

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/337716405>

Public Policies in Education and Portugal's Performance in PISA (2000–2015). Executive Summary Políticas Educativas e Desempenho de Portugal no PISA (2000–2015). Sumário Executivo.

Technical Report · October 2018

CITATIONS

0

READS

3

5 authors, including:



Domingos Fernandes

University of Lisbon

97 PUBLICATIONS 327 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Cláudia Neves

Universidade Aberta

17 PUBLICATIONS 36 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Luis Tinoca

University of Lisbon

31 PUBLICATIONS 142 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Sofia Viseu

University of Lisbon

38 PUBLICATIONS 79 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Educação a Distância e eLearning em Estabelecimentos Prisionais em Portugal. Desenvolvimento e Avaliação de um Modelo Pedagógico Inclusivo. [View project](#)

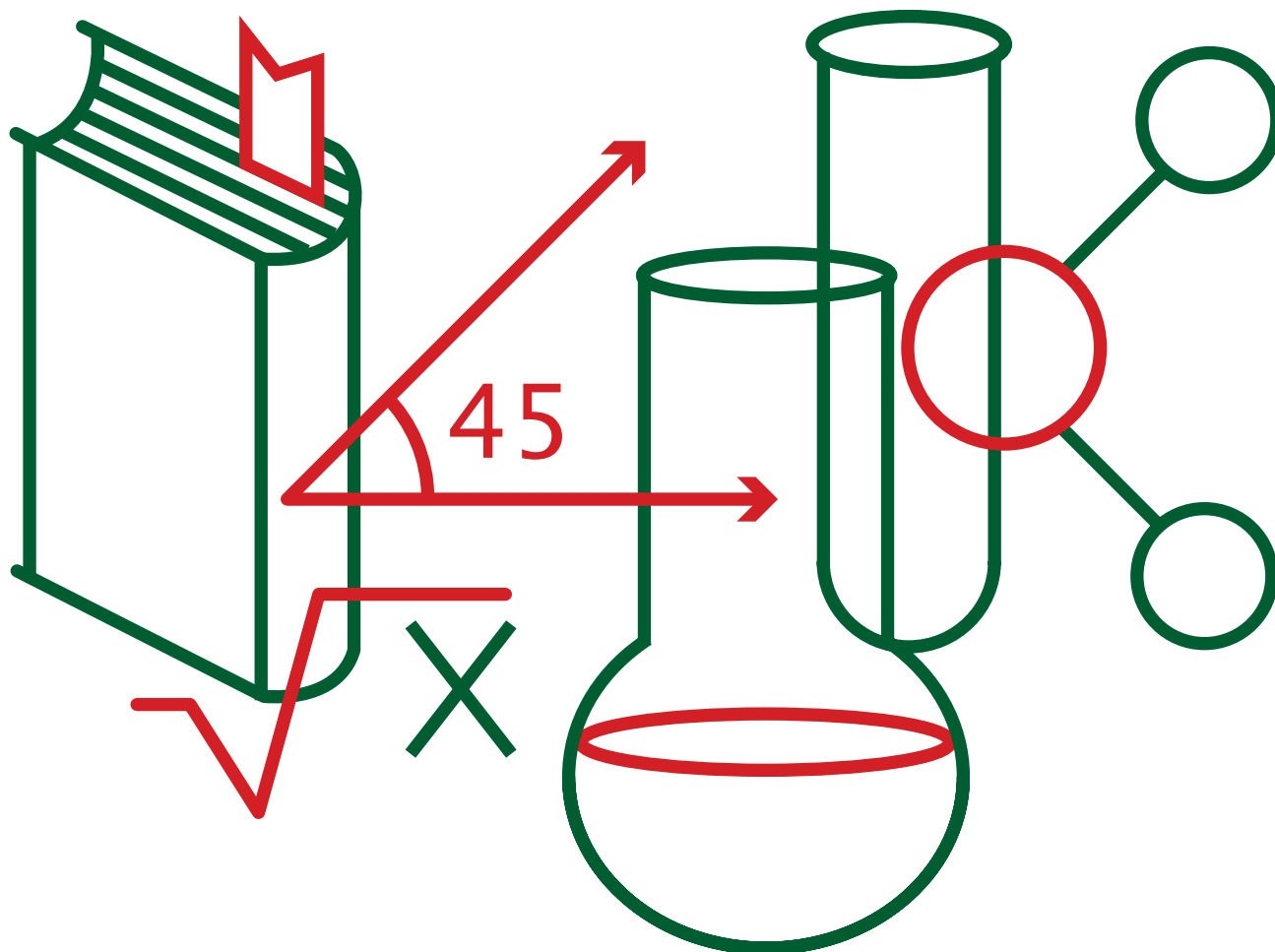


Inovação e Mudança em Ambientes de Aprendizagem em Rede. O Curso de Formação para a Docência Online [View project](#)



POLÍTICAS EDUCATIVAS E DESEMPENHO DE **PORTUGAL** NO **PISA**

(2000-2015)



Domingos Fernandes (Coordenador)
Cláudia Neves
Luís Tinoca
Sofia Viseu
Susana Henriques



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu





ISBN: 978-972-729-100-7





POLÍTICAS EDUCATIVAS E DESEMPENHO DE
PORTUGAL NO **PISA**
(2000-2015)



SUMÁRIO EXECUTIVO
Outubro 2018





ÍNDICE

- 7 : Introdução
- 13 : Dez Aspetos a Destacar
- 27 : Conclusões e Recomendações







INTRODUÇÃO







Apesar das suas reconhecidas limitações, o *Programme for International Student Assessment* (PISA) não poderá ser facilmente ignorado tendo em conta a sua credibilidade técnica e tecnológica. Porém, não será curial estabelecer relações diretas, de causa e efeito, entre as políticas públicas de educação e os resultados produzidos no âmbito daquele programa. Consequentemente, existe um amplo espaço de investigação, mais centrado no que acontece realmente nas escolas, sobretudo ao nível das práticas pedagógicas induzidas pelas políticas públicas, para encontrar meios de racionalidade que contribuam para compreender as relações entre as políticas e os resultados obtidos no PISA. É precisamente neste âmbito que se concebeu e desenvolveu a investigação a que se refere este *Sumário Executivo*.

Portugal tem sido um dos países e economias da OCDE cujos progressos têm sido relevados nos relatórios internacionais dos últimos quatro ciclos do programa (2006, 2009, 2012, 2015), não só pela consistente melhoria dos resultados obtidos pelos alunos em matemática, leitura e ciências, mas também porque, nesses domínios, a percentagem de alunos com desempenhos de nível superior tem aumentado, havendo uma redução simultânea do número de alunos com desempenhos mais baixos. Os resultados obtidos na edição de 2015 do PISA foram superiores à média dos países e economias da OCDE participantes no estudo, ainda que no caso da matemática a diferença entre as respetivas médias não seja estatisticamente significativa.

Perante estes factos, pode formular-se uma variedade de questões entre as quais, naturalmente, a de procurar compreender estes resultados através das práticas

pedagógicas desenvolvidas nas escolas no contexto dos programas nacionais que têm materializado as políticas públicas em Portugal desde a publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Não se trata, por isso, de procurar estabelecer relações de causa e efeito, mas antes de contribuir, fundamentadamente, a partir das vozes de três grupos de intervenientes privilegiados - docentes, diretores de agrupamentos e inspetores -, da análise das políticas públicas e dos resultados e das características das amostras de alunos, para compreender relações que possam fazer real sentido entre as políticas públicas de educação, através de programas que as têm materializado desde a publicação da LBSE, em 1986, e os resultados de Portugal no PISA.

No fundo, o propósito mais fundamental da investigação foi contribuir para se compreender o que terá mudado no sistema escolar português que possa estar relacionado com a melhoria da qualidade da educação, tendo em conta os resultados do PISA.

