ocupações profissionais, técnicas e comerciais. Nem todos os programas são pós-secundários, uma vez que alguns não requerem diploma nessa etapa de ensino. Os programas de treinamento profissional têm um ano de duração e exigem que os candidatos tenham o 10º ano completo. Todas elas, inclusive as universidades, oferecem educação para adultos, em período integral ou parcial. Atualmente, mais de 55% dos universitários são mulheres. Do mesmo modo, mais de 53% dos colegiais de tempo integral e quase 63% dos alunos de meio período também são mulheres.

■ IMPORTANTE!

Ao contrário do Canadá, no Brasil, para acessar o ensino técnico, o estudante precisa ter completado os três anos de Ensino Médio, mas para fazer treinamentos ou cursos de qualificação profissional, ele não precisa ter os nove anos de escolaridade prévia obrigatória, como acontece no sistema canadense.

O CANADÁ EM NÚMEROS

- O país possui 31 milhões de habitantes.
- Em 2008, 92% da população entre 25 e 34 anos possuía o Ensino Médio completo e 25% entre 25 e 64 anos tinha completado o ensino pós-médio (*community colleges*).
- A taxa de jovens entre 15 e 19 anos de idade fora da escola é alta: 20%.
- Os jovens representam 16,7% da população. Entre eles, a taxa de desemprego é de 11,6%.
- O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* é de US\$ 38.975 dólares, acima da média dos países da OCDE (US\$ 33.732).
- O investimento público em educação é de 4,9% do PIB, sendo 3,1% em Educação Básica (primária, secundária e pós-secundária) e o restante no Ensino Superior.
- Os salários dos professores de primário e secundário representam 62% dos gastos.
- A Educação Infantil não é obrigatória e a taxa de matrícula de crianças de quatro e cinco anos é de 70,5%.
- No ensino primário a taxa bruta de matrícula é de 106%. No secundário a taxa líquida é de 80,2% e no Ensino Superior de 25,4%.
- Cerca de 90% das crianças estudam em escolas públicas do primário. No secundário e no Ensino Médio essa a proporção é de 94%.
- A taxa de conclusão do Ensino Médio é de 76%, abaixo da média dos países da OCDE (80%).

A organização política

Como não há um sistema educacional federal no Canadá, a Constituição atribui às províncias a responsabilidade exclusiva pela educação. Cada sistema provincial reflete os interesses regionais e sua herança histórica e cultural. As secretarias de educação - chefiadas por um ministro eleito - estabelecem as normas, elaboram currículos e subvencionam instituições de ensino. A responsabilidade pela administração das escolas primárias e secundárias é delegada às juntas escolares ou comissões locais eleitas, que estabelecem orçamentos, recrutam os professores, negociam seus contratos e elaboram os currículos, de acordo com as diretrizes de cada província.

Apesar da completa descentralização, há uma convergência nas políticas educacionais adotadas pelos territórios. Um dos principais responsáveis por isso é o Conselho de Ministros de Educação do Canadá. Ele reúne representantes das diversas províncias em um fórum de discussão e articulação de propostas para o desenvolvimento da educação.

Embora não tenha poder decisório para definir medidas nacionais, o conselho serve como espaço de interação de boas práticas e mecanismo de articulação de políticas regionais. Como resultado desse processo, verificamos três diretrizes que são comuns às diferentes províncias:

1. **A definição de um currículo básico geral em cada uma delas**, sob a responsabilidade das secretarias provinciais. Esses currículos são submetidos a consultas permanentes de grupos de professores e especialistas. Em que pese a diversidade observada entre eles, uns mais detalhados outros menos, todos servem como referência e orientação básica para as escolas.
2. **Adoção de critérios rígidos para seleção de professores**. Segundo relatório da OCDE, os alunos que ingressam nas faculdades de educação canadenses classificam-se entre os 30% com melhor desempenho no Ensino Médio.
3. **Equalização das verbas educacionais disponíveis para os distritos** com o objetivo de evitar desigualdade nas formas de atendimento dos mais pobres em relação aos mais ricos.

O governo federal envolve-se apenas indiretamente nesse sistema descentralizado. Fornece apoio financeiro à educação pós-secundária, ao treinamento ocupacional de adultos e ao ensino das duas línguas oficiais (francês e inglês). Além disso, é responsável pela instrução dos aborígenes, dos funcionários das Forças Armadas e seus dependentes e dos presos em instituições federais.

Ele também é responsável pelo Programa de Financiamento ao Estudante Canadense que ajuda aos estudantes que não têm recursos suficientes para completarem os estudos pós-secundários.

IMPORTANTE!

As províncias canadenses também têm programas complementares de empréstimos e bolsas de estudo para estudantes pobres.

UM PAÍS DE IMIGRANTES

O Canadá possui uma das mais altas taxas de imigrantes do mundo. Em média, 40 mil crianças estrangeiras ingressam nas escolas públicas do país todos os anos. Um dos fatores que chama a atenção dos especialistas é a efetividade da educação oferecida a esses estudantes. Segundo dados do PISA, os alunos imigrantes atingiram média de 520 pontos nos testes em 2006, muito acima dos resultados verificados nos Estados Unidos e França. Não há, também, defasagem na aprendizagem dos alunos nativos e imigrantes de primeira geração. Nos Estados Unidos, a defasagem nos resultados de leitura do PISA é de 22 pontos, na França e na Alemanha ela está próxima de 60 pontos.

Segundo os especialistas, três fatores explicam o excelente resultado dos alunos imigrantes canadenses. Primeiro, o perfil socioeconômico desses estudantes, em geral oriundos de famílias com alta escolaridade, o que não acontece em países como Estados Unidos, França e Alemanha. Em segundo lugar, o multiculturalismo canadense, que estimula a formação de valores pluralistas e um ambiente propício à diversidade. Em terceiro, as províncias com maior fluxo de imigrantes estabelecem políticas específicas de suporte para os novos alunos, como programas de reforço e aulas complementares.

Um pouco de história

A expansão do sistema educacional do Canadá ocorreu no período do pós-guerra, fruto da aceleração do crescimento econômico e maior demanda por pessoas escolarizadas. Entre 1950 e 1970, a prioridade foi a construção de estabelecimentos de ensino e a contratação de professores. Já nesse período, as escolas ganharam grande autonomia para definir o currículo e o sistema de inspeção externo foi eliminado.

Paralelamente, as províncias passaram a assumir o financiamento global do sistema. No final dos anos 1990, oito das 10 províncias já eram integralmente responsáveis pelas verbas educacionais em seu território. Em geral, elas reforçaram seu papel na centralização da avaliação, formulação e planejamento do currículo. As mais desenvolvidas implantaram sistemas centralizados de *accountability* (cobrança pela prestação de contas) conjugados com a autonomia da escola.

A partir do ano 2000, várias províncias iniciaram uma série de reformas educacionais com ênfase em *Standards* (cumprimento de metas de aprendizagem por etapa de ensino) e sistemas de avaliação centralizados. As novas reformas deram grande prioridade ao desenvolvimento profissional dos professores e ao fortalecimento de seu compromisso com os resultados dos alunos.

O ensino pós-secundário, até a década de 1960, foi quase exclusivamente oferecido pelas universidades. A maioria delas era particular e muitas vinculadas a comunidades religiosas. Nesse período, devido à demanda por profissionais técnicos, surgiram as instituições públicas de nível tecnológico, com formação em menor tempo para o mercado de trabalho.

OS PROFESSORES NO CANADÁ

O treinamento dos professores canadenses compreende pelo menos quatro ou cinco anos de estudo, requer um grau universitário e, ao menos, um ano para completar o bacharelado em Educação. Os futuros docentes recebem a licença para ensinar nas escolas públicas e privadas das secretarias provinciais de educação. Em 2006, as escolas primárias e secundárias empregaram 297 mil professores em período integral.

Os sindicatos são fortes, mas a sua organização varia muito entre as províncias, o que se reflete nas unidades de negociação coletiva. Há situações em que os salários são decididos nos distritos, e outras em que as províncias são responsáveis pela remuneração e plano de carreira dos professores. Há, ainda, situações mistas, que envolvem os distritos e o governo provincial.

A educação em Ontário

Considerando a diversidade dos sistemas educacionais canadenses, vale a pena destacar a educação em Ontário, a maior província do Canadá, com 13 milhões de habitantes (equivalente a 40% da população total). Algumas características do sistema de Ontário:

- **É um sistema predominantemente urbano:** quatro em cada cinco estudantes de Ontário estudam em áreas metropolitanas;
- **Há grande diversidade étnico-cultural nas escolas:** 40% dos alunos nasceram fora do Canadá. A maioria é asiática e não fala inglês.
- **Concentra a maior quantidade de estudantes do país:** são cinco mil escolas e dois milhões de alunos, o equivalente a 40% do total da população atendida na Educação Básica compulsória do Canadá.

7.5.1. A reforma educacional de Ontário

Lançada em 2003, os principais objetivos da reforma educacional de Ontário foram:

- Enfatizar a qualidade da alfabetização nos anos iniciais;
- Promover a melhoria dos indicadores de conclusão da educação obrigatória até o 10º ano;
- Reduzir o número de escolas com baixo desempenho.

Os resultados vieram rápido. Entre 2003 e 2009, a taxa de conclusão no Ensino Médio saltou de 68% para 79%. A meta do governo provincial é atingir 85%. No ensino primário, o desempenho em alfabetização, leitura, escrita e Matemática melhorou muito. Entre 2003 e 2009, a média de aprovação das crianças nos exames provinciais obrigatórios ao final do terceiro ano saltou de 55% para 70%. A meta do governo é atingir 75%.

Uma das maiores dificuldades para implantar a reforma foi conquistar o apoio dos professores. O novo governo, que assumiu em 2003, lançou uma plataforma política com prioridade na educação, mas herdou da administração anterior a desconfiança generalizada. Nos anos anteriores, haviam acontecido cortes de orçamento, queda nos indicadores de desempenho e grande tensão com o sindicato dos docentes, líder de uma série de greves conflituosas.

Para conquistar o apoio dos educadores e do sindicato, o novo governo desencadeou um processo de negociação que resultou numa série de acordos, entre eles: redução do tamanho das turmas, ampliação do tempo para preparação das aulas e a criação de um índice de sucesso dos alunos em cada escola, com ênfase no fortalecimento do desenvolvimento profissional dos professores. O sucesso da reforma exigiu a construção de um novo consenso político em torno da educação envolvendo professores, pais e alunos e a redefinição dos papéis do ministério e seus distritos escolares. Ao ministério cabia:

- Estabelecer com clareza os objetivos da reforma, metas a serem atingidas e expectativas de aprendizagem;
- Prover os fundos de financiamento;
- Construir acordos na mesa de negociação coletiva para assegurar o suporte dos professores às medidas;
- Assegurar assistência técnica externa e dar suporte especial às escolas mais vulneráveis com rendimento insuficiente.

O papel dos distritos foi:

- Alinhar sua equipe e política de contratação de pessoal com as políticas do ministério e oferecer suporte às escolas. Cada escola teve que:
- Criar comunidades de aprendizagem entre seus professores;
- Refletir sobre os problemas e compartilhar boas práticas.

A reforma teve como principal assessor e conselheiro o professor Michael Fullan da Universidade de Toronto, um especialista conhecido por suas ideias inovadoras no campo educacional. Além de Fullan, o ministro-adjunto, o professor Ben Levin, acadêmico conhecido e com vasta produção de estudos sobre a Educação Básica em vários países completou a equipe. No entanto, o sucesso da reforma deveu-se, sobretudo, ao envolvimento pessoal do primeiro ministro McGuinty, que liderou a reforma educacional, que foi seu grande compromisso durante as eleições.

Sob os auspícios de McGuinty, a implantação da reforma orientou-se por quatro eixos principais:

- **Definir estratégias com foco na melhoria do ensino** na sala de aula;
- **Estabelecer um sistema de acompanhamento cuidadoso** da implementação das ações e disseminação de boas práticas entre os professores;
- **Definir uma única estratégia integrada para os professores** e estudantes com expectativas de resultados claramente definidas;
- **Assegurar o suporte necessário aos professores** para a implantação das reformas, garantindo a sua adesão às mudanças.

Para atingir tais objetivos, o ministro de educação de Ontário estabeleceu uma mesa de negociação permanente e conseguiu um acordo de quatro anos de duração com os quatro maiores sindicatos de professores de Ontário, cobrindo de 2004 a 2008. Nesse acordo, o ministro conseguiu negociar vários itens como a reposição salarial, a criação de cinco mil novas vagas de docentes para garantir a implantação da reforma, a abertura de vagas para professores de Música e Arte e a implantação de três horas e meia por semana para planejamento e preparação de aulas. Após quatro anos de paz com os sindicatos, em 2008, o governo negociou um novo acordo para a gestão até 2012.

