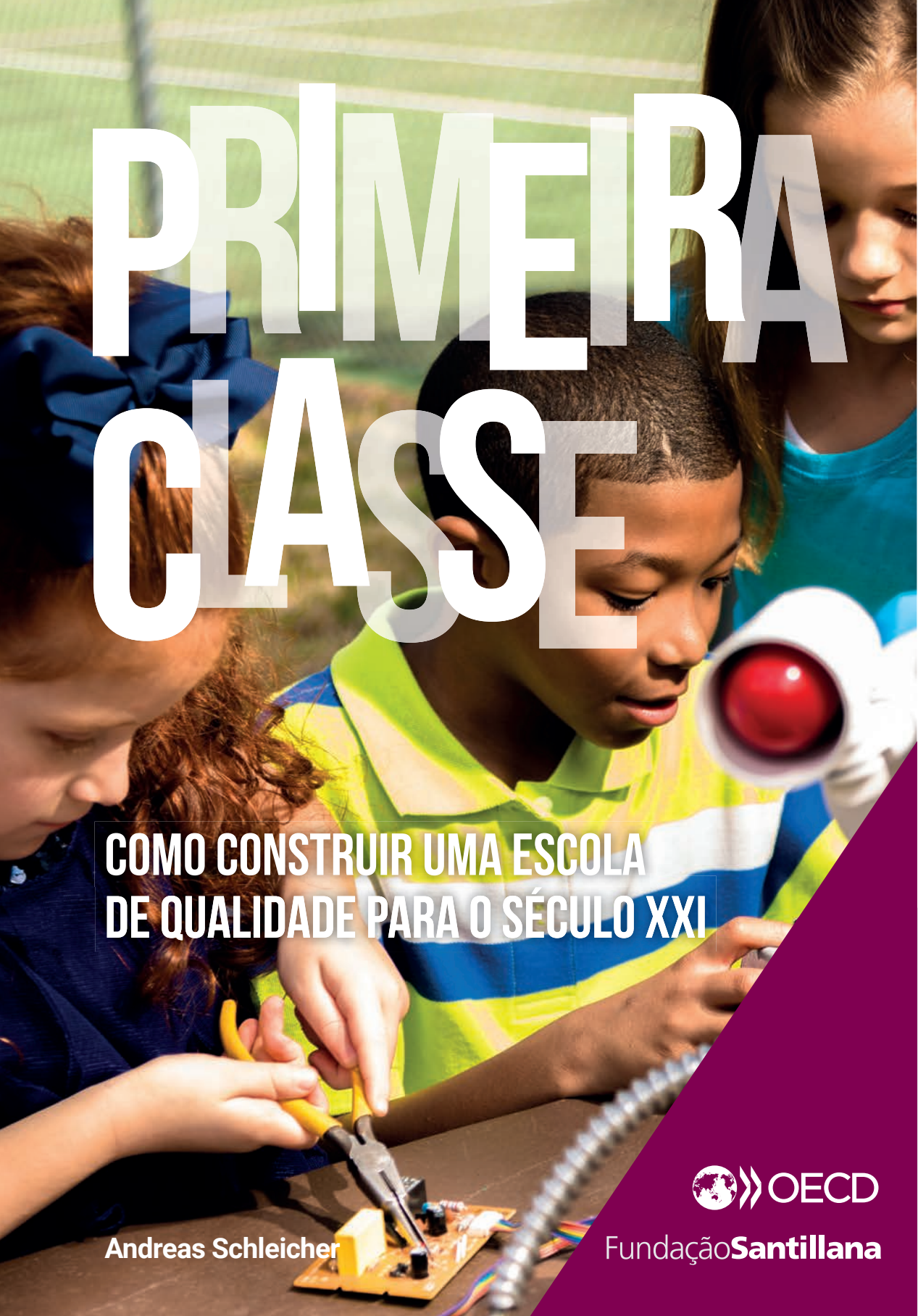


PRIMEIRA CLASSE

COMO CONSTRUIR UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA O SÉCULO XXI

Andreas Schleicher

OECD
FundaçãoSantillana

ELOGIOS PARA *PRIMEIRA CLASSE*

"Neste livro oportuno e visionário, um dos educadores mais capacitados do mundo se baseia em dados impressionantes, observações argutas e considerável sensatez para indicar os caminhos de uma educação efetiva para todos os jovens."