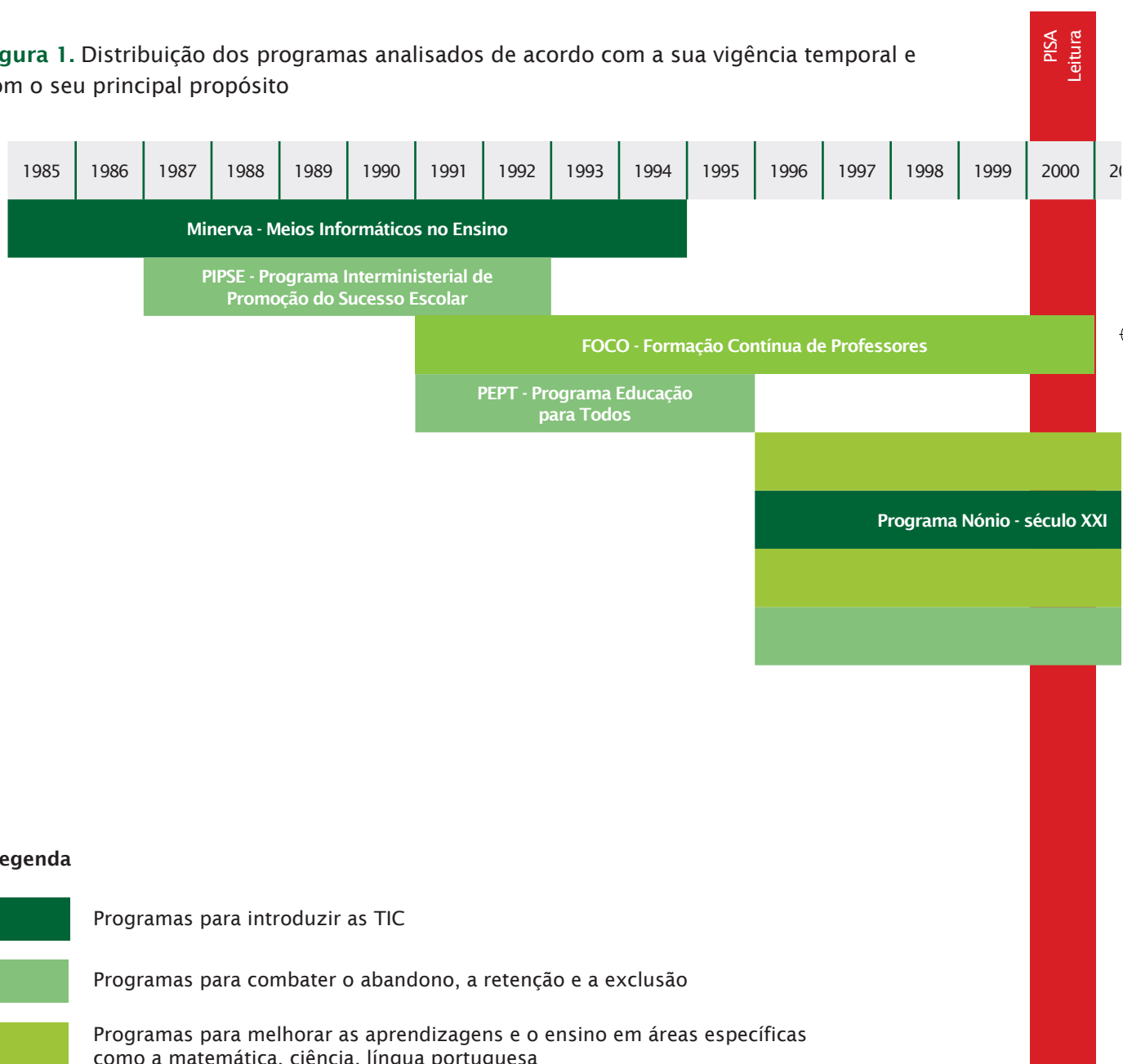
Para efeitos desta investigação, foram analisados os seguintes quinze programas nacionais que têm materializado as políticas públicas das últimas três décadas:

1. Minerva- Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização.
2. Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE).
3. Programa FOCO (Formação Contínua de Professores).
4. Programa Educação para Todos (PEPT).
5. Programa Ciência Viva.
6. Programa Nónio.
7. Programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE).
8. Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

9. Programa Iniciativa Novas Oportunidades (INO).
10. Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências (PFEEC).
11. Plano de Ação da Matemática (PAM).
12. Plano Nacional do Ensino do Português (PNEP).
13. Plano Nacional de Leitura (PNL).
14. Plano Tecnológico da Educação (PTE).
15. Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE).

Na Figura 1 é possível visualizar a distribuição de todos estes programas de acordo com a sua vigência temporal e com o propósito mais proeminente de cada um. A análise desta Figura permite evidenciar que, após a publicação da LBSE, em outubro de 1986, as políticas públicas de educação em Portugal, mantiveram sem qualquer interrupção e até 2015, programas de abrangência nacional

Figura 1. Distribuição dos programas analisados de acordo com a sua vigência temporal e com o seu principal propósito

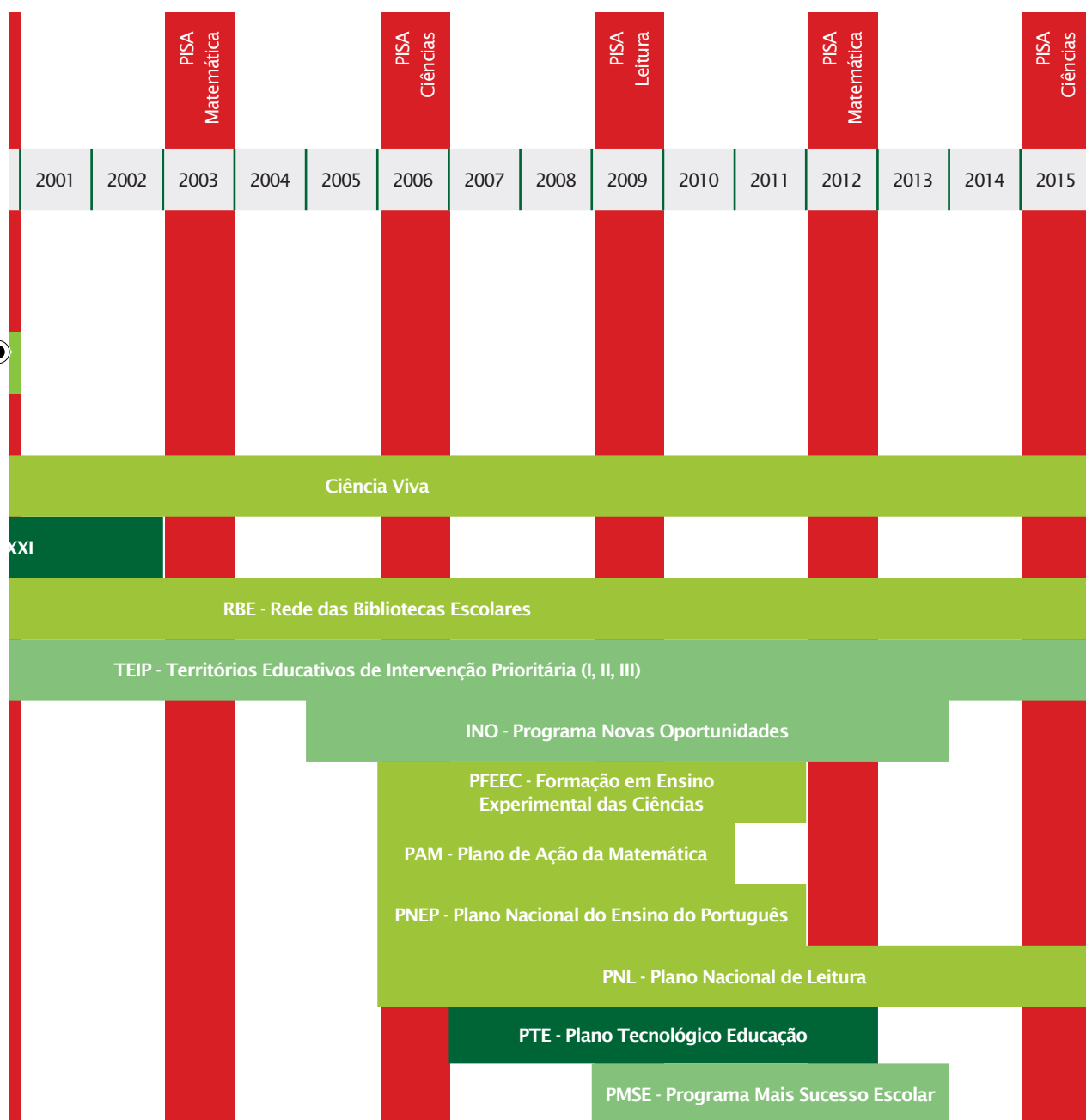


Legenda

- Programas para introduzir as TIC
- Programas para combater o abandono, a retenção e a exclusão
- Programas para melhorar as aprendizagens e o ensino em áreas específicas como a matemática, ciência, língua portuguesa

destinados a combater o abandono escolar e a retenção. Destes programas destaca-se o programa dos TEIP, com uma vigência de mais de 20 anos, particularmente relevante por ter sido concebido para que as escolas e agrupamentos com populações escolares mais carenciadas e vulneráveis dos pontos de vista social, cultural e económico, pudessem ser apoiadas através de uma diversidade de recursos. No domínio da

introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no sistema escolar, sublinha-se o chamado projeto MINERVA que constitui uma incontornável referência pelos processos inovadores utilizados nas suas formas autónomas de organização, na formação de professores e na relação com as escolas. Foi um projeto que marcou assinalavelmente uma geração de professores, abrindo caminhos para que as