Paralelamente, o governo criou uma secretaria especial, separada da estrutura burocrática e sem os entraves operacionais do ministério, responsável por organizar “times de apoio” aos distritos, desenvolver a capacitação em serviço dos professores e dar suporte às escolas para atingir as metas previstas. Esses times eram formados por professores, diretores e especialistas das disciplinas que passavam por um rigoroso processo de seleção e eram respeitados pelas equipes das escolas. O objetivo era trabalhar diretamente na ponta, considerando as necessidades de cada escola sem estabelecer guias prescritivos iguais para todos.

Outra inovação foi o surgimento do “Líder do Sucesso dos Estudantes” nas escolas de Ensino Médio. Os líderes, contratados e selecionados pelos distritos, tornaram-se responsáveis por identificar os alunos com dificuldades e desenhar intervenções apropriadas para superá-las. Para os alunos de Ensino Médio com dificuldade de desenvolver o currículo acadêmico, foi implantado o programa *High Skill Major* que abria novas alternativas de percurso escolar, disciplinas eletivas, cursos profissionalizantes, etc. Atualmente, cerca de 20 mil alunos estão matriculados em 740 cursos de habilidades em 430 escolas.

Do ponto de vista curricular, a reforma não seguiu o modelo inglês de currículo prescrito para todas as séries e disciplinas. Ao contrário, manteve o sistema de avaliação externa e as metas de alto desempenho. Elas foram combinadas com estratégias que estimularam soluções e a disseminação de boas práticas para atingir resultados em leitura, escrita e Matemática, sem cair na aventura da experimentação e de inovações inconsequentes. Essa estratégia só foi possível devido ao status da profissão docente no Canadá, que seleciona os melhores alunos para as faculdades de Educação.

7.5.2 Lições da reforma de Ontário

Ao contrário de outras reformas, que enfatizam medidas punitivas de acordo com o desempenho das escolas - como a remuneração por mérito para os professores e competição entre as unidades escolares -, a reforma de Ontário seguiu outra concepção. Ela não se pauta por conceitos de *accountability* e definição de incentivos econômicos para o cumprimento de metas. Seus princípios estão fundados em conceitos sociológicos ligados à cultura, construção de consensos, formação de lideranças e fortalecimento de objetivos compartilhados pelas equipes das escolas para se desenvolverem de modo sistêmico e atingirem os objetivos previstos.

Segundo os especialistas, a reforma de Ontário é um dos principais exemplos de mudança com foco no desenvolvimento profissional dos professores e das escolas. Para isso, a estratégia central foi estabelecer metas ousadas de desempenho para todas as unidades combinadas com a construção de um clima de confiança e respeito entre todos os atores, além de um extenso programa de desenvolvimento e capacitação profissional e estabelecimento de relações de trabalho amigáveis. Não menos importante foi o foco nos diretores de escolas. Em 2008, o governo implantou um programa exclusivo para o desenvolvimento de habilidades de liderança em gestores escolares.

O sucesso da reforma deve-se, também, à estratégia organizacional implantada, com a criação de uma nova estrutura responsável pela implantação das mudanças e sem os entraves legais e burocráticos que sufocam e engessam os sistemas educacionais. Paralelamente, a construção de uma mesa de negociação coletiva em torno dos objetivos da reforma propiciou condições favoráveis às transformações e gerou novas expectativas entre os atores envolvidos. A reforma de Ontário é um exemplo de reforma educacional bem equilibrada, que combina decisões que afetam todo o sistema, mas com alto grau de descentralização na sua execução.

Conclusão

O caso do Canadá é um exemplo de sucesso educacional sem uma estratégia nacional definida. O bom desempenho do país está presente em todas as suas 10 províncias, que tiveram resultados excepcionais no PISA 2009. A amostra do país foi uma das maiores do mundo: 23.200 estudantes de 15 anos participaram do exame em 2009, aplicado em mais de mil escolas de todas as províncias. Essa amostra ampliada teve por objetivo identificar as características dos diferentes sistemas de ensino provinciais, seus avanços e limites, para que os governos locais pudessem traçar planos de desenvolvimento educacional que considerassem suas especificidades.

Entre os fatores que explicam a qualidade da educação no Canadá, os especialistas destacam aspectos relacionados à cultura, ao elevado padrão das políticas sociais que conformam o Estado de Bem-Estar canadense e questões ligadas diretamente às políticas educacionais das províncias. Do ponto de vista cultural, a importância que os pais e as famílias atribuem à educação é fator relevante para explicar os resultados do PISA, característica também observada na Finlândia, na Coreia do Sul e em Xangai. Além disso, os dados do PISA mostram que o hábito de leitura por prazer entre os estudantes canadenses é mais acentuado do que nos outros países da OCDE.

Em relação aos indicadores sociais, o Canadá se destaca como um dos países com excepcional sistema de proteção social, políticas universais de cobertura à saúde, atenção materno-infantil, seguridade social, seguro-desemprego, habitação e uma legislação de proteção ao trabalho muito efetiva. Esse ambiente seguramente proporciona condições mais favoráveis ao bom desempenho educacional do ponto de vista familiar e social.

7.7 Bibliografia

Canada - PISA 2009, OCDE 2010.

Strong Performers and Successful Reformers in Education: Ontario, Canada: Reform to Support High Achievement in a Diverse Context, OCDE 2010.

Measuring Up: Canadian Results of the OCDE PISA Study: The performance of Canada's

8

Aspectos Gerais da Educação no Brasil

Introdução

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO

Novembro de 2010

A divulgação dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) a cada três anos quase sempre não traz boas notícias para o Brasil. Na primeira edição, em 2000, cujo foco foi a Leitura, o país ficou em último lugar entre 32 países. A média dos alunos brasileiros não foi suficiente para ultrapassar o nível 1, considerado elementar na compreensão de textos. A Finlândia, que ocupou o primeiro posto, classificou a maioria dos seus estudantes no nível 4.

Em 2003, quando a ênfase da avaliação foi em Matemática, o país ficou abaixo da média das nações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Mais da metade (53,3%) dos estudantes brasileiros tiraram notas inferiores ao nível 1 nessa disciplina, ou seja, não dominavam as capacidades mínimas esperadas para um aluno de 15 anos.

Em 2006, quando o PISA centrou esforços na avaliação das capacidades em Ciências, novamente os brasileiros ocuparam o final da tabela: 52ª posição. O desempenho em Matemática foi, mais uma vez, ruim. O Brasil ficou na frente apenas do Quirguistão, Catar e Tunísia. Em Leitura houve piora em relação a 2003, novamente mais da metade dos alunos ficou no nível 1 ou abaixo dele.

Na última edição do exame, em 2009, veio a primeira boa notícia: o Brasil foi o 3º país a crescer mais na década, na comparação com os resultados de 2000. Em Leitura, foi a 10ª nação com maior crescimento, mesmo perdendo para vizinhos como o Peru e Chile. No ranking geral, o país ficou em 53º lugar.

Mais do que gerar alardes temporários e justificativas que não conduzem a soluções - como a de que é injusto comparar um país continental e com uma história de exploração como o Brasil com nações pequenas e ricas -, esses resultados servem para refletir sobre o espaço que a educação ocupa nas políticas públicas brasileiras de hoje.

Os países que estão nas primeiras posições no ranking do PISA, em maior ou menor medida,

passaram por processos de transformação dos seus sistemas educacionais que incluíram massivo investimento (ao menos por um período), valorização da carreira docente e a criação de um sistema de controle e incentivo da qualidade.

Para superar seu passivo educacional, que inclui uma taxa de analfabetismo ainda próxima dos 10% da população, distorção idade-série de 23% dos estudantes no Ensino Fundamental e 34% no Médio e exclusão escolar de 38 milhões de jovens e crianças, o Brasil precisará passar por esse período de mudança estrutural.

Cada vez mais essa mudança parece essencial para a própria sobrevivência econômica do país. O Brasil cresceu rápido nas poucas décadas de regime democrático para ocupar uma posição entre as sete maiores economias do mundo, mas o desenvolvimento social, cultural e educacional parece não ter fôlego para acompanhar. Apenas em 2010, mais de quatro mil engenheiros estrangeiros vieram para o país por falta de mão de obra especializada.

A ampliação do acesso e a criação de planos e instrumentos de aferição da qualidade das escolas nas últimas três décadas apontam o início dessa transformação necessária. Mas se já não é dúvida que o Brasil está deixando de ser o país do futuro para concretizar o desenvolvimento no presente, é necessário que a educação ocupe logo seu lugar central nas políticas e no financiamento público, de forma que o atraso possa ser minorado o mais rápido possível.

Um pouco de história

Religião e educação caminharam juntas na História do Brasil. Não é exagero afirmar que os padres jesuítas foram os primeiros professores do país, tanto na tarefa de “evangelizar” os índios quanto nas primeiras escolas frequentadas pelos filhos dos mais abastados. A despeito do viés ideológico, a instrução oferecida pelos religiosos em geral tinha qualidade e oferecia bons cursos de Latim, Português, Ciências e Matemática.

Até as reformas pombalinas - e mesmo em parte após elas - o ensino religioso foi o único sistema educacional brasileiro. Quando na segunda metade do século XVIII o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do país, a exemplo do que tinha feito 30 anos antes em Portugal, o Brasil ficou sem escolas e professores (a exceção das mantidas por outras ordens religiosas). Se a intenção de Pombal era modernizar a educação, tirando-a da influência da Igreja e a entregando ao Estado, o resultado foi oposto. Sem condições de assumir a construção de um sistema educacional, o governo da colônia passou a oferecer as chamadas aulas régias, ministradas de forma dispersa e por docentes com baixa qualificação.

A profissionalização do ensino, com o estabelecimento das séries e etapas e a construção em larga escala de escolas e a criação de uma burocracia pública para o setor, só se intensificou após a Independência em 1822. A concretização dessa estrutura veio apenas no final do século XIX, com reformas educacionais como a implantada por Caetano de Campos (1844-1891). Antes disso, as aulas eram ministradas em galpões, órgãos públicos e mesmo nos fundos das casas dos “professores” que podiam ser qualquer cidadão que se candidatasse ao cargo, recebendo para isso um pequeno subsídio da Coroa.

O modelo educacional que surgiu após a Proclamação da República em 1889, cujo ideal era de proporcionar escola para todos, acabou por gerar um sistema com poucas unidades com alto grau de excelência. Foi o caso das escolas Caetano de Campos em São Paulo e Pedro II no Rio de Janeiro. Com processos seletivos rigorosos, essas instituições se prestaram apenas à formação da elite em etapas avançadas, alijando a imensa maioria da população do acesso às salas de aula e da educação primária. Apenas em São Paulo, já na década de 1920, 67,9% das crianças e jovens em idade escolar estavam fora do sistema e 74,2% da população total era analfabeta.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 foi a resposta pública a esse sistema de exclusão. Liderado por intelectuais e educadores como Anísio Teixeira, ele foi responsável pela inclusão, na segunda Constituição republicana, em 1934, do artigo que, pela primeira vez, tratou da educação como um direito universal de todo cidadão brasileiro e dever do Estado. A partir daí, até o início da Ditadura Militar em 1964, o país viveu um período de relativa expansão do ensino público.

O período militar aboliu a vinculação de impostos para a educação inaugurada em 1773 com o subsídio literário, que destinava uma porcentagem dos ganhos sobre a venda de aguardente e carne para manutenção das salas de aula e pagamento dos professores régios ainda durante a reforma pombalina. Os percentuais mínimos de investimento em educação para estados e municípios, estabelecidos pela primeira vez na Constituição de 1934, deixaram de existir. Sem verbas asseguradas, a rede de ensino regrediu e a exclusão aumentou.

A redemocratização no final da primeira metade da década de 1980 deu início ao processo que configurou a forma do sistema educacional brasileiro de hoje. A reivindicação dos educadores por mais participação e autonomia nas decisões políticas e pedagógicas rompeu com a rígida hierarquia de inspetores e diretores escolares implantada desde o Império. A palavra de ordem passou a ser gestão democrática, com participação ampla da comunidade externa e interna no comando das unidades. No ambiente macro político, a Constituição de 1988 trouxe de volta a vinculação de impostos para a educação e estabeleceu a necessidade de colaboração entre os três entes federados (estados, municípios e União) na garantia do direito à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 1996 e até hoje a mais importante legislação educacional brasileira, lançou as bases para o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) que viria em 2001 e trouxe esclarecimentos importantes sobre os deveres do Estado, direitos do cidadão, organização do ensino e a profissionalização dos educadores.

Os últimos 10 anos foram o período de maior avanço da educação brasileira. Nele concretizou-se a quase universalização do Ensino Fundamental (98% das crianças com idade adequada a essa etapa de ensino estão nas escolas), ampliou-se o financiamento, criaram-se os primeiros mecanismos para acompanhamento da qualidade do ensino e foram formalizados os primeiros planos e metas para a educação nacional.

A estrutura do sistema educacional

No Brasil, o ensino primário é atribuição principal dos municípios (Educação Infantil e Ensino Fundamental), o Ensino Médio é foco do estado e o Superior, preocupação primordial do Governo Federal. Essas três esferas devem trabalhar em constante colaboração para garantir acesso, meios e qualidade de ensino para os jovens e crianças em todas essas etapas.