– Howard Gardner, Diretor Sênior do Projeto Zero e autor de *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*

"...uma visão saudável e inteligente de como a tecnologia emergente pode se associar a um conhecimento humano profundo para preparar devidamente os jovens para os desafios que vão enfrentar no século XXI."

– *Sir* Anthony Seldon, Vice-Reitor da Universidade de Buckingham

"Ninguém no mundo sabe mais sobre Educação que Andreas Schleicher. Ponto final. Pela primeira vez, ele compilou 20 anos de patrimônio intelectual em um só lugar. A leitura de *Primeira classe* deveria ser obrigatória para os formuladores de políticas públicas e qualquer pessoa que queira saber como nossas escolas podem se adaptar ao mundo moderno – e ajudar todas as crianças a aprenderem por si mesmas."

– Amanda Ripley, autora de *The Smartest Kids in the World*, um *best-seller* do *The New York Times*

"Espero que os formuladores de políticas públicas de toda parte leiam esse livro e levem adiante as lições nele contidas."

– Peter Lampl, fundador e Presidente do Sutton Trust

"*Primeira classe* é a publicação mais significativa da década na área de educação... Leitura essencial para todos aqueles que buscam aprimorar os resultados educacionais dos estudantes."

– *Sir* Michael Barber, ex-chefe da Delivery Unit do primeiro-ministro do Reino Unido

"Todos os líderes visionários que encaram com seriedade o aprimoramento da aprendizagem escolar deveriam incluir este livro, totalmente baseado em evidências – *Primeira Classe*: *Como construir um sistema educacional para o século XXI* – no topo de sua lista de leituras."

– Jeb Bush, 43º Governador da Flórida, e fundador e Presidente da Fundação pela Excelência em Educação

"[Schleicher]...compreende as questões mais importantes, e o faz encostando o ouvido no chão e descobrindo soluções conjuntamente a uma variedade de líderes de todos os níveis do sistema e em diversas sociedades."

– Michael Fullan, Diretor da Global Leadership, New Pedagogies for Deep Learning

"Nessas páginas fáceis de ler e concisas, [Schleicher] derruba os mitos que impedem vários países de seguir adiante e articular o caminho à frente, não apenas para a construção de sistemas educacionais efetivos, mas também para o desenvolvimento das coalisões e lideranças coletivas necessárias para que isso aconteça."

– Wendy Kopp, CEO e co-fundador da Teach For All

"Num tempo em que muitas nações escolhem se isolar, em detrimento do engajamento internacional, o livro [de Schleicher] mostra a necessidade de aprendermos uns dos outros e de transformar a aprendizagem dos estudantes do mundo todo."

– Bob Wise, Presidente da Alliance for Excellent Education e ex-governador de West Virginia

"...um guia verdadeiro para a Educação que é um *must read* para todos aqueles que se preocupam com o futuro de nossas crianças."

– Joel Klein, ex-secretário do Departamento de Educação da cidade de Nova York

"Todas as pessoas interessadas em melhorar a Educação – desde ministros de Estado até professores e pais – deveriam ler este livro..."

– David Laws, Presidente Executivo do Instituto de Políticas Educacionais e ex-ministro da Educação na Inglaterra

"...numa visão única, geral da educação... [Schleicher] nos dá a mais ampla perspectiva, informada pela ciência e pela paixão, deixando-nos com uma boa razão para sermos otimistas com relação ao futuro da educação."

– Dalton McGuinty, ex-Premier de Ontário, Canadá

"Espero que este livro incentive todos aqueles empenhados em aprender e ensinar, através dos domínios de território e conhecimento, a trabalhar e se reunir para fazer da educação algo relevante e pleno de sentido para as futuras gerações, que vão encarar um mundo mudado."

– Heng Swee Keat, ministro das Finanças e ex-ministro da Educação de Cingapura

"...um livro que precisa ser lido por aqueles que desejam criar um futuro no qual as oportunidades econômicas possam ser compartilhadas por todos."

– Klaus Schwab, Fundador e Presidente Executivo do Fórum Econômico Mundial

"...O caminho que vai dos dados do PISA para a ação é longo, mas este livro é o melhor guia possível para chegar aonde você quer. As emoções contagiam, por isso, esteja preparado para paixão e determinação, pavimentadas com evidências."