TIC começassem a fazer parte do sistema escolar português. Há ainda um importante conjunto de programas orientado para o desenvolvimento das aprendizagens e do ensino e de competências específicas, com particular destaque para a RBE como se verá mais adiante.

Ainda que um dos principais propósitos do Programa Iniciativa Novas Oportunidades tivesse sido a melhoria e a promoção das qualificações das pessoas, foi decidido, no contexto desta distribuição, incluí-lo na categoria dos programas destinados a combater o abandono, a retenção e a exclusão tendo em conta o seu papel no âmbito do alargamento do ensino profissional nas escolas secundárias públicas.

Este *Sumário Executivo* foi organizado em três secções. A primeira é esta Introdução onde se define o propósito principal da investigação. A segunda – *Dez Aspectos a Destacar* – apresenta e discute resultados considerados relevantes e que poderão ter mais significado no desenvolvimento das políticas públicas de educação em Portugal. Finalmente, na terceira secção – *Conclusões e Recomendações* – apresenta-se e discute-se um conjunto de conclusões que mobilizam e integram o que foi considerado mais essencial tendo em conta o propósito da investigação.





DEZ ASPETOS A DESTACAR







Esta secção resultou da integração e interpretação de dados constantes nas seguintes secções do relatório de investigação a que se reporta este *Sumário Executivo*:

1. *Para uma Análise e Caracterização das Políticas Públicas (1986-2015).*
2. *Perspetivas de Diretoras e Diretores de Agrupamentos.*
3. *Perspetivas de Docentes.*
4. *Perspetivas de Inspetores.*

5. *Para uma Análise dos Resultados e das Características dos Alunos.*

Os dados apresentados em cada uma destas secções foram analisados, sintetizados e interpretados, permitindo selecionar os dez aspetos considerados mais relevantes que se apresentam de seguida.

1 | Acerca das Relações dos Programas com a Melhoria da Qualidade da Educação

A análise dos programas selecionados assim como a análise dos dados recolhidos junto dos participantes nesta investigação e da literatura consultada, permitem verificar que, a partir da publicação da LBSE, em 1986, e até 2015, foram postos em prática programas de abrangência nacional nos seguintes quatro domínios que foram sendo considerados fundamentais no âmbito das políticas públicas de educação: a) programas de combate ao abandono escolar precoce e à retenção e de apoio à melhoria do ensino e das aprendizagens (e.g., PIPSE, PEPT, TEIP, PMSE); b) programas destinados a introduzir as TIC em meio escolar, integrando-as no desenvolvimento do currículo para apoiar as práticas e a inovação pedagógica (e.g., MINERVA, Nónio - Século XXI, PTE); c) programas no âmbito do financiamento e da formação de professores em áreas específicas tais como o ensino experimental das ciências, o ensino da língua portuguesa e o ensino da matemática (e.g., FOCO, PFEEC, PNEP, PAM); e d) programas no domínio da promoção da leitura (e.g. RBE, PNL). Os programas indicados nas duas últimas

alíneas, c) e d), centraram e centram o essencial dos seus esforços na melhoria das aprendizagens e do ensino em disciplinas e em competências específicas.

Esta investigação permitiu evidenciar os contributos de cada um dos programas referidos, tal como se detalha no respetivo Relatório. Para efeitos deste Sumário Executivo destacam-se apenas alguns exemplos. No último ano de aplicação do PIPSE registaram-se os valores mais elevados dos últimos 50 anos na variação da taxa real de escolarização para o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (9,5% e 12,5%, respetivamente) e para o ensino secundário (29,3%). O programa dos TEIP terá tido o seu efeito positivo mais expressivo no aumento da percentagem de sucesso interno em todos os ciclos (63%). O PAM, no ano letivo de 2007/2008 envolveu 395 mil alunos e 9 036 professores de matemática. Os resultados do PNL mostram a melhoria das competências de leitura dos alunos portugueses e os próprios professores consideram que o programa se foi consolidando (69%) e alargando (95%)





e que as atividades desenvolvidas se articularam com as atividades curriculares (87%). Atualmente, cerca de um milhão de alunos é abrangido pela RBE e a importância desta rede é reconhecida pelas escolas envolvidas, pelos seus professores e alunos e pela população em geral. Refira-se ainda que 67% da população portuguesa reconheceu como 'muito importante' o desenvolvimento das atividades de promoção da leitura para melhorar a preparação escolar dos jovens e para a promoção de hábitos de leitura no país.

Independentemente das contribuições de outros programas de outra natureza, abrangendo outras áreas e propósitos (e.g., Ciência Viva, INO), a verdade é que, ao longo de cerca de 30 anos, foram criados e postos em prática programas que, em geral, promoveram a formação de professores em domínios tão reconhecidamente relevantes como a inovação e melhoria

das práticas pedagógicas e do ensino, as TIC, a literacia da leitura, o ensino da matemática e o ensino das ciências experimentais. Para muitos dos participantes e entrevistados estes programas contribuíram para melhorar a qualidade da educação em Portugal, nomeadamente ao nível das práticas pedagógicas no contexto das salas de aula e no contexto da organização e funcionamento pedagógico dos agrupamentos e das escolas, ao nível das aprendizagens dos alunos, ao nível das estratégias utilizadas para lidar com as dificuldades e ao nível da qualidade e sofisticação dos projetos educativos. Na verdade, foi muitas vezes afirmado que as escolas e os professores hoje estão em muito melhores condições para desempenhar as suas funções por conta de todo o conjunto de intervenções realizadas ao longo destas últimas três décadas, com evidência para os programas que têm vindo a ser referidos.

2 | A Importância dos Programas que Incluem o Acompanhamento e a Formação dos Professores

Os programas que, na opinião dos intervenientes, estão mais associados a impactos positivos na qualidade da educação, nomeadamente ao nível das aprendizagens dos alunos e do ensino dos professores, são os que, de algum modo, integram um qualquer sistema de acompanhamento e/ou de formação de professores. Parece que as dinâmicas de formação e a sua contextualização no ambiente escolar favorecem a criação de condições subjetivas importantes que permitem que as escolas e os/as docentes se apropriem dos propósitos, dos métodos e dos conteúdos dos respetivos programas. Quer o projeto

Minerva quer o Plano Nacional para o Ensino do Português (PNEP) quer ainda o Plano de Ação para a Matemática (PAM) são exemplos de programas que foram referidos por diversos intervenientes como tendo tido um significativo impacto na qualidade da vida pedagógica das escolas. Precisamente porque congregavam uma variedade de linhas de ação das quais as dinâmicas inovadoras de formação e acompanhamento dos professores tiveram um papel claramente destacado.

Conforme foi possível constatar junto dos participantes nesta investigação, a chamada formação contínua dos





professores foi efetivamente uma mais valia reconhecida no que se refere à grande maioria dos 15 programas analisados. Houve referências feitas com invulgar entusiasmo resultante sobretudo do facto de a formação ter ocorrido no contexto das escolas e das salas de aula e, por isso, muito orientada para as aprendizagens dos alunos e para os problemas que podem ser suscitados durante os processos inerentes ao seu desenvolvimento. Nestas condições, os professores fizeram considerações francamente positivas ao facto de terem tido oportunidades para dialogar e trabalhar com os formadores, para selecionarem, produzirem e partilharem materiais em colaboração com os seus colegas, para poderem refletir aprofundadamente acerca das aprendizagens, do ensino e da avaliação e também acerca do currículo e dos seus domínios mais relevantes.