Cada município e estado conta com uma secretaria de educação que responde diretamente às prefeituras e aos governos estaduais, respectivamente. As secretarias são responsáveis por implantar as políticas públicas em nível local e disseminar as diretrizes regionais e nacionais para a educação. Nas escolas, a equipe de gestão, em geral formada por um diretor, um coordenador pedagógico e um orientador educacional responde às secretarias.

No Governo Federal o Ministério da Educação e suas autarquias, como o Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), são responsáveis pelo programas nacionais suplementares de transporte, alimentação e livros didáticos entre outros e por conduzir as políticas em nível nacional.

8.3.1. Financiamento

A vinculação de recursos provenientes de impostos é a principal fonte de verba para a educação no Brasil. Segundo a Constituição, estados e municípios são obrigados a investir nunca menos de 25% dos impostos recolhidos e a União, 18% em Manutenção e Desenvolvimento de Ensino (MDE). A MDE é um conceito que visa a garantir que os recursos sejam usados apenas para as atividades essenciais ao ensino e aprendizagem, o que inclui gastos com pagamento de salários, compra de materiais didáticos e transporte escolar, entre outros, mas exclui despesas com a merenda e a compra de uniformes, por exemplo.

Uma parte dos recursos vinculados passa, ainda, por um processo de subvinculação. Essa metodologia foi inaugurada em 1998 com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). A ideia é amarrar ainda mais as verbas para a educação, determinando que elas sejam utilizadas para fins específicos, o que no caso do Fundef, foi a ampliação e manutenção da rede de Ensino Fundamental. O funcionamento depende de um sofisticado mecanismo contábil, em que uma parte dos impostos vinculados à educação (os 25% de estados e municípios) é reunida em fundos estaduais e depois distribuída para as redes municipais e do estado, de acordo com o número de matrículas. Dessa forma, quem tem mais estudantes recebe mais. A União participa complementando esses fundos para que nenhuma cidade ou estado ofereça menos que um valor mínimo nacional por aluno. Essa foi uma forma, também, de reduzir as disparidades e evitar que municípios pequenos, com baixa arrecadação de impostos, ficassem sem recursos para investir em suas redes.

Em 2007, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Ele ampliou o uso dos recursos do Ensino Fundamental para toda a Educação Básica. Entre outras diretrizes, assim como o Fundef, o Fundeb estabelece que pelo menos 60% dos seus recursos sejam usados para pagamento dos profissionais do magistério.

Além dos recursos vinculados e subvinculados, existem mais duas fontes de renda principais para a educação brasileira. O salário-educação é uma contribuição social (uma das três formas básicas de tributos, junto com os impostos e as taxas) cobrada sobre a folha de pagamento das empresas. Ela corresponde a 2,5% de toda a remuneração (salários, benefícios, bônus) paga aos empregados. A verba pode ser usada para financiar o transporte e a alimentação escolares, reformas, compra de materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos e insumos para as escolas.

Os programas federais, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros (há específicos para o transporte, para a construção de escolas de Educação Infantil, para a compra de livros literários, construção de laboratórios de Informática, etc) são a outra fonte importante de dinheiro para a educação brasileira. Esses programas, operados pelo Ministério da Educação e suas autarquias, dão suporte a estados e municípios na composição dos insumos e serviços necessários para o funcionamento das redes de ensino.

■ IMPORTANTE!

Em 2011, o total arrecadado pelo salário-educação foi de R\$ 7,142 bilhões; pelo Fundeb, em todos os estados, R\$ 86,68 bilhões e o orçamento do Ministério da Educação para execução dos programas federais atingiu R\$ 63,7 bilhões. No geral, o país investiu 5,2% do seu Produto Interno Bruto (PIB) em educação, o equivalente aproximado a R\$ 180 bilhões.

8.3.2. Avaliação

O primeiro instrumento em larga escala de avaliação da qualidade da educação no Brasil foi o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990. Ele foi complementado em 2005 pela Prova Brasil. Os dois exames cobrem conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa, com foco na leitura e capacidade de resolver problemas.

A principal diferença entre eles é que o Saeb é feito por amostragem para turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio de escolas urbanas e rurais, públicas e privadas. Já a Prova Brasil é censitária, ou seja, feita por todos os estudantes de escolas (apenas) urbanas e públicas de 5º e 9º anos com mais de 20 alunos matriculados por ano.

Por ser feito apenas por uma parte dos estudantes, o Saeb traz resultados gerais, para o Brasil, por estado e por região, não sendo válido para medir o desempenho por cidades ou escolas.

Já a Prova Brasil, consegue mostrar as notas do país, dos estados, mas também por cidade, escola e por aluno. Desde 2007, os dois exames são aplicados em conjunto (porém sem sobreposição, isto é, o aluno que faz Saeb não faz Prova Brasil e vice-versa), a cada dois anos.

IMPORTANTE!

A escala de pontuação do Saeb e da Prova Brasil vai de 0 a 500. A partir dela, o Inep, responsável pela elaboração e aplicação das provas, definiu níveis que atestam diferentes capacidades dos estudantes, começando nas notas até 125 e chegando às maiores que 325 ou 350, dependendo do ano avaliado.

Os resultados das provas compõem uma parte do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007. Ele alia o desempenho nas avaliações ao fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) e traz resultados nacionais, estaduais, municipais e por escola. A equação permite que o índice aumente conforme aumentam as notas nos exames e diminua quando aumenta a reprovação.

A criação do índice e dos exames nacionais trouxe cinco contribuições para o sistema de ensino brasileiro:

- A responsabilização dos gestores, professores, alunos e demais envolvidos pelo desempenho da escola, da rede e do país;
- A definição de prioridades para o investimento educacional;
- A criação da necessidade tangível de melhoras nas práticas pedagógicas e de gestão;

- O surgimento de metas bienais para o país, os estados, municípios e escolas, com base na série histórica de resultados das provas e medição do Ideb;
- A indução de um currículo nacional, uma vez que os professores começaram a se preocupar se o que ensinavam para os alunos e a forma como eles eram avaliados estavam condizentes com os testes externos.

IMPORTANTE!

A escala do Ideb vai de 0 a 10. Atualmente o Ideb médio do Brasil, segundo a última medição feita em 2009, é de 4,6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, quatro para os anos finais e 3,6 para o Ensino Médio. A meta é atingir até 2021 o valor médio de seis pontos, que seria equivalente ao nível dos sistemas educacionais dos países da OCDE.

O Ensino Médio é avaliado por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) criado em 1998. A prova traz uma coletânea dos conhecimentos básicos esperados dos alunos que concluíram ou estão na última etapa da educação média. Desde 2009, o resultado no teste é usado para o acesso a diversas universidades públicas e particulares. O Exame Nacional de Desempenho dos Alunos (Enade) avalia, desde 2004, o Ensino Superior com periodicidade máxima de três anos. Os resultados servem para que o ministério feche cursos privados fora dos padrões mínimos de qualidade e identifique os gargalos nas faculdades públicas.

8.3.3. Planejamento

O primeiro plano nacional de educação brasileiro entrou em vigor em 2001, com duração de 10 anos. Ele foi resultado de uma determinação expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do debate entre duas propostas, uma apresentada pela sociedade civil e outra pelo Governo Federal. O texto resultante foi um híbrido, mas com prevalência da proposta governamental. Entre as metas do plano estava a erradicação do analfabetismo, a redução em 50% da repetência e do abandono escolar e a implantação do piso salarial e do plano de carreira para o magistério. Nenhum desses objetivos foi integralmente cumprido.

Em 2007, o Governo Federal lançou um segundo plano, na verdade um conjunto de metas, chamado de Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O principal instrumento do PDE é o Plano de Ações Articuladas (PAR). Ele consiste em um diagnóstico que os governos estaduais e municipais fazem das suas redes de ensino a cada quatro anos, a partir da análise dos seus indicadores, para identificar suas prioridades e traçar estratégias para cumpri-las. Por meio do PAR, as secretarias de educação podem acessar um cardápio de programas e auxílios oferecidos pelo Governo Federal que vão de suporte técnico ao aporte de recursos.

São cinco as principais metas estabelecidas pelo PDE, consolidadas em um documento chamado de Compromisso Todos pela Educação:

1. Toda a criança e jovem de quatro a 17 anos na escola.
2. Toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos de idade.
3. Todo aluno com aprendizado adequado à sua série.
4. Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 17 anos.
5. Ampliação do investimento em educação.

Em 2011 entra em vigor o novo plano nacional de educação, em substituição ao anterior que completou 10 anos. A proposta ainda está em debate no Congresso Nacional, mas reúne importantes decisões para o futuro da educação no Brasil, como a adoção de parâmetros mínimos de qualidade a serem seguidos por todas as escolas e ampliação do investimento em educação dos atuais 5% para 7 ou 10% do PIB.

8.4 Conclusão

O sistema educacional brasileiro é jovem em comparação ao de países como a Coreia do Sul, Canadá, Japão ou Finlândia que ocupam o topo do ranking do PISA. Essas nações acumulam décadas de investimento consistente em políticas educacionais amplas que contemplam não apenas o acesso, mas a permanência e a qualidade do ensino.

As últimas duas décadas foram decisivas para que essa realidade chegue ao Brasil. Pela primeira vez foram criados instrumentos para o acompanhamento da qualidade das redes e um plano de educação - o PDE - conseguiu ter alguma continuidade e efetividade. A questão do acesso foi praticamente resolvida no Ensino Fundamental e as políticas de financiamento, com o Fundef e depois o Fundeb, conseguiram que os recursos fossem aplicados de forma mais equânime e eficiente.

Um olhar sobre as estatísticas educacionais (veja o anexo), contudo, revela o desafio enorme que está pela frente. As taxas de distorção idade-série (fator que prejudica diretamente o desempenho no PISA) e de acesso à Educação Infantil e ao Ensino Médio e Superior são mais do que preocupantes. O ritmo do crescimento econômico não acompanha o da educação e cada vez mais o país sofre com a falta de profissionais qualificados. A boa notícia trazida pela edição 2009 do PISA, apontando o Brasil como o terceiro país que mais cresceu na década, indica que o caminho percorrido parece correto, embora a velocidade ainda não esteja ajustada.

9 Índice Remissivo

Índice Remissivo

Este é o índice remissivo dos principais conteúdos abordados pelos especialistas na série, apresentados por temas.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

XANGAI

■ Gu Linyuan, acadêmico da *Shanghai Academy of Educational Studies*

6:59s "Eu comecei a trabalhar em 1968, no início da Revolução Cultural"

7:12s "era inacreditavelmente fraca"

■ Yu Donghang, diretor da *Nan Yang Middle School*

7:15s "Nos últimos 10 anos, o foco da educação de Xangai"

7:40s "que vêm de outras províncias e cidades"

■ Zhang Minxuan, vice-diretor da *Shanghai Education Commission*

7:41s "Antigamente nós prestávamos atenção apenas nas elites"

8:02s "mas todos querem uma educação melhor"

6:33s "A gente tem conversado com nossos pais sobre a disciplina nas escolas"

6:47s "os alunos não se expressavam e ninguém fazia bagunça"

COREIA DO SUL

■ Seol Dong-Guen, vice-ministro da Educação e Tecnologia

3:58s "Os anos 70 na Coreia foram uma época de difusão da educação"

4:53s "através da harmonia entre a simplificação e a democratização da educação"

■ Unna Huh, conselheira de educação do presidente

4:59s "Eu acredito que, quanto ao sucesso da Coreia"

5:17s "e a forma como o povo pensa educação"

■ Jung Hoon Kim, secretário-geral da Ass. Repórteres Especializados

5:21s "Após a guerra de 1953, a Coreia conseguiu um crescimento econômico"

5:37s "Um fervor pela educação também sem precedentes no mundo.