– Olli-Pekka Heinonen, Diretor Geral da Agência Nacional Finlandesa para a Educação e ex-ministro finlandês da Educação

"Não há mais como ignorarmos o baixo desempenho na educação, como argumenta de forma convincente Schleicher, derrubando os mitos que são a couraça da complacência dominante. Um *must read* para todos envolvidos em políticas educacionais."

– Jo Ritzen, Professor da Universidade de Maastricht University e ex-ministro holandês da Educação e da Ciência

"[Schleicher e sua equipe] nos mostram que a inovação é possível e que ela não depende de recursos econômicos investidos, mas começa por... ter o desejo de descobrir as habilidades de cada estudante."

– Padre Luis de Lezama, Presidente do Colégio Santa María la Blanca, Madri, Espanha

"Uma contribuição importante para os debates globais, nacionais e locais sobre o propósito, a forma e o *design* de sistemas educacionais, que vem de alguém com um acesso sem paralelo aos tomadores de decisões e a dados, durante as últimas duas décadas. Não precisamos concordar com todas as conclusões para nos envolvermos com a análise ponderada e acessível que Schleicher faz de fenômenos complexos e escolhas dilemáticas."

– David H. Edwards, Secretário Geral da Education International

"Um sistema educacional bem-sucedido está no coração de uma sociedade próspera e feliz, assim, é crucial entender as ideias de Andreas."

– *Lord* Jim O'Neill, Presidente Designado da Chatham House e Administrador do SHINE Educational Trust

ANDREAS SCHLEICHER

PRIMEIRA CLASSE

Como construir uma escola de qualidade para o século XXI

Tradução de Dani Gutfreund e Lenice Bueno

OECD FundaçãoSantillana

Esta obra foi publicada sob a responsabilidade do Secretário Geral da OCDE. As opiniões expressas e os argumentos empregados aqui não necessariamente refletem a visão oficial dos países membros da OCDE.

Este documento, assim como todos os dados e mapas aqui incluídos, não causa nenhum prejuízo à situação de soberania de qualquer território, à delimitação internacional de fronteiras e limites e ao nome de qualquer território, cidade ou área.

Esta tradução é publicada com a autorização da OCDE. Não é uma tradução oficial da OCDE. A qualidade da tradução e a sua coerência com o texto original da obra são da exclusiva responsabilidade dos autores da tradução. Em caso de discrepância entre o trabalho original e a tradução, apenas o texto do trabalho original será considerado válido.

As estatísticas para Israel foram fornecidas pelas autoridades competentes de Israel sob sua responsabilidade. O uso desses dados pela OCDE é feito sem prejulgar a situação das Colinas de Golã, Jerusalém Oriental e os assentamentos israelenses na margem oeste, de acordo com os termos do direito internacional.

Publicado originalmente pela OCDE, em inglês, com o título: *World Class: How to build a 21st-century school system*, *Strong Performers and Successful Reformers in Education*. © 2018 OECD.

PRIMEIRA CLASSE. COMO CONSTRUIR UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA O SÉCULO XXI.

© Fundação Santillana, 2018 para a edição em português.
A Fundação Santillana é responsável pela qualidade da edição em português e sua consistência com o texto elaborado.

PRODUÇÃO EDITORIAL
Fundação Santillana

EQUIPE
André Luiz de Figueiredo Lázaro
Luciano Monteiro
Karyne Arruda de Alencar Castro

Tradução: Dani Gutfreund e Lenice Bueno

Créditos das fotos:
© iStock/fstop123 (capa)
© Russell Sach (quarta capa)
© OECD (orelha)

Design gráfico © Cho You/Anaïs Diverrez

Gráfica:

ISBN: 978-85-63489-42-5

Esta obra está disponível segundo a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 IGO (CC BY-NC-SA3.0 IGO).

Aos professores do mundo, que dedicam sua vida –
quase sempre em condições difíceis, e raramente com o
reconhecimento que merecem – a auxiliar a próxima geração
a realizar seus sonhos e dar forma ao nosso futuro.