Para muitos dos participantes nesta investigação, as estratégias, os contextos e os modos de formação utilizados no âmbito da maioria dos programas analisados, foram considerados novos e inovadores, pois partiram das suas próprias experiências, da análise das suas práticas pedagógicas e do currículo, para as poderem reformular e reinventar em contextos em que se sentiam apoiados

pelos colegas e pelos formadores.

A formação dos professores que tem decorrido ao longo das últimas décadas no âmbito dos programas que foram objeto de análise nesta investigação foi, em geral, considerada como um *elemento* importante para melhorar a qualidade da educação nos agrupamentos e nas escolas. Para ilustrar esta constatação considerem-se os seguintes exemplos. O Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências (PFEEC), entre 2006 e 2010, proporcionou formação a 5 141 professores. O Programa FOCO direcionado para a formação contínua de professores numa diversidade de domínios disciplinares específicos e em domínios da pedagogia e da didática em geral, abrangeu cerca de 60 000 professores de todos os níveis de ensino. O chamado projeto MINERVA na sua fase final contava com o envolvimento de 644 escolas, 15 000 professores e 60 000 alunos. No âmbito do Programa NÓNIO – Século XXI realizaram-se ações de formação que contaram com a participação de 12 553 professores. Para a maioria dos intervenientes, os professores melhoraram os seus conhecimentos e as suas competências para ensinar e isso, na sua opinião, foi importante para melhorar a vida pedagógica nas salas de aula e nas escolas.

3 | Relações Positivas entre os Programas e a Organização e Funcionamento das Escolas

Os programas postos em prática nas escolas pela administração nas últimas décadas tiveram consequências nas escolas que, não sendo propriamente fáceis de evidenciar, acabaram por ser recorrentemente referidas por praticamente todos os intervenientes.

Para além dos seus propósitos mais específicos (e.g., melhorar o ensino e as aprendizagens da matemática; melhorar competências na utilização das tecnologias de informação e comunicação; combater o abandono precoce), todos os programas acabaram por ter efeitos





colaterais reconhecidamente positivos por quase todos os entrevistados.

Refiram-se a título de exemplo dois desses efeitos: a progressiva melhoria no trabalho colaborativo entre os professores e a crescente autonomia para conceber novas e inovadoras formas de gerir o currículo, nomeadamente através da elaboração e desenvolvimento de projetos de índole didática e pedagógica. Na verdade, o discurso dos professores e professoras participantes nesta investigação foi sempre no sentido de referir que “hoje trabalha-se muito mais em conjunto”,

ainda que se esteja aquém do que eventualmente se pudesse desejar. Ou seja, apesar de se reconhecer que, muitas vezes, os professores estão ainda muito sós com o seu ensino e a sua avaliação, também se afirma que houve uma sensível evolução e que, cada vez mais, se trabalha em colaboração. Este resultado, associado à capacidade das escolas para, cada vez mais, produzirem projetos deliberadamente desenhados para resolver problemas concretos de ensino e de aprendizagem, pode contribuir igualmente para compreender a evolução do desempenho de Portugal no PISA.

4 | Os Programas e a Melhoria da Organização e Funcionamento Pedagógico dos Agrupamentos

Ao longo da realização desta investigação, sobretudo nas entrevistas realizadas, na análise da literatura consultada e na análise efetuada aos 15 programas selecionados para análise, foi possível compreender o desenvolvimento dos agrupamentos e das escolas como instituições de educação e formação. Na verdade, os participantes na investigação, em geral, referiram como inegável a influência determinante de muitos programas na melhoria da organização e do funcionamento pedagógico dos agrupamentos e das escolas. Em muitos casos, os recursos disponíveis e disponibilizados passaram a ser pensados como importantes mais valias que podem ser postas ao serviço dos alunos, dos professores e da comunidade em geral. Progressivamente, os professores foram melhorando as suas estratégias de comunicação e de colaboração para desenvolverem e concretizarem projetos tendo em vista a resolução de problemas de natureza

diversa, muitas vezes relacionados com as aprendizagens dos alunos.

Num certo sentido, pode afirmar-se que os agrupamentos e as escolas passaram a ser organizações com projetos mais inteligentes, mais sofisticados e também mais exequíveis porque os programas, muito por via da formação, permitiram que os professores adquirissem conhecimentos e competências orientados para esses fins. Na verdade, foi recorrente a ideia transmitida pelos participantes de que os programas “obrigaram as pessoas a pensar a escola de outra maneira”. Ou seja, mais uma vez tem de se referir que a aposta na formação de professores, em quase todos os programas e ao longo de mais de 30 anos, parece ter contribuído para que as instituições evoluíssem e melhorassem os seus procedimentos e ações pedagógicas. Há, naturalmente, para além dos programas, outras razões para explicar esta ideia do desenvolvimento de agrupamentos



e escolas mais inteligentes. O programa da *Avaliação Externa das Escolas*, da responsabilidade da IGEC, e a forte

participação das instituições do ensino superior em muitos programas, são talvez os exemplos mais significativos.

5 | Os TEIP: Lições e Reflexões para o Sistema Escolar Português

O programa TEIP lançado, na sua primeira edição, em 1996, foi sempre referenciado muito positivamente pela maioria dos intervenientes nesta investigação, particularmente por parte dos que, de algum modo, o conheciam a partir da sua experiência real nas escolas. Ainda que se possa considerar que os resultados escolares propriamente ditos, expressos através das classificações internas e dos resultados das provas externas, possam ser considerados aquém do que seria desejável, a verdade é que os agrupamentos TEIP foram, entre outras realizações, comprovadamente capazes de: a) estancar o abandono escolar precoce; b) reduzir as taxas de retenção dos alunos; c) melhorar sensivelmente o ambiente escolar, reduzindo os níveis de indisciplina e de comportamentos considerados desviantes; d) tornar os professores mais conscientes acerca de uma diversidade de problemáticas relacionadas com o ensino e a aprendizagem de crianças e jovens provenientes de meios sociais, culturais e económicos claramente desfavorecidos, assim como reforçando o trabalho colaborativo entre si; e) enquadrar, acompanhar e apoiar com assinaláveis níveis de eficiência e eficácia crianças e jovens que apresentam uma ampla diversidade de problemas (e.g., saúde, pobreza, enquadramento familiar); e f) melhorar significativamente as relações com a

comunidade e, muito particularmente, com os pais e encarregados de educação.

Pode assim dizer-se que o programa TEIP tem sido fundamental para regular situações escolares que, num certo sentido, pareciam bastante difíceis de gerir e de fazer regredir. Para os participantes nesta investigação, os técnicos que foi possível recrutar ao abrigo do “estatuto TEIP” explicam em muito boa medida o sucesso do programa nos aspetos acima referidos. Na verdade, são eles que concretizam uma miríade de ações junto de outras instituições das áreas da saúde, da justiça, da segurança social e da proteção de crianças e jovens que, depois, permitem acompanhar os alunos e enquadrá-los nas atividades escolares. Talvez por esta razão, vários entrevistados fizeram referência à imprescindibilidade destes técnicos que, afirmaram, são a grande mais valia do programa TEIP. Mas, naturalmente, outras contribuições podem ser consideradas relevantes tais como a relação com as instituições do ensino superior, os processos de formação e as condições criadas pelo Ministério da Educação em termos de recursos de diversa natureza. Mas, ainda assim, a colaboração dos técnicos acima referidos é, de longe, a mais valorizada e aquela de que não seria possível abdicar.