■ Yun-Kyung Cha, diretor do Instituto de Pesquisa Educacional *Hanyang University*

5:45s "Muita gente acredita que o zelo pela educação do povo coreano"

6:38s "educação é apenas um dos fatores"

CHILE

■ Mario Waissbluth, coordenador nacional do *Educación 2020*

6s "Se nos referirmos às origens históricas"

6:32s "de história de desigualdade, de inequidade"

■ Juan Garcia-Huidobro, decano da *Faculdade de Educação da Universidade Alberto Hurtado*

6:35s "Se dá no Chile e isso se repete em vários outros países da América Latina"

7:17s "e uma escola primária ampla para todos"

BRASIL

■ Chico Soares, do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da FAE-UFMG

5:33s "Primeiro é importante deixar claro que a educação chegou muito tarde no Brasil"

5:48s "e nos primeiros 100 anos nós andamos muito devagar"

6:52s "Então nós temos uma geração mais velha pouco educada"

7:01s "mas muito melhores do que o que eles tiveram"

9:24s "A educação brasileira, ela está melhor do que alguns anos atrás"

9:35s "mas as crianças não estão aprendendo tudo que elas poderiam aprender"

■ Samuel Pessoa, economista e consultor

5:51s "Com relação à educação, eu acho que a gente pode dizer que o atraso educacional brasileiro é um grande erro coletivo que nós cometemos no século XX"

6:50s "Sete de cada 10 crianças de sete a 14 anos estava fora da escola"

■ Beatriz Cardoso, presidente da Comunidade Educativa

8:57s "A educação no Brasil, eu acho que ela está avançando"

9:23s "a gente tem um passivo enorme a ser resolvido"

FINLÂNDIA

■ Tuomas Kurttila, diretor executivo da Associação Finlandesa de Pais

7:04s "Quando a gente busca na história, as razões para o sucesso finlandês"

7:55s "teríamos que nos educar e possibilitar os caminhos escolares para todos os finlandeses"

■ Jari Lavonen, chefe do Departamento de Educação de Professores da *University of Helsinki*

8:00s "Tem uma história longa, mesmo nos anos 1800"

8:30s "E essa é a nossa experiência histórica"

VALOR DA EDUCAÇÃO

XANGAI

■ Zhang Minxuan, vice-diretor da *Shanghai Education Commission*

19:32s	“De todas as pessoas, não importa se são princesas ou pessoas pobres”
19:50s	“a educação mudará seu destino”
24:48s	“Einstein nos disse: a pessoa talentosa é 1% de talento, mas 99% de suor”
25:07s	“Então sempre estudar muito é muito importante”
42:22s	“Nos últimos 30 anos, nós ainda consideramos que estamos aprendendo algo novo”
43:05s	“Mas agora nós aprendemos do mundo”

FINLÂNDIA

■ Aluna

4:46s	“Na minha opinião, o sistema na Finlândia é muito bom”
4:59s	“A qualidade da educação é muito alta”

Tuomas Kurttila, diretor executivo da Associação Finlandesa de Pais

9:11s	“Há 90 anos, no ano de 1921”
9:23s	“independentemente de sua classe social”

■ Sami Markkaran, professor de História da *Escola Pública Sotungin*

9:24s	“No período em que a Finlândia começou a pensar o sistema educacional”
9:48s	“Todos estão incluídos nesse sistema”

■ Jari Lavonen, chefe do Departamento de Educação de Professores da *University of Helsinki*

9:49s	“Então, as principais decisões sobre educação de professores e escola básica obrigatória”
10:01s	“Quase 40 anos de tradição”

■ Salla Partanen, professora de Apoio Educacional da *Escola Pública Sotungin*

21:27s	“Sim, basicamente a ideia de nosso sistema escolar é dar chances iguais e oportunidades”
21:50s	“acho isso uma medida de civilidade”

■ Esko Korkeakoski, professor e diretor de Planejamento da *University of Helsinki* e *University of Jyväskylä*

23:48s	“Podemos dizer assim: na Finlândia valorizamos a educação”
23:14s	“O único caminho eficaz de desenvolvimento social”

COREIA DO SUL

■ Jeo Nin Ho, diretor da *Euji Middle School*

10:49s	“Há muita diferença”
11:51s	“sinto que a situação atual seja muito diferente de antigamente”
12s	“Antigamente, quando acabava a escola”
12:31s	“Você também viveu assim?”

■ Unna Huh, conselheira de educação do presidente

13:03s	“Nossos pais são tão dedicados a ter seus filhos nas melhores universidades”
13:22s	“Competição está aí, todo dia”

■ Aluno

13:35s	“Atualmente na Coreia, na educação da Coreia”
13:43s	“Todos buscam somente o melhor”
15:27s	“Colei isso. Vamos dormir”
15:56s	“Por isso colei vamos dormir”
24:00s	“A quantidade e a qualidade de estudos dependem do ambiente da família”
24:37s	“Assim, aqueles cujos pais forçam os estudos devem estudar mais”

■ Yun-Kyung Cha, diretor do Instituto de Pesquisa Educacional da *Hanyang University*

16:24s	“Como em outras áreas, um certo nível de competição moderada é saudável”
17:21s	“É real. E eles não estão felizes. Muitos não estão felizes”

■ Woo In-Yung, mãe

19:40s	“Como Na Eun está no 2º ano do fundamental II”
20:05s	“Esse estresse é uma tarefa que as crianças devem sempre carregar consigo”

■ Unna Huh, conselheira de educação do presidente

20:14s	“Se você falar do apoio dos pais e família”
20:54s	“Existe uma forte motivação por parte da família”

■ Son Chong Wook, diretor da *Inchang Middle School*

21:00s	“Desde antigamente, a Universidade de Seul é conhecida como ‘torre de ossos bovinos’”
21:14s	“É imenso o fervor dos pais pelos seus filhos”

■ Yun-Kyung Cha, diretor do Instituto de Pesquisa Educacional da *Hanyang University*

26:27s	“Imagine só: todos na Coreia com um diploma de Harvard”
27:05s	“Esse é um problema social”

■ Bae Nam Hwan, vice-diretor da *Eulji Middle School*

28:35s	“Acredito que a maioria dos pais esteja visando à educação como meta prioritária”
29:01s	“E o gasto com esses cursinhos é altíssimo. Isso pesa no orçamento familiar”

CANADÁ

■ Alunas

3:55s "No Canadá a educação é um direito, não é opcional"

4:13s "Todo mundo têm direito de frequentar uma escola"

16:01s "Eu acho que a melhor coisa sobre a educação do Canadá é ser gratuita"

16:32s "assim como ir à universidade"

■ Annie Kidder, diretora do *People for Education*

5:13s "No Canadá, 95% das pessoas enviam seus filhos para escolas públicas"

5:24s "Nós temos educação pública antes mesmo de sermos um país"

Francine Dutresac, da *Ontario College of Teachers*

5:26s "Não existe elite, todos têm direito à mesma educação"

■ Marguerite Jackson, diretora do Escritório de Qualidade e Responsabilidade da Educação (EQAO)

5:40s "A história do Canadá e Ontário é baseada em dois princípios-chave"

6:38s "Isso mesmo sendo um país com muitos imigrantes"

Christopher Spence, do *Toronto Board of Education*

18:54s "Nós tentamos realmente abraçar o conceito de aprendizado para todos"

19:12s "que todos os alunos aprendam"

■ Avis Glaze, ex-conselheira do Ministro da Educação

19:13s "Nós acreditamos que toda criança pode aprender"

19:25s "não vão aprender no mesmo dia e na mesma medida"

37:09s "Nós também temos, como um dos nossos objetivos em Ontário"

37:48s "educa todas as crianças para o futuro da sociedade"

■ Annie Kidder, diretora do *People for Education*

37:52s "Então, mesmo que haja escolas particulares frequentadas por ricos"

38:28s "parte da nossa cultura é formada pelo fato de que todos nós frequentamos escolas públicas"

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

XANGAI

■ Zhang Minxuan, vice-diretor da *Shanghai Education Comission*

43:19s	“Desde 1990, nosso primeiro pensamento foi tentar estabelecer os padrões das escolas de Xangai”
44:23s	“É um problema do governo”
44:32s	“No ano de 2004 estabelecemos novos padrões”
45:15s	“como uma irmandade”
45:59s	“E o governo não dá apenas os novos ideais a eles”
46:23s	“Então o governo central investe muito dinheiro em áreas pobres”

Xia Jun, professor de Ciências

45:17s	“Sim, isso aconteceu muito”
45:32s	“assim a gente aprende uns com os outros”

FINLÂNDIA

■ Jari Lavonen, chefe do Departamento de Educação de Professores da *University of Helsinki*

10:20s	“Depois, não estamos tendo tantas mudanças”
11:05s	“Esse é o nosso jeito”
13:29s	“A política principal aqui, em todos os campos, é que as tomadas de decisão devem ser feitas em nível local”
14:14s	“São combinações para cada tipo de abordagem”

■ Jutta Suomalainen, professora de Apoio Educacional da *Escola Pública Aleksis Kiven*

53:14s	“Depois de todos esses resultados e testes parece que tudo é perfeito aqui na Finlândia”
53:54s	“porque não podemos comprar novos”

■ Hannele Niemi, professora de Educação da *University of Helsinki*

53:39s	“Cortar os investimentos em educação significa atingir os alunos mais frágeis”
53:52s	“reduzindo oportunidades nas suas vidas”

CANADÁ

■ Aluno

8:57s	“Aqui em Monseigneur de Charbonnell, oficialmente todos os cursos são dados em francês”
9:14s	“as pessoas são bem preparadas nas duas línguas”

■ Jacques Touré, professor de francês

9:23s	“Eu penso que tudo depende da maneira de ensinar”
9:50s	“é evidente que nas outras matérias você terá problema para acompanhar”

■ Annie Kidder, diretora do *People for Education*

11:58s	“Eu acho que fazemos bem em relação a esta lacuna”
12:19s	“mas não são todos os imigrantes, depende de onde você vem”

■ Rubem Fernandez, professor da Universidade de Toronto

12:27s	“Somente 60% dos alunos latino-americanos”
12:57s	“ou melhor que dos canadenses que falam inglês”

■ Adel Ibrahim, diretor

12:58s	“Eu mesmo sou imigrante”
13:30s	“a mesma chance de entrar na universidade que os outros”

■ Rubem Fernandez, professor da Universidade de Toronto

13:42s	“Então, em termos de imigração no Canadá”
14:34s	“entre quando vieram, entre os anos em que estão na escola”

■ Annie Kidder, diretora do *People for Education*

15:14s	“Assim as pessoas vêm de diferentes partes do mundo”
15:38s	“essa é a parte difícil”

BRASIL

■ Simon Schwartzman, sociólogo do Instituto de Estudos de Trabalho e Sociedade

9:35s	“É um problema complicado, tem várias dimensões”
10:00s	“infelizmente não tem”
17:57s	“Essas crianças chegam na escola com déficits muito grande”
18:10s	“tudo isso gera uma dificuldade muito grande”
18:29s	“Esse foi um lado onde a educação brasileira melhorou”
18:50s	“chegam à 5ª série, à 8ª série sem saber escrever com fluência”

■ Priscila Cruz, diretora executiva do *Todos pela Educação*

10:03s	“O principal desafio do país hoje é garantir qualidade de educação para todos”
10:27s	“hoje esse é o grande desafio para o país”
18:51s	“Só 11% dos alunos que concluem o Ensino Médio têm o aprendizado esperado em Matemática”
19:11s	“e dessa parcela só 11% têm o aprendizado mínimo em Matemática”
23:04s	“A gente precisa fazer bem feito o básico”

23:18s	“que é algo que a gente não tem”
23:48s	“a gente tem que ampliar a exposição dos alunos à aprendizagem”
24:09s	“é fazer bem feito o básico”

■ **Chico Soares, do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da FAE-UFMG**

11:06s	“Nós precisamos ter clareza que nós temos que caminhar para uma escola de mais tempo e de um número menor de alunos”
11:53s	“não adianta eu sonhar e com o meu sonho excluir uma geração”

■ **Beatriz Cardoso, presidente da Comunidade Educativa**

16:55s	“Olha, eu acho que o Brasil tem feito muito bem a lição de casa”
17:22s	“do ponto de vista do processo pedagógico e da formação final desse aluno, eu acho que a gente tem muito mais a avançar”

■ **Maria Helena Guimarães de Castro, especialista em educação**

17:22s	“Hoje nós temos 98% das crianças na escola, mas esse processo é recente”
17:43s	“Na hora que nós temos todo mundo na escola, ela sofre um processo de desorganização”
17:55s	“os professores não foram preparados para lidar com tanta diversidade, tanta heterogeneidade”
23:19s	“Porque nós precisamos saber o que queremos dos nossos alunos”
23:47s	“vai orientar o desenvolvimento do aprendizado das crianças”

■ **Samuel Pessoa, economista e consultor**

17:29s	“A gente recuperou a partir dos anos 90”
17:42s	“o buraco ficou grande demais”

■ **Marília Braga da Silva, professora de Matemática**

18:15s	“Foi difícil trabalhar, no início foi difícil, aluno que mal sabe escrever o nome”
18:28s	“ele mesmo pede para sair”

PROGRAMA GERAL

■ **José Joaquín Brunner, diretor do Centro de Políticas Comparadas de Educação da Universidade Diego Portales**

12:44s	“Eu acredito que se alguém quiser olhar o caso chileno, algo que possa ser interessante para outros países”
13:26s	“que exista um amplo consenso”
15:00s	“Os problemas são evidentemente de qualidade e igualdade”
15:35s	“que o Estado já não administra em sua plenitude”