AGRADECIMENTOS

Durante os mais de 20 anos em que trabalho na OCDE, tenho o privilégio de estar ao lado de líderes educacionais, na criação e implementação de políticas e práticas educacionais. Muito deste livro foi construído com base na sinceridade e abertura com que ministros da Educação, administradores, líderes escolares, professores e pesquisadores – muitos mais do que eu conseguiria agradecer individualmente aqui – dividiram comigo seus sucessos e fracassos, como colegas, especialistas e amigos. Também sou extremamente grato à minha equipe na OCDE, que construiu as ferramentas e métodos para comparar e analisar internacionalmente sistemas educacionais, e com os quais eu continuo a aprender, todos os dias. Minha gratidão vai em particular para Sean Coughlan, que me incentivou a escrever este livro e que me ajudou a organizar meus pensamentos e preparar o texto. Sean também criou a seção que descreve sistemas educacionais de alto desempenho. Sou grato também a Marilyn Achiron, que editou o texto e nos apresentou sugestões durante toda a sua preparação. Rose Bolognini, Catherine Candea, Cassandra Davis, Anne-Lise Prigent e Rebecca Tessier deram um apoio inestimável à produção. E, por último, mas não menos importante, agradeço à minha esposa, Maria Teresa Siniscalco, que acompanhou todos os estágios de desenvolvimento deste livro.

SUMÁRIO

1. A educação vista pelos olhos de um cientista | 13

Não deixar de ser arte, mas ser principalmente uma ciência 18

As origens do PISA 20

O "choque do PISA" e o fim da complacência 23

O que está em jogo 31

2. Derrubando alguns mitos | 43

Os pobres sempre terão um mau desempenho na escola; a miséria é uma sina 43

Os emigrantes rebaixam a média de desempenho do sistema escolar 46

O sucesso na educação está totalmente relacionado à quantidade de dinheiro investido 52

Classes com menos alunos sempre têm melhores resultados 52

Mais tempo investido na aprendizagem produz melhores resultados 54

O sucesso na educação tem a ver com o talento herdado 57

Alguns países têm melhor desempenho na educação por causa de sua cultura 60

Apenas os melhores alunos deveriam se tornar professores 61

Selecionar estudantes por habilidade é uma maneira de elevar os padrões 65

3. O que torna os sistemas educacionais de alto desempenho diferentes? | 67

O que sabemos sobre sistemas educacionais de sucesso 67
Transformar educação em prioridade 70
Acreditar que todos os alunos podem aprender e atingir altos níveis 72
Estabelecer e definir altas expectativas 78
Recrutar e manter professores qualificados 86
Considerar os professores profissionais independentes e responsáveis 104
Aproveitar ao máximo o tempo dos professores 108
Alinhar incentivos para professores, alunos e pais 111
Desenvolver líderes educacionais capacitados 117
Encontrar o nível de autonomia escolar adequado 119
Mudar de uma prestação de contas administrativa para uma profissional 126
Articulação de uma mensagem consistente 132
Gastar mais *versus* gastar bem 135
Instantâneos de cinco sistemas educacionais de ponta 139

4. Por que a equidade em educação é tão inatingível? | 151

O esforço para nivelar o campo de jogo 161
Como as políticas públicas podem ajudar a criar um sistema mais igualitário 170
Reconciliar a escolha com a igualdade 183
Cidade grande, grandes oportunidades de educação 201
Assistência dirigida a estudantes imigrantes 203
A teimosa persistência da diferença de gênero na educação 211
Educação e a luta contra o extremismo 216

5. Fazer a reforma educacional acontecer | 221

Por que é tão difícil fazer a reforma educacional? 221
O que uma reforma bem-sucedida requer? 226
Versões diferentes da abordagem "certa" 232
Estabelecer a direção 233
Construir o consenso 234
Envolver os professores para que ajudem a conceber a reforma 238
Introduzir projetos-piloto e avaliação contínua 240
Desenvolver capacidade no sistema 240
O *timing* é tudo 242
Fazer dos sindicatos dos professores parte da solução 243

6. O que fazer agora | 247

Educar para um mundo incerto 247
Educação como o principal diferencial 252
Desenvolver conhecimento, habilidades e caráter para uma era de acelerações 253
O valor dos valores 269
A face mutante dos sistemas educacionais bem-sucedidos 272
Um tipo de aprendiz diferente 275
Professores do século XXI 281
Incentivar a inovação dentro e fora da escola 293
Cultivar a liderança efetiva do sistema 297
Redesenhar a avaliação 301
Olhar para fora enquanto se vai para frente 306