Refletindo acerca deste programa, a partir dos estudos de avaliação e de outras publicações assim como das entrevistas realizadas no âmbito desta investigação, parece ser relevante aprofundar o conhecimento acerca dos seus reais efeitos e acerca das medidas que permitiram ultrapassar problemas que, afinal, são comuns a muitas escolas e agrupamentos que não estão integrados no programa. Tal

como em muitas outras situações de natureza social, é trabalhando com a diversidade, com as reais dificuldades, que se utilizam estratégias que podem ser aplicadas, com sucesso idêntico, noutros contextos. O trabalho que se tem desenvolvido no âmbito dos TEIP pode conter indicações relevantes para lidar com questões críticas como, por exemplo, o abandono, a retenção e a indisciplina.

6 | Benefícios dos Programas que Envolvem as Instituições do Ensino Superior

Muitos dos programas mencionados pelos participantes, desde os mais antigos (e.g., MINERVA, PEPT, TEIP) aos mais recentes (e.g., PNEP, PAM) previam, num qualquer domínio do seu desenvolvimento, a participação e o envolvimento mais ou menos profundos das instituições do ensino superior, através dos seus docentes e investigadores. Este facto foi, em geral, considerado um fator positivo ou mesmo muito positivo tendo em conta, na perspetiva dos intervenientes no estudo, as condições que as instituições do ensino superior puderam criar para que a maioria dos programas pudesse ter a qualidade e a utilidade que lhes foi e tem sido reconhecida.

A formação que as universidades e os institutos politécnicos puderam proporcionar aos docentes dos agrupamentos foi um dos fatores mais mencionados para realçar a relevância da sua participação nos referidos programas. Refira-se a propósito, para se compreender a abrangência e o alcance de alguns dos programas analisados, que, no âmbito do Projeto

MINERVA se delineou uma estratégia baseada na criação de polos localizados em instituições do ensino superior disseminadas por todas as regiões do país que, desse modo, puderam trabalhar em estreita colaboração com as escolas. Assim, durante a sua vigência aquele programa envolveu dezenas de milhares de professores e mais de 100 000 alunos. De modo geral, este estudo mostrou que os professores e as escolas em geral sentem que a colaboração ativa e em contexto com investigadores e formadores das instituições do ensino superior lhes proporciona a segurança e a confiança que por vezes lhes falta para prosseguirem numa dada linha de ação. Parece ter ficado claro que as escolas e os seus profissionais apreciam e necessitam de visões externas especializadas que lhes permitam discutir e aprofundar o conhecimento acerca dos fenómenos de interesse e, conseqüentemente, agir mais fundamentadamente no sentido de melhorar as realidades pedagógicas.

Em suma, a proximidade com as instituições do ensino superior e com





os seus docentes e investigadores foi considerada por muitos participantes como relevante para que as escolas e os seus professores possam ter interlocutores especializados que os ajudem a analisar e a refletir sobre as suas práticas a todos os níveis. Mas, foi

igualmente referido, numa perspetiva como a que tem sido utilizada em programas como o TEIP, o PAM ou o PNEP, isto é, de colaboração, de cooperação e de acompanhamento no contexto real das escolas e das salas de aula.

7 | O Renovado e Apreciado Papel da Inspeção Geral de Educação e Ciência

Desde a década de 90 do passado século que a IGEC desenvolve um alargado programa de avaliação externa das escolas do ensino não superior que tem vindo a evoluir, tornando-se simultaneamente mais simples e mais claro e também mais útil para as escolas e para a sociedade. A verdade é que os resultados deste estudo mostram que quer os diretores e diretoras dos agrupamentos participantes quer os respetivos e respetivas docentes, fizeram referências particularmente positivas ao papel que os inspetores e inspetoras da IGEC têm desempenhado no âmbito da chamada avaliação externa das escolas. Entre outras referências são de assinalar o valor formativo das referidas avaliações que têm impulsionado as escolas a desenvolver esforços no sentido de prestarem um melhor *serviço educativo* e de melhorarem os seus sistemas de organização e de funcionamento pedagógico. O que também se deve assinalar é o facto do discurso dos diferentes intervenientes incorporar um conjunto de dimensões estreitamente relacionadas com os esforços que é necessário fazer para que os alunos e alunas aprendam mais e com mais significado e, conseqüentemente, para que os/as docentes melhorem as suas estratégias e métodos de ensino.

Muito provavelmente, ao longo de cerca de duas décadas, a IGEC trabalhou com as escolas de uma forma que pode ter gerado o estabelecimento de um clima de confiança que acabou por gerar as perceções positivas que hoje parecem existir, pelo menos nos participantes nesta investigação, em relação às suas ações avaliativas.

Não será propriamente muito comum que os/as docentes se refiram a um órgão inspetivo de forma tão positiva, reconhecendo-o mesmo como *parceiro* nos esforços que desenvolvem para melhorar a qualidade da educação. A verdade é que tal foi feito de forma inequívoca e deste facto será importante retirar as necessárias lições, nomeadamente no que se refere à consolidação e disseminação das estratégias que vêm sendo utilizadas pela IGEC no que concerne à sua relação com as escolas e os seus diferentes órgãos. Do mesmo modo, é interessante verificar que os próprios inspetores entrevistados reconheceram uma reconfiguração no seu papel perante das escolas.



8 | Preocupação com o Elevado Número de Retenções no Sistema Escolar Português

Há mais de trinta anos que, de forma sistemática, Portugal mantém programas cujo principal propósito tem sido o combate ao chamado insucesso escolar, ou seja, ao abandono precoce e à retenção. Ainda que, ao longo daquele período, tenha havido uma clara evolução positiva nas taxas de abandono e de retenção, a verdade é que, presentemente, ainda são consideradas francamente excessivas se contrastadas com as que se verificam, em média, nos restantes membros da OCDE. Por exemplo, 31% dos alunos portugueses que participaram na edição de 2015 do PISA tinham uma ou mais retenções, em contraste com os 12% da média dos alunos dos países participantes no estudo. Esta variável é determinante para o sucesso, sendo que os alunos portugueses sem retenções se encontram cerca de 20-30 pontos acima da média da OCDE. No entanto, a diferença entre os resultados dos alunos com e sem retenções situa-se entre 90 a 120 pontos, o que contribui decisivamente para reduzir a média portuguesa, dada a elevada percentagem de alunos portugueses com uma ou mais retenções.

Estes números ilustram bem que, apesar dos significativos progressos alcançados nas últimas décadas, o sistema escolar português continua a ter de enfrentar um problema que tem conhecidas e nefastas consequências que, naturalmente, vão muito para além de os nossos alunos, devido a esse facto, obterem uma média mais baixa nos resultados do PISA. As repercussões na vida das crianças, dos jovens e das suas famílias são de várias naturezas (e.g., económica, social, cultural). Mas as repercussões ao nível da sociedade

e do país são igualmente nefastas, não podendo deixar de ser consideradas.

As razões para esta situação poderão passar por uma certa tradição “pedagógica” em que a retenção é encarada como algo que é normal e que, “com certos alunos”, pouco ou nada há a fazer para a debelar ou erradicar. Mas também por uma diversidade de razões relacionadas com as práticas pedagógicas e a organização e funcionamento das escolas que, em geral, têm assumidas dificuldades em lidar com as diferenças. Isto significa que os esforços já postos em prática por um número de agrupamentos para combater aqueles problemas e que têm produzido assinaláveis resultados, têm de ser analisados e estudados para que, eventualmente, possam ser replicados com as adaptações que se considerarem necessárias e justificáveis. Mas também significa que o trabalho desenvolvido no âmbito dos programas até agora postos em prática precisa de ser repensado e/ou aprofundado tendo em conta as experiências de sucesso que já estão em prática num número de agrupamentos. O Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE), por exemplo, tem vindo a contribuir de forma apreciável para reduzir as taxas de retenção dos alunos. (Na verdade, nos 154 projetos desenvolvidos no segundo ano de vigência do programa, verificou-se uma taxa de sucesso de cerca de 93%.) Por isso mesmo, como se referiu, parece ser relevante acompanhar, aprofundar e eventualmente ajustar programas desta natureza para prosseguir o combate à retenção e ao insucesso de forma cada vez mais eficiente e eficaz.