■ José Weinstein, do Centro de Inovações em Educação <i>Fundación Chile</i>	
13:27s	“Chile tem uma grande vantagem ou força”
14:12s	“onde mais investimos, os chilenos, em orçamento público, é em educação”
■ Annie Kidder, diretora da <i>People for Education</i>	
18:40s	“No Canadá, 95% das pessoas enviam seus filhos para escolas públicas”
18:52s	“Nós temos educação pública antes mesmo de sermos um país”
■ Marguerite Jackson, diretora executiva do Escritório de Qualidade e Responsabilidade na Educação (EQAD)	
18:59s	“Na verdade quando você olha os resultados, somos regularmente conhecidos por excelência nos resultados”
19:12s	“Isso mesmo sendo um país com muitos imigrantes”
■ Christopher Spence, diretor de educação do <i>Toronto District Board of Education</i>	
19:28s	“Para mim, o trabalho que faço nesse departamento de educação”
19:35s	“Urge que essa seja a prioridade em cada classe, em cada escola”
■ Beatriz Cardoso, presidente da Comunidade Educativa	
22:33s	“Xangai não é a China”
25:22s	“todos os alunos têm acesso a uma boa escola”
■ Zhang Minxuan, diretor da <i>Shanghai Education Comission</i>	
25:50s	“Podemos dizer que a cultura chinesa nos dá esse tipo de fortaleza”
26:06s	“Então educação é uma tradição muito forte e muito antiga na China”
■ Hanele Niemi, professora de educação da <i>University of Helsinki</i>	
32:34s	“Escola básica obrigatória significa: educação para todas as crianças”
33:23s	“Todo material de aprendizagem também é gratuito”
■ Jari Lavonen, diretor do Departamento de Educação de Professores da <i>University of Helsinki</i>	
33:38s	“As principais decisões sobre educação de professores e escola básica obrigatória”
33:50s	“Quase 40 anos de tradição”
■ Andreas Schleicher, conselheiro de educação e diretor da Divisão de Indicadores e Análises da OCDE-PISA	
36:45s	“Nos anos 60, a Finlândia era um país que não se destacava”
38:20s	“Muito pode ser feito em seis anos”
39:13s	“Basicamente o sucesso da Coreia do Sul é um sucesso de 40 anos”
39:52s	“e então para aumentar a qualidade”
48:21s	“Claramente, o Brasil e a América Latina não deram à educação a mesma prioridade”
48:48s	“na educação das crianças”

■ Samuel Pessoal, economista e consultor	
40:08s	“Quando a gente olha a Coreia e acha a Coreia uma comparação super boa”
40:54s	“Conforme o país foi crescendo, eles foram expandindo a oferta pública”
50:17s	“A gente pode dizer que o atraso educacional brasileiro é o grande erro coletivo que a nossa sociedade cometeu no século XX”
■ Beatriz Cardoso, presidente da Comunidade Educativa	
40:55s	“Houve um investimento de qualificação de toda a Rede”
41:10s	“vão ter oportunidade de ir para uma boa escola”
44:25s	“A base do sistema público de ensino lá é valorizar a competição”
44:44s	“eles estão para o estudo”
■ Yun-Kyung Cha, diretor do Instituto de Pesquisa Educacional da <i>Hanyang University</i>	
41:26s	“Temos uma longa tradição de respeito ao trabalho escolar, desde tempos antigos”
41:46s	“as oportunidades de emprego são limitadas”
42:33s	Os pais, obviamente, querem muito ver seus filhos com sucesso”
42:59s	“Eu diria que é uma questão de um jogo de sobrevivência”
43:01s	“Isso está acontecendo na realidade”
43:23s	“Muitos não estão felizes”
45:41s	“A universidade vem em primeiro lugar”
45:51s	“enquanto você está no Ensino Médio”
■ Unna Huh, conselheira de Educação do presidente sul-coreano	
41:47s	“Eu acho que o grande sucesso da Coreia tem basicamente muito a ver com educação”
42:15s	“então existe uma motivação muito forte por parte da família”
■ Chico Soares, do Grupo de Avaliações e Medidas Educacionais da FAE - UFMG	
50:02s	“Primeiro é importante deixar claro que a educação chegou muito tarde no Brasil”
50:16s	“e nos primeiros 100 anos nós andamos muito devagar”
53:23s	“Claro que a desigualdade social, ela vai se refletir no sistema educacional”
53:47s	“Precisamos de Pedagogia de tecnologia para que essas crianças aprendam”
54:22s	“Eu acredito é numa escola constituída de professores implementando um bom projeto pedagógico rotineiramente”
54:45s	“o que implica em um Estado, em uma escola, funcionando”
■ Patrícia Guedes, pesquisadora do Fundação Itaú Cultural	
50:26s	“Hoje o país tem crescido no debate e implementação de políticas e programas”
50:59s	“construção do conceito da educação como um direito”

■ **Beatriz Cardoso, presidente da Comunidade Educativa**

51:00s	“Nós últimos 20 anos a gente pode dizer”
51:25s	“a gente tem um passivo enorme a ser resolvido”
53:47s	“Eu acho que o Brasil tem feito muito bem a lição de casa mais estrutural da educação”
54:21s	“só com professores bem formados e uma escola organizada”

■ **Priscila Cruz, diretora executiva do Todos pela Educação**

51:25s	“De quatro a 17 anos a gente ainda tem 3,7 milhões de crianças e jovens fora da escola”
52:10s	“em 2050”
54:46s	“Professores bem formados, professor na sala de aula”
55:03s	“A gente tem que fazer muito bem feito o arroz com feijão aqui no Brasil”

■ **Maria Helena de Guimarães de Castro, especialista em educação**

52:11s	“Se a gente, de fato, não investirmos pesadamente na qualificação e na carreira do professor”
52:50s	“corre o risco de ficar para trás”

ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

FINLÂNDIA

■ **Hannele Niemi, professora de Educação da *University of Helsinki***

11:55s	“A escola básica obrigatória tem 35 anos na Finlândia”
12:17s	“o sistema curricular básico da escola obrigatória”
12:28s	“Escola básica obrigatória significa: educação para todas as crianças dos sete aos 15 anos”
13:11s	“Eles também têm refeição quente, diariamente”
13:15s	“Eles têm essa refeição há 50 anos na Finlândia”
13:27s	“Todo material para aprendizagem é gratuito”
37:59s	“Nosso sindicato é nosso parceiro”
38:57s	“então realmente podemos implementá-la”

■ **Olli Luukkainen, presidente do Sindicato da Educação da Finlândia**

37:36s	“O sindicato dos professores na Finlândia é o OAJ”
37:56s	“e os diretores também”

COREIA DO SUL

■ **Yun-Kyung Cha, diretor do Instituto de Pesquisa Educacional da *Hanyang University***

9:22s	“Nós tentamos colocá-los juntos, unir meninos e meninas”
10:27s	“Isso é ridículo, não é?”

CHILE

■ Paulina González, diretora do CEMAR

7:54s "Bem, no Chile existem três modalidades"

8:18s "e os colégios do setor municipal"

■ José Joaquín Brunner, diretor do *Centro de Políticas Comparadas de Educação da Universidade Diego Portales*

8:37s "Mais da metade dos alunos hoje em dia no Chile"

9:06s "que o estado já não administra em sua plenitude"

CANADÁ

■ Rubem Fernandez, professor da Universidade de Toronto

3:46s "Em Ontário existem quatro conselhos escolares públicos"

3:54s "Todos esses são públicos"

BRASIL

■ Malvina Tuttman, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

12:47s "No Brasil, o sistema de ensino, ele é descentralizado"

13:08s "com a participação dos diferentes entes, estaduais e municipais"

■ Samuel Pessoa, economista e consultor

13:09s "Além de ser totalmente descentralizado"

14:34s "ainda é pequena, mas ela tem crescido, tem aumentado"

15:04s "É uma questão de gestão"

15:26s "o que significa que a gente tem um caminho para tentar melhorar"

■ Simon Schwartzman, sociólogo do Instituto de Estudos de Trabalho e Sociedade

14:41s "Em termos de investimento, em termos proporcionais o Brasil não está muito baixo"

15:04s "há um problema muito sério de mau uso do dinheiro"

■ Henrique da Câmara, diretor do Colégio Metropolitano

15:46s "A rede privada, o problema é bem diferente, você não tem subvenção"

16:23s "você tem um mandando, só"

16:35s "A escola privada, longe de ser um problema, ela é parte da solução"

16:47s "se hoje ela é minoritária e tem que ser no ensino básico, no superior ela é majoritária"

CURRÍCULO E METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

XANGAI

- Zhang Minxuan, vice-diretor da *Shanghai Education Commission*

47:43s "Nós temos a reforma curricular e de ensino"

47:55s "tentavam recitar muitas coisas"

- Gu Linyuan, acadêmico da *Shanghai Academy of Educational Studies*

48:05s "Nossa reforma curricular foca mais no desenvolvimento dos estudantes"

49:44s "A pressão diminuiu, mas devemos fazer ainda mais para melhorar"

FINLÂNDIA

- Eero Herajatvi, diretor da *Escola Pública Aleksis Kiven*

34:23s "Os professores têm bastante liberdade com a programação de ensino"

34:43s "e temos que acreditar que eles fazem seu trabalho como deve ser feito"

- Jari Lavonen, chefe do Departamento de Educação de Professores da *University of Helsinki*

35:11s "Professores finlandeses sentem que têm muito poder"

35:24s "Assim você pode se concentrar e ter tempo para discussão e aprendizagem"

- Sami Markkaran, professor de História da *Escola Pública Sotungin*

35:42s "Eu considero que através do meu conhecimento posso fazer minhas escolhas"

36:00s "Não me sinto preso a algum limite"

- Hannele Niemi, professora de Educação da *University of Helsinki*

36:17s "Essa liberdade certamente significa que os professores sejam responsáveis"

36:28s "que eles devem saber o que é a diretriz nacional"

- Olli Luukkainen, presidente do Sindicato da Educação da Finlândia

36:33s "Confiamos nos professores. Eles têm boa formação"

37:01s "Mas no processo de evolução o professor tem total liberdade"

- Kati Simvuori, diretora adjunta da *Escola Pública Sotungin*

37:12s "A municipalidade dá as diretrizes para o trabalho"

37:31s "E ainda fazemos mudanças de conteúdo dentro da própria escola"

- Unna Huh, conselheira de educação do presidente

50:16s "Depois disso eles voltaram e começamos a construir um currículo central"

50:38s "e tudo está determinado"

50:55s "O KEDI tornou-se o centro para o currículo da educação"

51:16s "Então houve uma liderança muito forte do governo"

COREIA DO SUL

■ Alunos

14:03s	“Escolhi esta foto, pois para mim a educação”
14:18s	“São bolas. Todas iguais, da mesma cor”
14:24s	“Colei esse. Ler, escrever e aprender sem fim”
14:55s	“Assim coleii isso”
15:05s	“Para educar melhor, batia-se nas crianças, mas agora isso está proibido. Mas isso dói”
16s	“Colei essa foto. A realidade da educação no nosso país”
16:21s	“Isso é lamentável”

■ Lee Ji Eun, professora de Matemática

33:41s	“Mesmo no 2º ano, há variação no nível de conhecimento dos alunos”
34:01s	“Se eu não fizer isso, posso dizer que perco um pouco da confiança”

Son Woong, diretor-geral do *Seoul Metropolitan Office of Education*

34:11s	“Como está numa organização de concorrência acirrada”
35:31s	“e cultivar o lado humano dos alunos”

CHILE

■ Lidia Sepúlveda, professora de Biologia do LICEO 7

45:52s	“Temos uma diretriz que vem do Ministério da Educação”
46:15s	“Sempre estamos sendo avaliados”
47:37s	“No que diz respeito à avaliação externa das crianças”
48:14s	“mais integral da criança”

■ Rodrigo Alvarez, professor de música do CEMAR

46:16s	“Eu sou uma espécie de animal estranho aqui”
46:43s	“para dar a nota”
52:33s	“A diretoria, os investidores buscam resultados em números”
53:00	“e se tem as duas coisas, melhor ainda”
53:11s	“Acredito que o mais importante é se comprometer na sala”
53:29s	“foi muito legal”
53:55s	“Quando você mistura um pouco de mística de magia”
53:44s	“e fica mais tempo na cabeça”

■ José Joaquín Brunner, diretor do *Centro de Políticas Comparadas de Educação da Universidade Diego Portales*

46:51s	“O tema de quanto o sistema precisa avaliar o aprendizado dos alunos”
47:14s	“para avaliar os alunos em função de certos padrões”
48:43s	“Parte do trabalho dos professores e das escolas”
49:16s	“aplicar à realidade”
50:03s	“Isso não deveria nunca deixar fora algumas outras coisas básicas”
50:35s	“ao longo de sua vida”

■ Paulina González, diretora do CEMAR

49:17s	“Nós enfocamos quatro áreas”
49:57s	“é o idioma que devem dominar”

CANADÁ

■ Christopher Spence, do *Toronto Board of Education*

19:27s	“Tradicionalmente os alunos sempre seguiram o professor”
19:36s	“sabem e podem fazer”

■ Adel Ibrahim, diretor

19:46s	“Eu digo sempre aos meus professores, ensine o aluno e não a matéria”
20:05s	“mas se nos apegamos ao aluno, ganhamos a matéria”
20:14s	“Para os alunos novos que chegam”
21:05s	“então tentamos integrá-los na cidade”