Notas | 309

Referências bibliográficas | 319

Sobre o autor | 325

1. A educação vista pelos olhos de um cientista

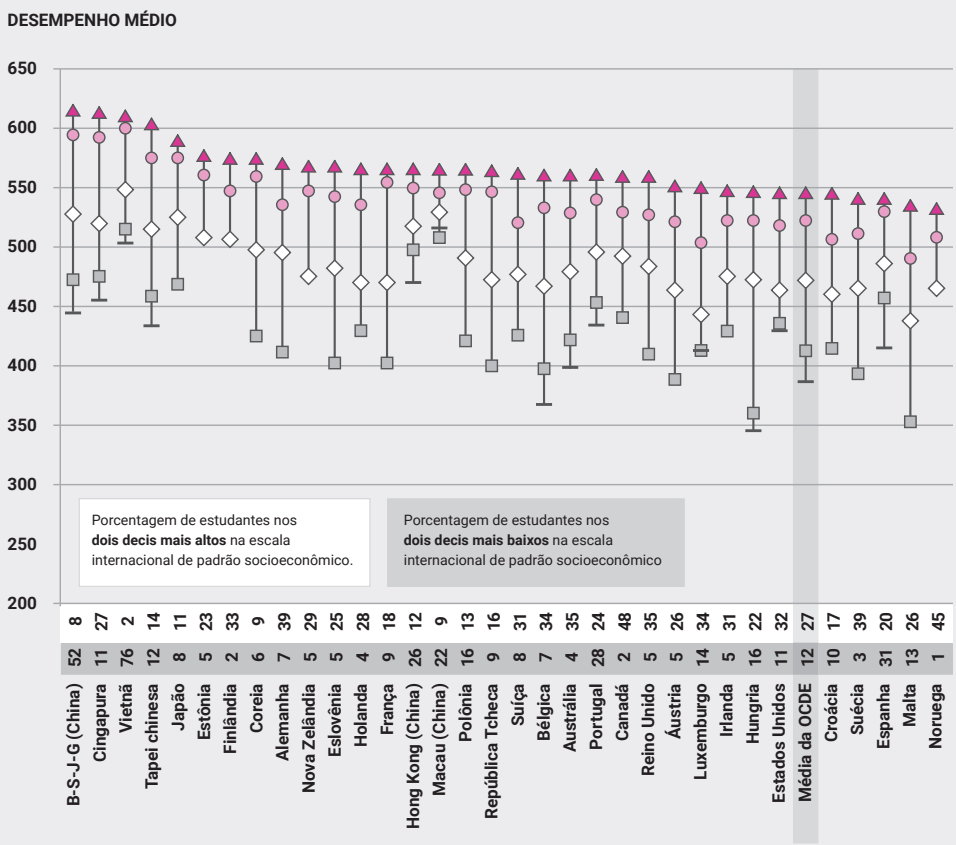
Em 2015, quase um em cada dois alunos – o que representa cerca de 12 milhões de jovens de 15 anos – não conseguia completar nem mesmo tarefas básicas de leitura, matemática ou ciências[1] na prova internacional conhecida como PISA (Programa Internacional para Avaliação de Estudantes) – e isso entre os estudantes que viviam nos 70 países de alta e média renda que participaram do teste. Durante a última década, não houve praticamente nenhum avanço nos resultados de aprendizagem dos estudantes do mundo ocidental, embora os gastos relativos à educação escolar tenham aumentado cerca de 20% nesse período. Em muitos países, a qualidade da educação que um estudante vai adquirir pode ser prevista principalmente pelo código postal [CEP] de sua escola.

Desde já, você pode estar tentado a abandonar este livro e qualquer pensamento subsequente sobre melhorias na educação. É impossível – você já deve estar pensando – mudar algo tão grande, complexo e arraigado a interesses privados como a educação.