Obviamente que a questão das retenções e do abandono resultam de uma grande diversidade de fatores e de situações mais ou menos localizadas nas escolas, nas famílias ou na sociedade. Mas há alguns pontos críticos que deverão ser considerados. Um deles tem a ver com o absentismo e com as faltas às aulas que, apesar da evolução positiva nos últimos anos, continuam a ser problemas significativos. Um outro tem a ver com a frequência da educação pré-escolar, ainda

abaixo dos países mais desenvolvidos, nomeadamente os que integram a OCDE. Os dados deste estudo evidenciaram que há diferenças assinaláveis a vários níveis entre os alunos que ingressam no 1.º ciclo do ensino básico tendo frequentado a educação pré-escolar e os que ingressam sem a ter frequentado. Na verdade, estes tendem a manifestar dificuldades (e.g., leitura, escrita, conceito de número, adaptação à escola, competências sociais) que os primeiros não evidenciam.

9 | A Relevância do Alargamento da Rede da Educação Pré-Escolar

Os dados recolhidos, analisados e interpretados no âmbito desta investigação, quer os que resultaram das entrevistas aos diferentes intervenientes quer os que decorreram da análise feita aos dados publicados pela OCDE, evidenciaram a real importância que a frequência da educação pré-escolar tem efetivamente no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Os professores do 1.º ciclo do ensino básico sublinharam enfaticamente as diferenças substanciais existentes entre as aprendizagens das crianças que frequentaram a educação pré-escolar e as que não a frequentaram. A análise dos dados constantes na base de dados da OCDE mostram claramente que, em todas as literacias testadas pelo PISA, o

desempenho dos alunos que frequentaram a educação pré-escolar mais do que um ano é 30 a 50 pontos superior ao daqueles cuja frequência foi inferior a um ano, sendo esta uma dimensão na qual Portugal, apesar de um percurso positivo, está ainda consideravelmente atrás da média global da OCDE (esta diferença situava-se nos 13% em 2006, 12% em 2009 e 10% em 2012). Trata-se, assim, de uma tendência bastante credível e consolidada que pode orientar o curso de algumas linhas de ação no domínio das políticas públicas de educação desde a consolidação e alargamento da rede à articulação entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico e à formação articulada dos respetivos profissionais.

10 | Uma Nova Geração de Políticas Públicas de Educação em Portugal

A referência à ideia de uma nova geração de políticas públicas de educação em Portugal decorre fundamentalmente da análise realizada aos programas

considerados e às suas características intrínsecas. Como foi sendo afirmado, estes programas surgem, de forma deliberada e sistemática, após a





publicação da LBSE, em 1986, e basearam-se em princípios que, de certo modo, contrariavam o tradicional centralismo que tanto caracterizou a forma de governar a educação em Portugal antes de 1974 e que, de algum modo, ainda persistiu durante alguns anos já na vigência do regime democrático. A LBSE foi amplamente apoiada por todos os partidos na Assembleia da República uma vez que só o CDS/PP votou contra. Perante o alargado consenso que então foi possível reunir por parte dos intervenientes políticos, a Lei acabou por constituir um enquadramento normativo fundamental que, em termos reais, funcionou como uma agenda para democratizar e modernizar o sistema escolar português.

De forma deliberada, as políticas públicas da educação começaram a ser orientadas por alguns princípios que, em boa medida, decorreram do consenso obtido na aprovação da LBSE e que visavam contribuir para a consecução dos seus propósitos. Assim, é possível identificar princípios tais como: a) a necessidade de desenvolver políticas que pudessem abranger todas as dimensões do sistema escolar; b) a relevância da formação contínua de professores ser realizada, tanto quanto possível, em contexto escolar, através de processos de formação e de gestão mais situados, mais autónomos e mais descentralizados, para responder às reais necessidades dos professores e das escolas; c) a importância de materializar políticas públicas de educação através de programas de combate ao abandono e à retenção e de melhoria do ensino e das aprendizagens como importantes fatores de democratização do sistema escolar; d) a necessidade de introduzir programas para melhorar as aprendizagens nos domínios das literacias da leitura, das ciências, da

matemática com particular incidência no ensino básico; e) o imperativo de desenvolver ações e medidas nos domínios do ensino e da avaliação para responder às necessidades diferenciadas dos alunos; e f) o reconhecimento da necessidade de desenvolver programas e projetos destinados a democratizar o sistema através do combate às diferenças sociais, culturais e económicas existentes entre as escolas.

A partir destes e de outros princípios em domínios igualmente muito relevantes (e.g., Educação para a Saúde, Educação Intercultural, Desporto Escolar, Educação Artística), foram sendo criados programas que, ao longo do tempo, se foram sofisticando e respondendo mais cabalmente às endémicas carências do sistema escolar português. A análise dos programas selecionados para esta investigação permitiu destacar as suas características mais marcantes, a saber: a) *Continuidade*; b) *Consensualidade*; c) *Abrangência Nacional*; d) *Adesão Voluntária*; e) *Autonomia*; f) *Articulação e Colaboração*; e g) *Avaliação*.

Cada uma destas características foi brevemente discutida na secção intitulada *Para uma Análise e Caracterização das Políticas Públicas (1986-2015)* do relatório a que este sumário executivo se refere. Analisadas no seu conjunto, contribuem para se constatar que a referida nova geração de políticas públicas de educação está associada a medidas de política e a programas que, por natureza, têm uma assinalável continuidade, são de âmbito nacional e são consensualizadas com os principais intervenientes. A adesão dos agrupamentos e das escolas a tais medidas e programas é, em regra, de natureza voluntária, sendo, nalguns casos, feita através da submissão de



projetos sujeitos a concurso. Além disso, os programas são muitas vezes pensados e desenvolvidos em estreita articulação e colaboração com outras entidades, sobretudo instituições do ensino superior, e objeto de avaliações internas e/ou avaliações externas.

Em suma, o que foi possível constatar através desta investigação é que estas características das designadas políticas educativas de nova geração contribuíram positivamente para o reconhecido sucesso da maioria dos programas que foram postos em prática desde a publicação da LBSE. Importa apenas referir que aquelas características nem sempre se mantiveram e que, num certo período mais recente, alguns programas emblemáticos chegaram a ser descontinuados e a política adotada foi de uma certa rutura com os consensos que se foram naturalmente construindo. No entanto, pensando nos mais de 32 anos que passaram após a publicação da Lei de Bases, o que prevalece são realmente os resultados dos programas e as políticas públicas, com aquelas características, os foram pondo em prática.







CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES







O mais fundamental propósito desta investigação era analisar eventuais relações entre as políticas públicas de educação (1986-2015), materializadas através de programas de âmbito nacional, e a evolução do desempenho dos alunos portugueses no PISA. Porém, inevitavelmente, as relações entre as políticas públicas de educação e a evolução do sistema escolar português, numa diversidade de domínios, não podia deixar de estar presente.

Neste sentido, foi necessário desenvolver uma estratégia que incluiu a recolha de dados, através de inquéritos por entrevista, junto de um conjunto de informantes considerados privilegiados que integrou 37 docentes, que foram entrevistados em pequenos grupos, cinco diretores de agrupamentos e seis inspetores, que foram entrevistados

individualmente. Para além disso, analisaram-se e caracterizaram-se 15 programas com base na informação institucional disponibilizada, nas avaliações externas realizadas, noutra documentação avulsa e ainda na legislação aplicável. Finalmente, analisaram-se relações entre os resultados globais obtidos por Portugal nas diferentes edições do PISA, tendo como referência as médias globais da OCDE, e algumas das principais características das respetivas amostras de alunos participantes.

As análises dos dados empíricos e dos dados secundários permitiram elaborar o conjunto de respostas e de reflexões, sobre questões fundamentais decorrentes do propósito fundamental do estudo, que se apresenta de seguida sob a forma de conclusões e recomendações.