■ Stephanie Gibbs, professora de Matemática

25:39s	“As abordagens pedagógicas que os especialistas querem que a gente utilize”
26:17s	“o aluno não aprende”

■ Marguerite Jackson, diretora do Escritório de Qualidade e Responsabilidade da Educação (EQAO)

26:33s	“Os professores são considerados as pessoas responsáveis por ajudar as crianças a aprender”
27:14s	“e saibam dar um correto significado para aquilo que leem”

■ Rubem Fernandez, professor da Universidade de Toronto

27:17s	“A maioria dos professores com que tenho contato”
27:38s	“é que eles tentam ser atentos ao contexto no qual eles lecionam”

■ Christopher Spence, do *Toronto Board of Education*

28:14s	“Quando um professor tenta ensinar uma mesma coisa para toda a classe”
28:43s	“o estudante está realmente no centro de todas essas atividades educativas”

■ Aluna

28:44s "Têm alguns professores que preferem falar, e os alunos escutam e tomam notas"

28:56s "e nós copiamos enquanto ele está explicando"

■ Avis Glaze, ex-conselheira do Ministro da Educação

43:46s "Minha visão é a de que educa-se a criança por inteiro"

45:02s "e assim por diante"

BRASIL

■ Salete Bernardes, professora de teatro

37:23s "e no teatro, até nos esportes"

37:44s "aprendem a aceitar crítica, que é uma coisa fundamental na vida"

■ Chico Soares, do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da FAE-UFMG

38:20s "Hoje a gente pode dizer que a escola é para a vida"

39:24s "a vida agora numa relação mais internacional, mais mundial, vai nos exigir"

40:47s "É importante a gente sempre não perder de perspectiva"

41:16s "e que são reconhecidas por isso"

■ Aluno

40:09s "Eu acho que questão de viver em sociedade"

40:24s "para viver mesmo"

■ Patrícia Guedes, pesquisadora da Fundação Itaú Social

40:25s "Quando a gente pensa na educação pública"

40:43s "essa exposição a diferentes áreas de conhecimento é fundamental"

CARREIRA DOCENTE

XANGAI

■ Alunos

30:08s "Eu escrevi: amamos o professor e querido"

31:15s "e dizer que ele é um professor de alto nível"

33:10s "Eu quero ser professora no futuro"

33:36s "e eu fico mais tempo com eles que com meus pais"

■ Zhao Lin, professora de inglês

33:39s "Não apenas em Xangai, mas na China inteira, a profissão de professor é muito respeitada"

33:47s "devemos dar muita importância à educação"

34:01s "As mãos do professor sustentam nosso país inteiro"

■ Ding Lei, professor de inglês	
33:47s	"Todos na China respeitam muito os professores"
33:59s	"Esta é outra razão por eu ter escolhido a carreira de professor"
■ Yang Yuhang, jornalista de educação do <i>Shanghai Evening Post</i>	
34:07s	"Quando eu fazia o Ensino Médio, nos anos 1990"
35:05s	"Seu salário pode chegar a R\$ 38 mil ao ano"
■ Yu Donghang, diretor da <i>Nan Yang Middle School</i>	
31:37s	"Um professor comum geralmente, chega na escola por volta de 7h"
33:02s	"e discutir com os parceiros alguns aspectos"
FINLÂNDIA	
■ Jouni Välimäki, diretor do Instituto Finlandês de Pesquisa Educacional	
8:31s	"É importante lembrar que a nossa independência foi há menos de 100 anos"
8:56s	"e são pessoas de muita confiança para a sociedade finlandesa"
■ Alunos	
25:08s	"Escrevi profissionalismo porque os professores são muito sérios e sabem ensinar"
25:53s	"porque os professores devem ser respeitosos, para serem respeitados"
28:01s	"Na minha opinião, o salário dos professores não é bom"
28:07s	"realmente se preocupa e quer trabalhar com alunos"
28:09s	"Na Finlândia, eu acho que é normal. O professor é relativamente bem pago e o período de férias é bom"
■ Hannele Niemi, professora de Educação da <i>University of Helsinki</i>	
26:07s	"Eu diria que tornar-se professor é muito popular na Finlândia"
26:23s	"mas o status do professor é, contudo, muito alto na Finlândia"
■ Olli Luukkainen, presidente do Sindicato da Educação da Finlândia	
26:24s	"Como organização profissional, nossa opinião é que o salário dos professores não é suficiente"
26:41s	"e o salário não está de acordo"
■ Sami Markkaran, professor de História da <i>Escola Pública Sotungin</i>	
26:42s	"Já tive várias experiências em diferentes trabalhos"
26:49s	"esse é um dos mais desgastantes!"
27:43s	"A questão correta é: por que eu continuo a ser professor?"
27:49s	"mas eu gosto desse trabalho"

■ Jari Lavonen, chefe do Departamento de Educação de Professores da *University of Helsinki*

28:15s "A vida nos negócios não é tão estável, mas escolas são estáveis"

28:28s "Quase três meses. Isso é bom"

COREIA DO SUL

■ Bae Nam Hwan, vice-diretor da *Eulji Middle School*

47:19s "São 40 professores e, em média, eles dedicam 19 horas semanais a aulas"

48:03s "E por semana são cerca de 44 horas"

■ Lee Ji Eun, professora de Matemática

48:12s "Os alunos têm cerca de seis a sete aulas por dia"

48:57s "Por isso tenho de investir quatro horas para uma aula de duas horas"

■ Seol Dong-Guen, vice-ministro da Educação e Tecnologia

42:51s "Devido à influência do Confucionismo, no nosso país há ditados como: 'Não se pisa nem na sombra de um mestre'"

43:45s "e isso mostra a preferência do povo por essa profissão"

■ Alunos

44:35s "Escrevi prova porque quando penso na palavra professor me lembro de prova"

46:24s "É a palavra que vem à minha mente"

CHILE

■ Alunos

30:04s "Eu escrevi ajuda porque um professor não te ajuda somente na matéria"

31:00s "de ensinar e educa os alunos"

31:09s "Eu quero ser professor porque eu gosto de ensinar ao outro"

31:20s "me incentivaram a fazer isso"

31:22s "A carreira lamentavelmente neste país não é bem reconhecida"

31:33s "a profissão não é bem vista"

31:41s "Tem que ter muita paciência"

31:43s "e às vezes não é bem pago"

32:57s "Eu queria ser professora"

33:27s "E sempre vai ter mercado de trabalho"

■ Matías Reeves, diretor social do *Educación 2020*

33:29s "Anos mais tarde gente como ela, sim, vai querer ser professora"

33:51s "que é o que imagino que ela vai querer fazer"

■ Lidia Sepúlveda, professora de Biologia do LICEO 7	
33:56s	“Na verdade desde sempre quis ser professora”
34:18s	“distinto do que faço hoje”
35:17s	“Nós formamos as crianças desde pequenas”
35:27s	“que se faz com muito carinho”
■ Karen Ruz, professora de Linguagem do CEMAR	
34:23s	“Uma vez me consultaram se eu me sentia respeitada, valorizada”
34:40s	“como dos alunos”
34:45s	“Eles sabem que sou uma professora com vontade de educar”
35:28s	“Uma vez me disseram: por que se queixa do salário se sempre soube que é assim?”
35:50s	“e vou exigir mais”
■ Karin Gonzales, professora de Biologia do Manuel Salas	
34:52s	“Quando se apresenta como do Manuel de Salas”
35:16s	“creio que é uma das carreiras que está mais mal paga”
■ José Weinstein, da <i>Fundación Chile</i>	
36:01s	“Há uma medida interessante: os alunos que atingirem uma nota alta na prova de seleção universitária”
36:25s	“tenham uma bonificação, uma bolsa, adicionalmente”
■ Juan Garcia-Huidobro, decano da <i>Faculdade de Educação da Universidade Alberto Hurtado</i>	
36:27s	“Que efeito teve a medida?”
37:06s	“é uma opção possível”
37:14s	“Isso é algo que com o tempo”
37:20s	“eu acho que isto teve sucesso”
■ Lidia Sepúlveda, professora de Biologia do LICEO 7	
37:29s	“Quanto à formação dos professores hoje”
37:43s	“e com que grau de preparação”
■ José Weinstein, da <i>Fundación Chile</i>	
37:59s	“No Chile tem uma mudança nos últimos anos”
38:42s	“na universidade, na formação inicial”
38:53s	“No ano 2000, o sindicato dos professores”
40:00s	“era muito importante introduzir um sistema de avaliação profissional”

■ José Joaquín Brunner, diretor do *Centro de Políticas Comparadas de Educação da Universidade Diego Portales*

40:02s "O problema com o resultado da avaliação dos professores"

40:51s "e busque uma resposta adequada"

CANADÁ

■ Christopher Spence, do *Toronto Board of Education*

11:27s "O que precisamos é de um diretor eficiente em cada escola"

11:51s "Quando se coloca um ótimo professor diante de uma turma, se terá os melhores resultados"

■ Stephanie Gibbs, professora de Matemática

18:07s "Todos sabem que há os que querem aprender e há muitos que não querem aprender"

18:47s "eles não vão prestar atenção"

■ Rubem Fernandez, professor da Universidade de Toronto

22:25s "No Canadá, educadores, professores ainda têm uma tremenda autonomia"

22:43s "mas da vida dos professores"

■ Alunos

22:48s "Eu escolhi a palavra apoio, porque os professores te dão apoio"

23:12s "Eles estão sempre prontos a nos ajudar a perseverar"

■ Avis Glaze, ex-conselheira do Ministro da Educação

23:19s "Eu diria que professor é uma profissão muito respeitada no Canadá"

23:46s "é bem paga também, isso ajuda"

■ Adel Ibrahim, diretor

23:55s "No secundário, do 9º ao 12º ano"

24:14s "segundo a convenção coletiva"

BRASIL

■ Maurício Mascarenhas Silva, professor de Biologia

24:51s "Ser professor no Brasil é complicado"

25:08s "eles compreendem, né, porque é o modo de eu dar um certo conforto"

25:42s "Eu, inclusive, hoje tava pensando"

26:14s "ser professor é muito complicado no Brasil"

■ Mônica Cruz Ribeiro, professora de Matemática

25:10s "Se ele viver de uma escola só, ele não vai viver"

25:31s "você não consegue sobreviver com ele"

■ **Beatriz Cardoso, presidente da Comunidade Educativa**

25:32s	“E nos grandes centros urbanos é mais complicado ainda”
25:41s	“Nas cidades de médio porte e pequeno porte é outra”
26:46s	“Ser professor no Brasil hoje é a escolha por uma profissão efetivamente mal reconhecida socialmente”
27:06s	“é por isso que você tá dando aula”

■ **Alunos**

26:15s	“Eu acho até necessário a pessoa ter mais de uma matrícula em mais de uma escola”
26:31s	“são poucos professores que se mantêm ali igual na segunda”
27:29s	“Eu coloquei marcante porque alguns professores realmente são marcantes”
27:54s	“ele vai mudar a sociedade no futuro”
28:50s	“Eu escrevi aula porque a aula é muito importante”
29:38s	“se sentirem à vontade para tirar dúvidas”
27:56s	“Quando a minha irmã fica com problema no colégio, eu e minha mãe vamos ajudá-la”
28:20s	“não chega a valer a pena”
28:48s	“o professor faz milagre às vezes”

■ **Henrique da Câmara, diretor do Colégio Metropolitano**

27:07s	“A família mesmo não quer, porque ganha pouco, etc, etc”
--------	--

■ **Flávia Serafim, professora de inglês**

27:13s	“Muitas pessoas dizem, você é tão inteligente, se você tivesse feito Medicina você passava”
--------	---

■ **Chico Soares, do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da FAE-UFMG**

31:19s	“Ou seja, quando a gente está falando de valorização dos professores”
31:39s	“que ele vai procurar melhorar”

■ **Mônica Cruz Ribeiro, professora de Matemática**

31:01s	“O ideal seria você trabalhar em um lugar, só um lugar”
31:19s	“isso seria o ideal”

PROGRAMA GERAL

■ **Jouni Välimäki, diretor do Instituto Finlandês de Pesquisa Educacional**

33:50s	“A partir disso, a Finlândia investiu muito na educação dos professores”
34:07s	“E isso foi realmente excepcional naquela época”
34:20s	“É igual a advogados ou médicos”
34:49s	“que entrar na escola de Medicina”

■ Hanele Niemi, professora de educação da *University of Helsinki*

34:10s	"O desejável é que professores tenham pelo menos a mesma educação mas, com sorte, uma educação superior à média da sociedade"
--------	---

■ Lee Ji Eun, professora de Matemática

34:58	"Quanto ao "status" não posso dizer que seja altíssimo"
35:10s	"numa alta posição social"

■ Karin Gonzalez, professora de Biologia

35:12s	"A carreira profissional de um docente no Chile"
35:22s	"a valorização é mínima"