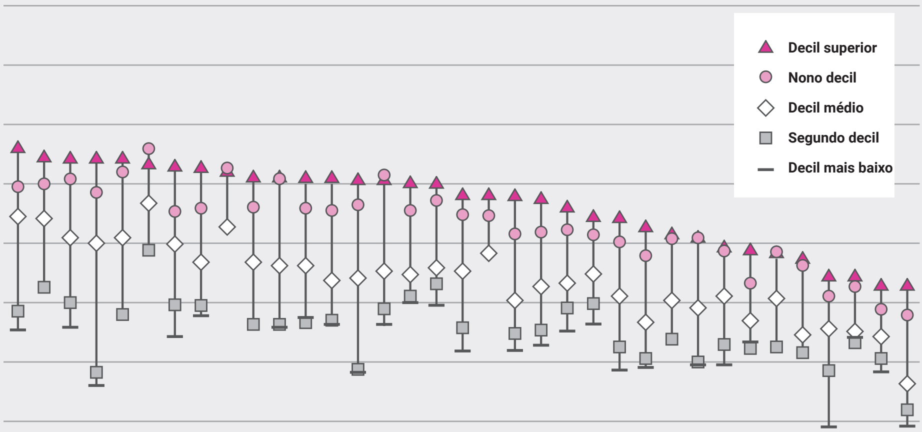
Mas quero que continue lendo. Por quê? Pense que os resultados de aprendizagem de 10% dos estudantes vietnamitas e estônios mais desfavorecidos agora se comparam favoravelmente com os 10% pertencentes às famílias mais ricas na maior parte da América Latina e estão no mesmo nível dos estudantes medianos na Europa e nos Estados Unidos (***FIGURA 1.1***). Considere que, na maioria dos países, podemos encontrar excelência na educação em algumas das escolas mais desfavorecidas. E considere que muitos dos sistemas educacionais de ponta de

FIGURA 1.1: A POBREZA NÃO PRECISA SER SINA

Desempenho de estudantes na prova de ciências do PISA 2015, por escala internacional no índice PISA de padrão socioeconômico e cultural



Notas: Os decis internacionais se referem à distribuição do índice PISA de padrões econômicos, sociais e culturais em todos os países e economias. Apenas países e economias com dados disponíveis são apresentados. B-S-J-G (China) se refere a Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (China). CABA (Argentina) se refere à Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina). FYROM se refere à Antiga República da Iugoslávia da Macedônia.



Dinamarca	53	3
Itália	24	15
CABA (Argentina)	39	18
República Eslovaca	22	8
Lituânia	24	12
Letônia	11	25
Chile	18	27
Uruguai	13	39
Rússia	24	5
Grécia	26	13
Israel	29	6
Romênia	9	20
Colômbia	8	43
Bulgária	28	13
Indonésia	1	74
Tailândia	8	55
Turquia	4	59
Moldávia	7	28
Islândia	57	1
Brasil	14	43
Trindade e Tobago	18	14
Costa Rica	14	38
México	8	53
Peru	9	50
Líbano	10	27
Emirados Árabes Unidos	42	3
Geórgia	12	19
Jordânia	13	21
Tunísia	15	39
Montenegro	17	11
Qatar	48	3
FYROM	18	13
Algéria	4	52
Kosovo	19	10
República Dominicana	7	40

Os países e as economias são classificados em ordem descendente da média do desempenho de ciências dos estudantes no mais alto decil do índice PISA de padrão socioeconômico e cultural.
Fonte: OECD, Banco de dados PISA 2015, Tabela I.6.4a.
http://dx.doi.org/10.1787/888933432757

hoje em dia conquistaram essa posição muito recentemente. Então, é possível. E precisa acontecer. Sem o direito à educação, as pessoas vão definhar às margens da sociedade, os países não vão se beneficiar de avanços tecnológicos, e esses avanços não vão se traduzir em progresso social. Simplesmente não podemos desenvolver políticas justas e inclusivas, assim como envolver todos os cidadãos, se um fracasso na educação impede a participação plena das pessoas na sociedade.

Porém, a transformação pode significar um esforço demasiado. É menos provável que jovens invistam seu tempo e energia em melhor educação se tal educação parecer irrelevante em relação às demandas do mundo "real". É menos provável que empresas invistam na educação continuada de seus funcionários se pode ocorrer de eles irem procurar por empregos melhores. E é mais provável que os formuladores de políticas públicas priorizem o que é urgente em relação ao que é importante – mesmo que este último inclua a educação, um investimento no futuro bem-estar da sociedade.

Tive a sorte de poder observar ensino e aprendizagem de excelência em mais de 70 países. Acompanhei ministros da Educação e outros líderes educacionais em seus esforços para elaborar e implementar práticas e políticas educacionais de vanguarda. Embora as melhorias educacionais sejam muito mais fáceis de proclamar que conquistar, há muitos casos de sucesso com os quais podemos aprender. Isso não tem nada a ver com copiar soluções pré-fabricadas de outros países, mas sim olhar com seriedade e neutralidade para boas práticas em nossos próprios países e em outros lugares, a fim de obter mais conhecimento sobre o que funciona nos diferentes contextos.