Conclusões

1. As políticas públicas de educação, materializadas nos 15 programas analisados na investigação e que se desenvolveram a partir da publicação da LBSE, em 1986, contribuíram de forma mais ou menos sensível para a melhoria da qualidade da educação em geral e, particularmente, para a melhoria das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos, melhorando progressiva e continuamente as taxas de abandono e de retenção. A partir de 1986 emergiu uma nova geração de políticas públicas na educação caracterizadas por aspetos tais como: a consensualidade, nomeadamente com intervenientes relevantes como as universidades e as associações

profissionais e científicas de professores e investigadores e, naturalmente, com os intervenientes do espaço político; a continuidade dos programas em áreas relevantes como o combate ao insucesso escolar e à retenção, as literacias de leitura, de ciências e de matemática, as tecnologias e a formação de professores; a colaboração com as universidades numa diversidade de ações e medidas mas com particular destaque para a formação de professores; a autonomia dos programas no que se refere aos seus conteúdos e, em geral, às formas de funcionamento e organização; e a avaliação como forma de contribuir para a regulação e auto-regulação





dos processos, métodos e conteúdos dos programas e das políticas. Ainda que não se possa estabelecer uma relação de causa e efeito entre o desenvolvimento desta nova geração de políticas de educação e a evolução dos resultados dos alunos portugueses no PISA, as perspetivas dos intervenientes na investigação, assim como as análises realizadas aos programas, indiciam que as relações entre si parecem ter sido francamente positivas.

2. Os progressos verificados em todos os domínios analisados do sistema escolar, sempre de acordo com as diferentes análises efetuadas no âmbito desta investigação, permitem igualmente afirmar que os agrupamentos e as escolas e, naturalmente, os seus professores, evoluíram muito positivamente numa diversidade de domínios fundamentais tais como as formas de colaboração entre pares, a capacidade para conceber e desenvolver projetos para resolver problemas de aprendizagem, as relações com os pais e encarregados de educação, as competências para refletir acerca dos problemas pedagógicos e, em geral, as práticas pedagógicas. A ênfase das políticas públicas na formação de professores, que se traduziu no desenvolvimento de programas específicos de financiamento muito significativos e em praticamente todos os programas analisados neste estudo, ajuda a compreender a melhoria das competências pedagógicas e organizacionais dos agrupamentos e das escolas. Mas o trabalho dos professores e dos diretores tem, com certeza, algo a ver com as melhorias assinaladas,
3. Apesar da qualidade do ensino e das aprendizagens ter melhorado mais ou menos significativamente e, concomitantemente, os resultados dos alunos no PISA terem vindo a melhorar de forma que se pode considerar consistente, há ainda uma diversidade de pontos críticos que impedem que o nosso sistema escolar seja mais democrático. Consequentemente, esses pontos críticos também impedem que os alunos portugueses obtenham melhores resultados quer nas provas de avaliação externa nacionais, quer nas provas de avaliação externa internacionais como é o caso do PISA. Assinalam-se de seguida apenas três pontos críticos considerados mais pertinentes. Um dos pontos mais referenciado é a retenção dos alunos que tem vindo a decrescer mas que pode ainda ser considerado um flagelo sob muitos pontos de vista. O sistema escolar português continua a ter bastantes dificuldades em lidar com as diferenças e com práticas pedagógicas que sejam capazes de ganhar todos e cada um dos alunos para percursos livres de retenções. Ou seja, continua a ter dificuldades em ser verdadeiramente mais



inclusivo, mais democrático. Repare-se que 31% dos alunos portugueses participantes na edição do PISA de 2015 tinham uma ou mais retenções no seu percurso académico enquanto que a média global dos restantes países participantes era 12%. É uma diferença muito significativa, que contribui para piorar os resultados no PISA mas que, acima de tudo, gera uma diversidade de problemas de índole social, cultural, financeira e económica na sociedade portuguesa. Outro ponto crítico, relacionado com o anterior, tem a ver com as faltas às aulas por parte dos alunos. No sistema escolar português os alunos faltam mais às aulas do que o que se verifica, em média, nos restantes países da OCDE e esse facto gera, naturalmente, dificuldades ao nível das aprendizagens pois os alunos têm menos oportunidades para aprender. Assinale-se, finalmente, a frequência da educação pré-escolar por parte das crianças. Trata-se de um domínio em que são notórios e reconhecidos os progressos verificados em Portugal quanto à evolução das respetivas taxas de frequência. Porém, no contexto dos países da OCDE, o número de crianças que frequentam a educação pré-escolar em Portugal é ainda significativamente inferior. Por exemplo, na edição de 2012 do PISA, a diferença entre o número de crianças que frequentaram a educação pré-escolar nos restantes países da OCDE e em Portugal era de 10%.

4. De modo geral, a grande maioria dos quinze programas analisados nesta investigação foram referenciados como tendo tido efeitos positivos nas escolas, nos professores e nos alunos. Porém, um certo número de

programas foram objeto de particular destaque quer nas intervenções dos participantes no estudo, quer nas avaliações, estudos ou reflexões que se consultaram acerca dos mesmos. A RBE é, sem qualquer dúvida, um programa cujo sucesso é referido unanimemente por todos os intervenientes. A sua forma de organização e estrutura funcional, o facto de as escolas terem de criar um projeto para aderir ao programa, a forma como está inserido nas escolas, as dinâmicas criadas através dos projetos que se geram no seu âmbito e a colaboração próxima com os alunos e com os seus professores parecem ser aspetos, entre outros, que fizeram deste programa, já com cerca de 22 anos, um interessante exemplo que em muito tem contribuído para melhorar os níveis de literacia da leitura dos alunos portugueses, muito particularmente ao nível do ensino básico. O programa TEIP foi igualmente objeto de reações muito positivas e tem de ser aqui devidamente referenciado pois é claramente orientado para apoiar os agrupamentos, as escolas, os seus docentes e demais intervenientes a desenvolverem as ações que se impõem para apoiar as crianças e jovens que, por qualquer razão, têm assinaláveis desvantagens dos pontos de vista social, económico e cultural em relação à generalidade dos alunos. Trata-se, assim, de um programa que se destina a tornar o sistema escolar português mais inclusivo e, por isso, mais democrático. Em termos de resultados, medidos através das classificações internas e dos resultados das avaliações externas, os agrupamentos e escolas TEIP ainda estarão aquém do que se poderá





considerar mais desejável. Porém, há assinaláveis resultados alcançados em aspetos tão relevantes como a redução do abandono e da retenção, a participação das famílias na vida das escolas, a significativa melhoria da vida pedagógica das instituições e a qualidade do acompanhamento e apoio social, psicológico e pedagógico aos alunos. Os professores destes agrupamentos e escolas sentem-se melhor preparados para lidar com as diferenças, colaboram mais uns com os outros na criação e desenvolvimento de projetos e melhoraram as suas práticas pedagógicas. Diretores e professores participantes nesta investigação consideram que os técnicos das áreas sociais disponibilizados às escolas no âmbito do programa constituem o *elemento* que tem feito a diferença. Mas o *amigo crítico*, as ações da IGEC e as relações com as universidades foram igualmente considerados importantes mais valias para que o programa tenha vindo a cumprir muitos dos objetivos que levaram à sua criação há cerca de 22 anos. Devem aqui ser igualmente mencionados dois programas nos domínios da língua portuguesa e da matemática, o PNEP e o PAM, tendo em conta o facto dos seus efeitos terem sido unanimemente considerados bastante positivos, muito particularmente ao nível da formação dos professores. São programas de índole bastante diferente da RBE e dos TEIP mas que pareceu relevante mencionar aqui para sublinhar a sua natureza inovadora em domínios tais como as estratégias utilizadas na formação dos professores, a relação entre formadores e formandos, os processos de acompanhamento das

práticas pedagógicas, a produção e partilha de materiais e o trabalho colaborativo entre os professores. Dir-se-á que estes programas, sem qualquer desvalorização de todos os outros, constituem um exemplo muito positivo de materialização de políticas públicas orientadas para a melhoria das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, para a democratização do sistema escolar português.