■ Ding Lei, professor de Inglês

35:24s	"As pessoas na China respeitam muito o professor"
--------	---

■ Hanele Niemi, professora de educação da *University of Helsinki*

35:28s	Tornar-se professor é muito popular na Finlândia. É excelente"
36:17s	"Professores têm o sindicato, mas seu sindicato é para seus assuntos de salário, mas não somente salário"
36:43s	"Então realmente podemos implementá-la"

■ Maurício Mascarenhas Silva, professor de Biologia

35:33s	"Ser professor é muito complicado no Brasil"
--------	--

■ Jacques Touré, professor de Francês

35:36s	"A profissão de professor é muito valorizada aqui no Canadá"
--------	--

■ Karen Ruz, professora de Linguagem

35:47s	"Existe medo de exigir seus direitos"
35:51s	"Há uma baixa autoestima, eu acredito"

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

XANGAI

■ Zhang Minxuan, vice-diretor da *Shanghai Education Commission*

37:32s	"A coisa mais importante é o treinamento no trabalho"
38:04s	"É muito útil e não é muito caro"
39:38s	"Todos os professores estão envolvidos no treinamento"
40:14s	"serão compartilhados com os outros"

■ Yu Donghang, diretor da *Nan Yang Middle School*

38:05s "Na verdade em Xangai este tipo de sistema é perfeito"

38:53s "De acordo com as condições específicas dos estudantes"

■ Gu Linyuan, acadêmico da *Shanghai Academy of Educational Studies*

38:54s "Em 1951, a China começou um sistema de pesquisa para o ensino"

39:37s "elas continuarão a ser cenouras"

FINLÂNDIA

■ Jouni Välimäki, diretor do Instituto Finlandês de Pesquisa Educacional

10:02s "A partir disso, a Finlândia investiu muito na educação dos professores"

10:19s "E isso foi excepcional naquela época"

■ Jutta Suomalainen, professora de Apoio Educacional da *Escola Pública Aleksis Kiven*

27:08s "Anualmente, há uma grande demanda para a formação do professor"

27:22s "O glamour está longe desse trabalho!"

41:23s "Existem vários caminhos para a formação de professor de apoio"

41:53s "há que se fazer essa formação por dois anos"

■ Jari Lavonen, chefe do Departamento de Educação de Professores da *University of Helsinki*

28:34s "Para professores de Ensino Fundamental estamos preenchendo 120 vagas da nossa seleção"

29:12s "É mais difícil entrar na formação de professores do que entrar na escola de"

30:05s "Os estudantes estão alcançando grau de mestrado"

30:15s "é similar às profissões de formação acadêmica como Medicina"

30:53s "Eles produzem três teses ao longo da formação"

31:13s "na tese de mestrado"

31:33s "Na formação dos professores de escola primária, a principal disciplina é educação"

31:57s "as habilidades para a criatividade e coisas assim"

32:01s "Na verdade não focamos em conteúdo"

32:06s "Nós ensinamos um tipo de conhecimento de conteúdo pedagógico"

32:22s "A filosofia na educação de professores do ensino secundário é diferente"

32:43s "Mas os principais estudos em Pedagogia, eles começam durante o 3º ano"

33:44s "Então, o conhecimento de disciplinas não é suficiente"

34:09s "Nelas, um professor orientador tem papel importante na formação dos professores alunos"

■ **Hannele Niemi, professora de Educação da *University of Helsinki***

29:39s	“O desejável é que os professores tenham pelo menos a mesma educação mas, com sorte, uma educação superior à média da sociedade”
31:15s	“Esperamos que eles internalizem a ideia do que seja o ensino baseado em pesquisa”
31:30s	“em seu laboratório”
32:44s	“Mas além disso, eles têm, desde o começo”
33:09s	“quando falamos de gerações futuras”

■ **Alunos**

30:24s	“Na Finlândia, você tem que ter formação universitária para ser professor”
30:39s	“por isso é difícil entrar na universidade”

Salla Partanen, professora de Apoio Educacional da *Escola Pública Sotungin*

41:57s	“Eu acho que o professor de apoio tem que ser paciente”
42:16s	“se eu me apressar, nada acontece”

■ **Jouni Välimäki, diretor do Instituto Finlandês de Pesquisa Educacional**

52:41s	“Ao mesmo tempo que temos investido muito na formação inicial de professores”
52:53s	“a formação continuada deles”
53:05s	“É uma profissão em que você precisa estar a todo tempo atualizando as suas habilidades e conhecimentos”

CANADÁ

■ **Francine Dutresac, do *Ontario College of Teachers***

24:46s	“O Colégio de Professores tem responsabilidades pelo credenciamento”
25:15s	“investigamos reclamações”

■ **Rubem Fernandez, professor da Universidade de Toronto**

25:16s	“Parte do desafio da educação dos professores”
25:29s	“os dois engajados no processo de aprendizado”

BRASIL

■ **Chico Soares, do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da FAE-UFMG**

30:10s	“Não vamos nos enganar, o bom professor é o que está na escola”
30:37s	“se eu tenho uma boa solução, essa boa solução precisa ser partilhada”

■ **Patrícia Guedes, pesquisadora da Fundação Itaú Social**

30:39s	“Aí vem o trabalho forte de gestão da escola”
31:00s	“e a capacidade colaborativa”
31:39s	“A gente ainda tem um longo caminho pela frente”
32:06s	“falta professor”

■ **Mônica Cruz Ribeiro, professora de Matemática**

31:01s	“O ideal seria você trabalhar em um lugar, só um lugar”
31:19s	“isso seria o ideal”

■ **Priscila Cruz, diretora executiva do Todos pela Educação**

32:50s	“Para a gente ter educação de qualidade a gente tem que ter professores de qualidade na sala de aula”
33:29s	“O que que eu posso fazer numa sala de aula para garantir a aprendizagem dos alunos”

■ **Ruben Klein, consultor e pesquisador da Fundação Cesgranrio**

33:32s	“O professor tem que saber o conteúdo e depois como ensinar”
33:46s	“sem esforço não se faz nada”

■ **Simon Schwartzman, sociólogo do Instituto de Estudos de Trabalho e Sociedade**

33:47s	“E você tá trabalhando com um pessoal que, muitas vezes, escolhe a profissão de docente como segunda opção”
34:18s	“para ele exercer bem a sua função”

FAMÍLIAS

XANGAI

■ **Alunos**

23:15s	“Minha mãe liga toda semana pra escola”
23:31s	“e depois ela fica falando no meu ouvido sem parar”
23:33s	“Meus pais me pressionam muito. Eles querem que eu tire boas notas nas provas”

■ **Qiu Hua Hui, mãe**

23:38s	“Se acontece alguma coisa na escola com Huang Chao a gente entra em contato”
24:13s	“converso com os professores e o diretor”

■ **Yang Yuhang, jornalista de educação do *Shanghai Evening Post***

25:14s	“Desde que a China adotou a política do filho único, cada família só pode ter um filho”
25:43s	“E as famílias estão dispostas a investir e dar mais atenção à educação”

■ **Lu Jin, do Shanghai PISA Team**

25:44s	"A influência da política do filho único não é tão óbvia quanto outros países pensam"
26:20s	"Podem gastar mais energia, tempo e dinheiro com as crianças"

■ **Ni Jian Xin, diretor da Hua Ling School**

26:36s	"Todo ano a escola organiza vários festivais"
27:07s	"Hoje todos os pais são bem-vindos para ouvir as turmas do 2º e 3º ano"
27:20s	"Como muitos pais trabalham hoje, talvez não vejamos muitos deles"
27:38s	"já devem pertencer à comissão de pais da turma"

■ **Yu Donghang, diretor da Nan Yang Middle School**

28:45s	"Na nossa escola temos uma tradição de visitar as famílias dos estudantes novos"
29:08s	"e suas demandas para a escola e os professores"

■ **Ding Lei, professor de inglês**

29:12s	"Cada turma tem professores das matérias e um professor chefe"
29:55s	"Isso realmente ajuda o nosso relacionamento"

FINLÂNDIA

■ **Hannele Niemi, professora de Educação da University of Helsinki**

48:45s	"Eu acho que na Finlândia os pais confiam muito no trabalho das escolas"
49:01s	"com que os alunos se habituem com as oportunidades de aprendizado"

■ **Tuomas Kurttila, diretor executivo da Associação Finlandesa de Pais**

49:23s	"A União dos Pais finlandesa foi fundada há 104 anos"
50:08s	"Então, problemas e preocupações cotidianos estavam presentes já naquela época"

■ **Kati Simvuori, diretora adjunta da Escola Pública Sotungin**

50:16s	"Alguns pais são muito ativos"
50:38s	"Esses pais difíceis representam 3 ou 4%"

COREIA DO SUL

■ **Jeon Nin Ho, diretor da Euji Middle School**

21:17s	"Antigamente os pais confiavam seus filhos à escola"
21:57s	"Por isso a escola preparou vários programas dirigidos aos pais"

■ **Soleiman Dias, professor**

22:43s	"O envolvimento dos pais nas escolas é muito, muito grande"
23:26s	"Existe uma presença muito forte dos pais de alunos nas escolas coreanas"

■ Yun-Kyung Cha, diretor do Instituto de Pesquisa Educacional da <i>Hanyang University</i>	
24:59s	"A maioria dos pais na Coreia presta muita atenção na educação dos seus filhos"
25:28s	"Você deveria estar mais envolvido nas atividades da escola"
CHILE	
■ Paulina González, diretora do CEMAR	
22:55s	"Aqui eu creio que os pais que respondem às suas obrigações e deveres como pais"
26:11s	"Eles os enviam"
26:33s	"Nas reuniões de pais"
27:02s	"e outros que participam e se comprometem bastante"
■ Juana Aravena, mãe	
26:12s	"Quando vou à reunião, por exemplo, vou a primeira e a última"
26:32s	"em aparecer bem para seu próximo e não com o que se passa com as crianças"
27:54s	"O que acontece é que eu me apoio na filha mais velha"
28:16s	"me apoio nela"
■ Matías Reeves, diretor social do <i>Educación 2020</i>	
27:26s	"Eu penso que para todas as famílias a educação é sinônimo de oportunidade"
27:52s	"Porque está melhor que a educação que eles receberam"
CANADÁ	
■ Aluna	
36:18s	"Nossas famílias, em geral, são muito envolvidas com as escolas"
36:40s	"na vida dos alunos"
■ Avis Glaze, ex-conselheira do Ministro da Educação	
36:43s	"Cada escola tem um conselho de pais"
37:09s	"melhores são as escolas"
39:02s	"Minha preocupação é com as crianças de pais em situação de pobreza"
40:40s	"essa é minha visão"
BRASIL	
■ Danielle Vasques, mãe	
48:17s	"A relação com a escola, na verdade, sempre aconteceu mais quando existia algum tipo de dificuldade"
48:44s	"na orientação pedagógica"

■ **Maria Helena Guimarães de Castro, especialista em educação**

48:45s	“Nós ainda achamos que a participação é algo assim, vamos chamar os pais quando algo não vai bem”
49:10s	“o trabalho que a escola está fazendo”

PROGRAMA GERAL

■ **Andreas Schleicher, conselheiro de educação e diretor da Divisão de Indicadores e Análises da OCDE-PISA**

27:15s	“De fato há países onde os pais têm um papel muito forte na educação”
27:37s	“Eles são ativamente envolvidos na escola”

■ **Priscila Cruz, diretora executiva do Todos pela Educação**

27:38s	“O papel das famílias é fundamental para gente garantir uma educação de qualidade”
28:52s	“para melhorar todo trabalho da escola”

■ **Maria Helena Guimarães de Castro, especialista em educação**

28:53s	“É acho importante distinguirmos alguns aspectos do que é considerado participação das famílias”
29:55s	“Como é que nós vamos formar essa sociedade?”

■ **Tuomas Kurttila, diretor executivo da Associação Finlandesa de Pais**

31:40s	“A União dos Pais finlandesa foi fundada há 104 anos”
32:24s	“Então, problemas e preocupações cotidianos estavam presentes já naquela época”

■ **Son Chong Wook, diretor da *Inchang Middle School***

42:16s	“Desde antigamente, a Universidade de Seul é conhecida como “torre de ossos bovinos””
42:31s	“É imenso o fervor dos pais pelos seus filhos”

GESTORES

FINLÂNDIA

■ **Eero Herajatvi, diretor da *Escola Pública Aleksis Kiven***

39:12s	“Esta escola é muito grande”
39:26s	“e depois consegui uma vaga de diretor”

■ **Kati Simvuori, diretora adjunta da *Escola Pública Sotungin***

39:28s	“Na Finlândia não existe uma formação específica para diretores”
40:05s	“eu os conheço”

■ Hannele Niemi, professora de Educação da *University of Helsinki*

40:09s	"A identidade do diretor é mais a do líder pedagógico"
40:40s	"E também são responsáveis pela qualidade de ensino e aprendizagem de sua escola"

PISA E SISTEMAS PRÓPRIOS DE AVALIAÇÃO

XANGAI

■ Aluno

11:35s	"Xangai ficou em primeiro lugar no teste PISA"
11:47s	"Porque a China dá muita importância ao conhecimento dos estudantes"

■ Lu Jin, do *Shanghai PISA Team*

11:55s	"Xangai participou do teste PISA como uma cidade"
12:15s	"Por isso buscamos uma ferramenta de avaliação internacional"

■ Gu Linyuan, acadêmico da *Shanghai Academy of Educational Studies*

12:29s	"Nossos bons resultados também são porque nossos alunos estudam todo dia"
12:41s	"e continuam a estudar nos finais de semana"
54:00s	"Achamos que é melhor pensar calmamente sobre as razões do sucesso"
54:58s	"Nos resultados do PISA, em Xangai, não há muita distância entre os melhores e os piores resultados. Isto é fato."