Porém, as respostas para os desafios educacionais de amanhã não estão todas nos sistemas escolares, por isso seguir as pegadas dos líderes atuais da educação não é suficiente. Os desafios que enfrentaremos também se tornaram grandes demais para serem resolvidos por qualquer país isoladamente, e isso está fazendo com que os melhores educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas de todo o mundo juntem suas forças em busca de melhores respostas.

Em poucas palavras, os tipos de coisas que são fáceis de ensinar tornaram-se fáceis de digitalizar e automatizar. O futuro diz respeito a igualar a inteligência artificial de computadores às habilidades socioemocionais e cognitivas e valores dos seres humanos. Será nossa imaginação, nossa consciência e nosso senso de responsabilidade que nos permitirão aproveitar a transformação digital para criar um mundo melhor.

Os algoritmos que estão por trás da mídia social estão nos classificando em grupos de pessoas que pensam de maneira semelhante. Eles criam bolhas virtuais que amplificam nossas opiniões e nos isolam de perspectivas divergentes; eles tornam nossas opiniões homogêneas, ao mesmo tempo que polarizam nossas sociedades. As escolas de amanhã precisarão ajudar os alunos a pensar por si mesmos e a unir-se a outros, com empatia, no trabalho e na cidadania. Elas terão de ajudar os alunos a desenvolver um forte sentido de certo e errado, uma sensibilidade às demandas que os outros fazem sobre nós e a compreender os limites da ação coletiva e individual. No trabalho, em casa e na comunidade, as pessoas vão precisar de uma compreensão mais profunda de como outras pessoas vivem, em diferentes culturas e tradições, e como outros pensam, sejam cientistas, sejam artistas. Independentemente das tarefas dos humanos que as máquinas possam estar assumindo, as demandas sobre nosso conhecimento e competências para contribuir de modo significativo para a vida cívica e social continuarão crescendo.

Para aqueles que possuem os conhecimentos e as competências adequados, a transformação digital e a globalização têm sido libertadoras e entusiasmantes; para aqueles que são preparados de maneira insuficiente, porém, elas significam trabalho vulnerável e inseguro, e vida sem perspectiva. Nossas economias estão se voltando para núcleos de produção local, conectadas por cadeias globais de informação e mercadorias, mas concentradas onde vantagens comparativas podem ser criadas e renovadas. Isso torna a distribuição de conhecimento e saúde crucial, o que é intimamente ligado à distribuição de oportunidades na educação.

Embora tecnologias digitais possam ter implicações disruptivas para nossa estrutura socioeconômica, essas implicações não estão predeterminadas. Temos meios de agir, e é a natureza de nossas respostas sistêmicas e coletivas a essas disrupturas que vão determinar como seremos afetados por elas.

Para transformar a educação escolar em grande escala, não precisamos apenas de uma visão alternativa radical do que é possível, mas também de estratégias e instituições eficientes. Nossas escolas atuais foram inventadas na era industrial, quando as normas prevalecentes eram padronização e conformidade, e quando era eficaz e eficiente educar estudantes em lotes e formar professores uma única vez para toda sua vida profissional. Os currículos que definiam o que os estudantes deveriam

aprender eram concebidos no topo da pirâmide, depois traduzidos em materiais didáticos, formação de professores e ambientes de aprendizagem, frequentemente passando por várias camadas do governo até chegarem e serem implementados pelos professores nas salas de aula.

Essa estrutura, herdada do modelo industrial de trabalho, é lenta demais para um mundo que se move com muita rapidez. As alterações em nossas sociedades ultrapassaram em muito a capacidade estrutural de resposta de nossos sistemas educacionais. Mesmo os melhores ministros da Educação não podem mais fazer justiça às necessidades de milhões de estudantes, centenas de milhares de professores e dezenas de milhares de escolas. O desafio é construir a partir da *expertise* de nossos professores e dirigentes das escolas e envolvê-los na concepção de práticas e políticas superiores. Isso não se conquista apenas permitindo que mil flores desabrochem; é necessário um ambiente propício criado com muito cuidado, para poder liberar a criatividade dos professores e da escola e constituir capacidade para a mudança. Isso requer dirigentes que combatam estruturas institucionais que, frequentemente, se constituem com base nos interesses e hábitos de educadores e administradores, mais que dos aprendizes; dirigentes que sejam sinceros com relação à mudança social, imaginativos no fazer político e capazes de empregar a confiança que conquistaram para realizar reformas efetivas.