Recomendações

Chegados a este ponto e revendo a investigação desenvolvida e o que parecem ser os seus resultados mais marcantes e quiçá mais significativos para o desenvolvimento das políticas públicas de educação em Portugal, sugerem-se, sucintamente, as seguintes recomendações:

1. As políticas públicas desenvolvidas após a publicação da LBSE, analisadas através dos 15 programas considerados nesta investigação, produziram efeitos considerados positivos ou mesmo muito positivos em vários domínios do sistema escolar. De tal modo que os resultados de Portugal nas últimas edições do PISA, a partir de 2009, poderão ser vistos como uma medida da melhoria da qualidade da educação com, pelo menos, alguma credibilidade. Neste sentido, uma recomendação que parece óbvia é a de que as políticas públicas deveriam continuar a apostar seriamente no desenvolvimento de programas com as características que foram sinalizadas nesta investigação. Porém, será recomendável promover uma análise/avaliação aprofundada de alguns programas, digamos, mais emblemáticos, como a RBE, TEIP, PNEP e PAM, que possa contribuir para fundamentar a eventual refundação e melhoria de alguns programas em curso, o relançamento de outros que tenham sido descontinuados ou o lançamento de novos que se considerem necessários.
2. Os programas em curso ou a criar deverão priorizar *pontos críticos* identificados nesta investigação e que continuam a ter efeitos nefastos na qualidade do sistema escolar com consequências negativas na sociedade em termos económicos, sociais e culturais. Assim, é recomendável que o combate ao abandono e à retenção assim como às faltas às aulas seja reforçado nos programas em curso ou a criar. Além disso, também se recomenda o prosseguimento de medidas ou o lançamento de outras, que permitam aumentar o número de crianças que frequentam a educação pré-escolar. E, de igual modo, garantir a melhoria das condições existentes nas escolas, nomeadamente no que se refere ao acesso à internet, a software educativo de qualidade e ao equipamento laboratorial.
3. Ao longo do período de tempo considerado na investigação (1986-2015) desenvolveu-se o programa de avaliação externa das escolas, da responsabilidade da então designada Inspeção Geral de Educação, que teve o seu início no ano letivo de 1999/2000 com a chamada *Avaliação Integrada das Escolas* e que foi sofrendo evoluções e aprimoramentos sucessivos até ao *modelo* atual com a designação de *Avaliação Externa das Escolas*. Este programa mereceu da parte dos docentes e diretores de agrupamentos intervenientes neste estudo referências que se podem considerar muito positivas e que se explicitam noutras secções deste relatório. Assim, parece ser recomendável aprofundar o conhecimento das estratégias utilizadas no âmbito deste programa no sentido de permitir o desenvolvimento de ações eventualmente mais concertadas e talvez mais acompanhadas junto dos agrupamentos no sentido de se envigorar o combate aos pontos críticos



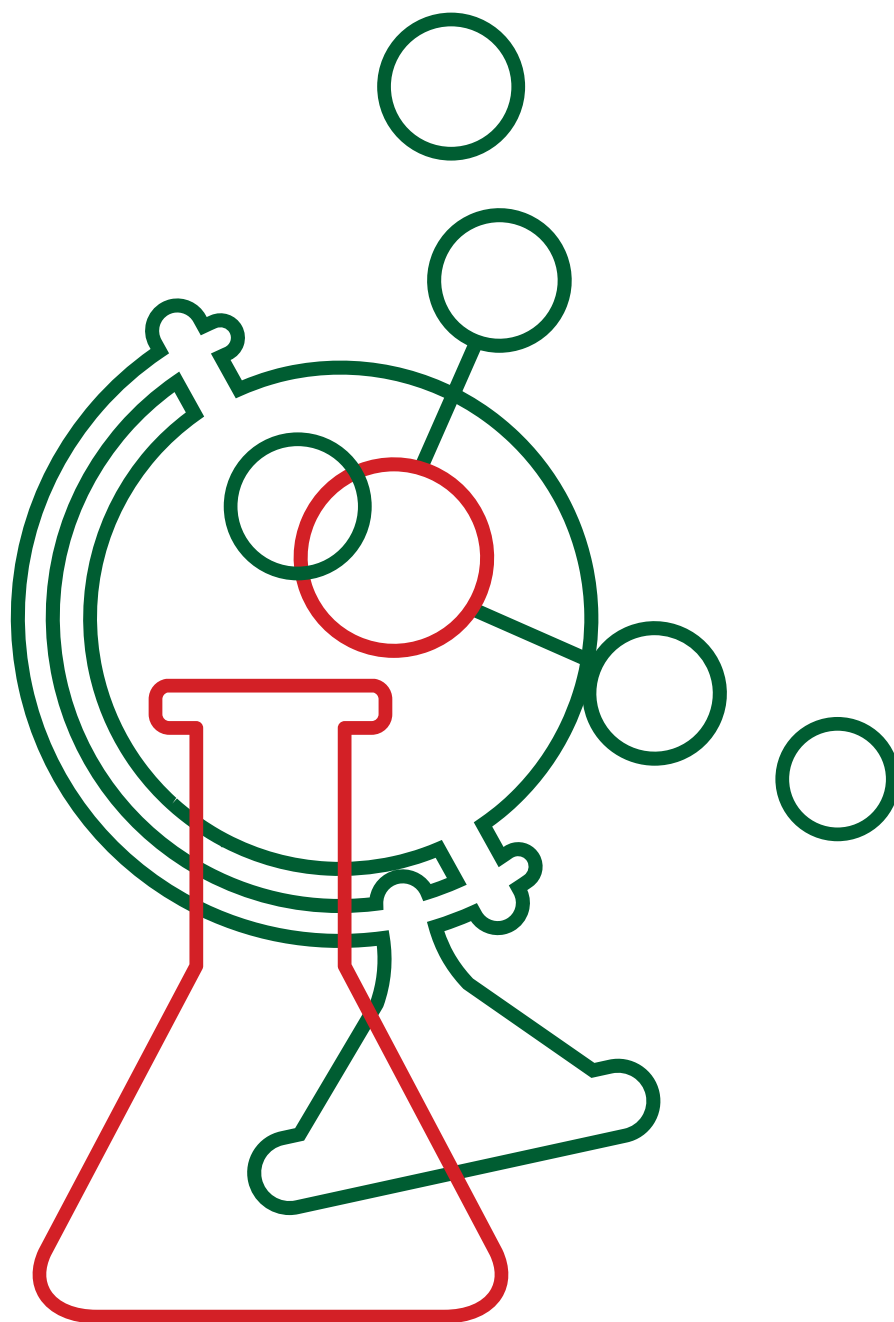
assinalados nesta investigação. Dito de outro modo, parecem estar criadas condições subjetivas favoráveis para que, no âmbito daquele programa, se reforcem as estratégias ou se criem outras que permitam enfrentar os problemas de organização e funcionamento pedagógico e de prestação do serviço educativo por parte dos agrupamentos e escolas. Desse modo, poder-se-ão combater mais eficaz e eficientemente fenómenos tais como o abandono e a retenção escolares e, conseqüentemente melhorar a qualidade da educação e dos seus resultados.

4. Esta investigação mostrou que, em geral, o PISA, tal como sucede com outros programas de avaliação externa internacional, são mal conhecidos nos agrupamentos e nas escolas. Quer nos seus propósitos e no seu âmbito, quer na natureza das suas provas e no tratamento da informação gerada, quer ainda nas suas relações com o currículo. Na verdade, o conhecimento sobre aquele programa é bastante superficial, limitando-se às informações mais ou menos esparsas ou mais ou menos bombásticas veiculadas pela maioria dos órgãos da comunicação social. Conseqüentemente, os resultados do PISA tendem a ser muito pouco ou mesmo nada valorizados por um assinalável número de diretores e de professores. Esta situação não é desejável sob muitos pontos de vista pois, inclusivamente, as pessoas não têm oportunidades para se aperceber e/ou compreender a relevância do seu trabalho pedagógico. Na verdade, os resultados obtidos devem-se muito ao trabalho das escolas e dos professores, embora os próprios não

o tenham afirmado, o que sinaliza a falta de reconhecimento do seu próprio trabalho como central para a melhoria da provisão pública de educação. Nestes termos, parece ser recomendável delinear estratégias de comunicação que, de algum modo, divulguem os resultados dos alunos portugueses neste ou noutros estudos internacionais e chamem a atenção para os seus diferentes significados.

5. O estudo evidenciou que é necessário aprofundar a investigação das relações que aqui se procuraram estabelecer, através do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Ainda que seja inevitável e relevante a realização de estudos baseados na análise secundária dos dados produzidos pelo PISA, é necessário compreender com a necessária profundidade o que, de facto, acontece nos mais variados contextos escolares. Na verdade, a investigação em domínios tais como a organização e funcionamento pedagógico das escolas, o desenvolvimento curricular, a autonomia e a flexibilidade curricular, a avaliação das (e para as) aprendizagens e, em geral, as práticas pedagógicas, será fundamental para compreender e melhorar as políticas públicas de educação.





UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