■ Zhang Minxuan, vice-diretor da *Shanghai Education Commission*

53:20s	"Não temos apenas a força, mas também a fraqueza"
53:47s	"talvez não estivéssemos no topo"
53:54s	"PISA testa apenas aquilo no que somos fortes"
55:02s	"De fato, ainda pensamos que temos um longo caminho pela frente"
55:29s	"E temos muitas coisas a fazer"

FINLÂNDIA

■ Jouni Välimäki, diretor do Instituto Finlandês de Pesquisa Educacional

15:39s	"Depois do primeiro PISA, muita gente achou que o resultado não era verdade"
16:22s	"na zona rural e nas cidades"

■ Carina Sarmalinna, mãe

16:52s	"Muitos professores do mundo todo têm vindo pesquisar o segredo finlandês no sucesso do PISA"
17:40s	"E num trabalho em conjunto desenvolvê-lo?"

■ **Hannele Niemi, professora de Educação da *University of Helsinki***

18:20s	“Antes de tudo, na Finlândia não temos grandes diferenças entre classes sociais”
19:16s	“por exemplo, MIT ou alguma outra universidade prestigiada”
45:33s	“Eu acho que na Finlândia é muito diferente”
45:38s	“se compararmos com os países em que os alunos sofrem muita pressão”
45:47s	Na Finlândia, às vezes tenho medo de que eles não tenham nenhuma pressão”
46:15s	“Às vezes os nossos homens de negócio dizem que deveríamos pressionar mais”
46:52s	“Os pais não pressionam muito os alunos, como eu tenho visto em países asiáticos”

Salla Partanen, professora de Apoio Educacional da *Escola Pública Sotungin*

43:54s	“Creio que a educação especial fez subir os resultados no PISA”
44:06s	“Porque realmente colocamos ênfase nos nossos mais fracos”

■ **Carita Sarmalinna, mãe**

51:18s	“Os resultados das pesquisas são conhecidos”
52:28s	“Serão suficientes para manter a educação?”

■ **Eero Herajatvi, diretor da *Escola Pública Aleksis Kiven***

45:58s	“É claro que isso é individual, para estudantes e professores”
46:11s	“especialmente na primavera do 9º ano, quando fazem testes”

■ **Sami Markkaran, professor de História da *Escola Pública Sotungin***

46:53s	“Eu não sou contra testes”
47:16s	“Os testes trazem informações úteis para o ensino”

CHILE

■ **José Weinstein, da *Fundación Chile***

17:45s	“Creio que boa parte do tema do Chile”
18:24s	“décimo grau”

■ **Juan Garcia-Huidobro, decano da *Faculdade de Educação da Universidade Alberto Hurtado***

18:49s	“Chile tem uma grande tradição nisto”
19:39s	“um sistema crescentemente sofisticado, boas avaliações”

■ **Paulina González, diretora do CEMAR**

19:40s	“Essa avaliação se aplica no mês de outubro”
20:09s	“Existem diferenças nos alunos”

■ José Joaquín Brunner, diretor do *Centro de Políticas Comparadas de Educação da Universidade Diego Portales*

20:11s	“O que ocorre na avaliação”
20:40s	“que a criança e o jovem trazem desde o lar”
21:01s	“Porque pelo contrário estamos fazendo uma comparação que é completamente inválida”
21:32s	“ou da burguesia de nosso país”

■ Juan Garcia-Huidobro, decano da *Faculdade de Educação da Universidade Alberto Hurtado*

20:41s	“Tem uma segunda derivada que também é muito complicada”
21:00s	“O problema está no uso dos resultados”

■ Ernesto Schiefelbein, do educador e ex-Ministro da Educação

21:34s	“Quer dizer, a diferença desta pontuação média”
21:51s	“a populações diferentes”

CANADÁ

■ Alunos

28:58s	“Tem matéria que é muito longa”
29:15s	“mas precisa ter o conhecimento de como usá-la”
30:56s	“Para mim o sistema é diferente”
31:14s	“estar realmente familiarizado com aquilo que compreendeu”

■ Christopher Spence, do *Toronto Board of Education*

29:17s	“Uma das coisas que fazemos aqui”
29:37s	“Também há um teste de alfabetização no 10º ano que faz parte da graduação”

■ Marguerite Jackson, diretora do *Escritório de Qualidade e Responsabilidade da Educação (EQAO)*

29:42s	“Então não importa onde a criança vive nessa província”
30:10s	“oferecemos estes resultados de volta para os pais”
31:27s	“Nosso ponto de vista é que os resultados devem fornecer”
31:59s	“com a atenção com os resultados”
32:53s	“Sou uma professora de carreira”
33:03s	“como você aprendeu o que eu te ensinei”
33:45s	“O próximo passo é maximizar a tecnologia com dois objetivos”
34:17s	“queremos acelerar”
34:48s	“Uma outra vantagem de ter um sistema de avaliação de todas as crianças”
35:28s	“num dado momento”

■ Christopher Spence, do *Toronto Board of Education*

30:15 "Realmente nos permite ver como está o desempenho do sistema"

30:51s "para que cheguem no máximo de suas capacidades"

■ Annie Kidder, diretora do *People for Education*

32:02s "Eu acho que é bom medir, eu acho importante medir"

32:50s "enfim, uma educação mais ampla"

35:30s "O que realmente importa é o que acontece dentro da sala de aula"

35:59s "e isso é mais difícil de medir"

■ Christopher Spence, do *Toronto Board of Education*

34:18s "Uma das coisas que eu acredito é que todas as pessoas querem receber retorno"

34:31s "uma melhoria contínua"

BRASIL

■ Simon Schwartzman, sociólogo do Instituto de Estudos de Trabalho e Sociedade

19:12s "Esses dados são dados extremamente preocupantes"

19:22s "o Brasil sempre tem uma posição bastante precária"

37:09s "Quando você faz uma avaliação pegando Português, Matemática"

37:23s "isso pode gerar efeitos negativos"

■ Chico Soares, do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da FAE-UFMG

19:22s "Eu acho que é muito importante registrar que a participação do Brasil no PISA foi fundamental"

19:42s "mas essa informação que a comparação com outros países trouxe é preciosa"

■ Maria Helena Guimarães de Castro, especialista em educação

19:43s "O Brasil entrou no PISA desde 2000, tá melhorando, mas continua entre os 10 piores países"

20:10s "mas ainda estamos aquém do que gostaríamos de estar"

■ Beatriz Cardoso, presidente da Comunidade Educativa

34:56s "Então eu acho que dentro dos diferentes saltos que o Brasil vem dando um deles foi a partir do momento que se criou um mecanismo de mensuração e avaliação do setor educacional"

35:29s "A partir de determinados critérios comuns"

■ Maria Helena Guimarães de Castro, especialista em educação

35:33s "O Brasil é hoje um dos poucos países no mundo que tem um sistema de avaliação tão abrangente"

36:14s " falta agora aprender a usar os resultados da avaliação"

■ **Malvina Tuttman, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)**

36:17s	“O modelo de transparência em relação à avaliação da educação básica no nosso país”
36:45s	“a avaliação significa um diagnóstico para o processo importante de tomada de decisão”

■ **Priscila Cruz, diretora executiva do Todos pela Educação**

36:46s	“A gente conseguir aprender com a avaliação”
37:02s	“para a gente poder melhorar a prática educacional do país”

PROGRAMA GERAL

■ **Fernando Reimers, diretor global da *Harvard University***

2:44s	“Durante os últimos 15 anos”
3:27s	“desde metade dos anos 60”
7:11s	“Mas pensando sobre esses testes, acho válido lembrar”
7:35s	“Para serem aptos a se engajarem com problemas e pensarem neles de formas novas”

■ **Andreas Schleicher, conselheiro de educação e diretor da Divisão de Indicadores e Análises da OCDE-PISA**

3:28s	“Vivemos numa economia global, na qual todos estão cada vez mais interessados não apenas em saber se fizeram progressos mas também na sua situação na economia mundial”
4:42s	“então a criamos para comparar os sistemas de ensino”
5:10s	“Quinze anos é o momento em que o que você aprendeu faz diferença para a sua vida”
5:37s	“O mundo do trabalho, da vida, se tornam relevantes nessa idade para muita gente”
6:36s	“O que fizemos foi procurar os tipos de habilidades que permitem aos jovens serem bem sucedidos”
7:09s	“e depois nós aplicamos esses testes”
11:57s	“Não acho que se possa ‘copiar e colar’ um sistema de ensino”
12:19s	“mas pensaria no que você pode aprender”
22:00s	“É claro que existem muitas diferenças”
22:26s	“há uma aspiração pela excelência”
46:27s	“Nessa nova economia, você acha tudo o que quiser no Google”
47:30s	“é um desafio muito mais difícil”

■ **Maria Helena Guimarães de Castro, especialista em educação**

9:32s	“Os países, em geral, na América Latina e no mundo passaram por reformas educacionais muito parecidas”
10:26s	“Educação, afinal, forma pessoas que vão participar de uma grande aventura mundial”

■ **Beatriz Cardoso, presidente da Comunidade Educativa**

11:36s	“É muito importante que a gente possa visitar e conhecer mais profundamente quais são as políticas e em que contexto sociocultural e econômico elas acontecem”
--------	--

11:56s	“mas tem que ser dentro de uma base de conhecimento contextualizada”
--------	--

■ **Chico Soares, do Grupo de Avaliações e Medidas Educacionais da FAE - UFMG**

10:27s	Todas essas avaliações, elas nos dão dois tipos de informação”
--------	--

11:35s	“as avaliações nos dão o número”
--------	----------------------------------

■ **Gu Linyuan, acadêmico da *Shanghai Academy of Educational Studies***

22:48s	“Achamos que é melhor pensar calmamente sobre as razões do sucesso”
--------	---

23:43s	“e também estudam nos finais de semana”
--------	---

■ **Carita Sarmalina, mãe finlandesa**

30:19s	“Os resultados das pesquisas são conhecidos”
--------	--

31:25s	“serão suficientes para manter a educação”
--------	--

10 Pontos de atenção

■ Pontos de atenção

1. Para garantir a continuidade e a qualidade das transformações necessárias, as políticas de educação têm de ser de Estado e não de governos.
2. É preciso melhorar a atratividade da carreira docente, garantindo salários e condições de trabalho adequadas para os professores.
3. É preciso reformar a formação inicial dos professores, assegurando maior ênfase na Didática e no preparo para o cotidiano na sala de aula.
4. A seleção para a carreira docente deve ser rigorosa, assim como o acompanhamento do desempenho em sala de aula. Os professores devem dispor de tempo e condições para refletirem sobre sua prática, planejarem suas estratégias de ensino e ampliarem seus conhecimentos em um processo de formação continuada.
5. A gestão escolar deve ser pautada pela parceria e a liderança junto aos professores e à comunidade, garantindo que todos colaborem com autonomia na definição do projeto político pedagógico da escola em todas as suas dimensões.
6. A ampliação e o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da qualidade da educação são essenciais. Contudo, é preciso interpretar corretamente os resultados e garantir que eles sirvam de base para criação de políticas públicas que impactem as deficiências identificadas.
7. É preciso desenvolver na sociedade uma cultura de valorização da educação que vá além do acesso, mas capacite as famílias para cobrarem pela qualidade do ensino e trabalharem em parceria com as escolas para que os alunos criem o hábito do estudo.
8. É fundamental ter metas claras tanto para as políticas públicas quanto para as expectativas de aprendizagem para cada etapa de ensino.

9. É necessário dar ênfase aos mais fracos. Os melhores sistemas de ensino desafiam constantemente os melhores alunos e dão suporte irrestrito para aqueles com dificuldades de aprendizagem. Esse é o sentido da aprendizagem para todos.
10. As habilidades e competências exigidas no século XXI ultrapassam os limites do modelo tradicional de escola, baseado na transmissão do conhecimento. É necessário incorporar a criatividade, o debate e a experiência com as artes, os esportes e tecnologia, preparando o aluno para que ele aprenda a aprender, em um processo que se estenderá por toda sua vida.