Não deixar de ser arte, mas ser principalmente uma ciência

Entrei no mundo da educação com uma perspectiva diferente da maioria das pessoas. Estudei física e trabalhei alguns anos no setor médico. Os médicos se comunicam e colaboram para além de fronteiras culturais e nacionais em relação a princípios aceitos e à prática profissional. Já os educadores tentam olhar para cada criança individualmente e, muitas vezes, com uma boa dose de ceticismo em relação às comparações que necessariamente envolvem generalizações.

Mas a maior diferença que descobri entre o setor médico e a educação foi o modo como as profissões adquirem sua prática profissional. As pessoas que ingressam na profissão médica esperam que sua prática se transforme por meio da pesquisa. Médicos não se veriam como profissionais se não estudassem cuidadosamente

os procedimentos mais efetivos até agora desenvolvidos para tratar de sintomas conhecidos, nem pensariam em desenvolver seus próprios remédios.

No campo da medicina, a primeira coisa que fazemos é tirar a temperatura do paciente e diagnosticar que tratamento será o mais eficaz. Na educação, tendemos a ensinar todos os estudantes da mesma maneira, dando-lhes o mesmo tratamento e, às vezes, diagnosticando no final do ano escolar em que medida aquele tratamento foi eficaz.

Nos Philips Medical Systems [Sistemas Médicos Philips], onde tive meu primeiro emprego, meus superiores eram taxativos quanto ao grau de atenção que eu deveria devotar a testes e validação de cada novo medicamento e equipamento, conhecendo muito bem o risco de os clientes nos processarem por qualquer falha encontrada em nosso trabalho. Enquanto isso, os formuladores de políticas públicas na área educacional da época estavam colocando uma camada de reforma educacional sobre a anterior, com pouca experimentação ou garantia de qualidade, e pouca responsabilização pública.

Mesmo assim, achei o mundo da educação fascinante e entendi o potencial dela para transformar vidas e sociedades. Também vi uma oportunidade de fazer com que as reformas educacionais não deixassem, necessariamente, de ser uma arte, mas que se tornassem mais científicas.

Devo esse *insight* a três acadêmicos – Torsten Husen, John Keeves e, principalmente, Neville Postlethwaite, com quem trabalhei na Universidade de Hamburgo. Neville não era apenas um excepcional acadêmico da educação, mas também tinha uma capacidade extraordinária de iniciar e levar adiante projetos de pesquisa de larga escala, agrupando pesquisadores de ponta do mundo todo para avançar no campo da educação.

Conheci Neville em 1986, quando acabei caindo, por pura curiosidade, em um seminário de educação comparada. Desde aquele primeiro momento, fui inspirado pelas maneiras como ele prontamente compartilhava seu conhecimento, sua experiência e seus contatos, e como ele não deixava perguntas sem resposta, desde que a pessoa tivesse pensado suficientemente sobre elas.

Depois de umas poucas semanas, Neville me perguntou o que eu já tinha publicado. Tive que admitir que não tinha nada a oferecer. "Então", ele disse, "vamos começar a trabalhar no seu primeiro *paper*". Ele me ensinou algumas metodologias de análises de grupo, forneceu os dados para análise, revisou, corrigiu e discutiu cada página; e ainda convenceu um editor a publicar os resultados. Depois, colocou

meu nome no produto final. Quem vive no mundo acadêmico sabe que as coisas, normalmente, são exatamente o contrário disso.

Nos anos seguintes, ao longo do tempo em que trabalhamos juntos em Hamburgo e em muitos outros lugares, Neville se tornou um segundo pai para mim. Ele era uma pessoa que tinha enorme satisfação em ajudar os outros a crescer. Mesmo quando saí da Universidade de Hamburgo para trabalhar na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em Paris, Neville lia e comentava todos os *papers* e artigos que enviava a ele.

As origens do PISA

A ideia era aplicar o rigor da pesquisa científica à política educacional, o que levou a OCDE a criar o PISA, no final dos anos 1990. Lembro-me da minha primeira reunião de agentes educacionais na OCDE, em 1995. Havia representantes de 28 países sentados em torno de uma mesa em Paris. Alguns deles se gabavam de ter o melhor sistema educacional do mundo – talvez porque fosse o que conheciam melhor. Quando propus um teste global que permitisse que todos os países comparassem os resultados de seus sistemas educacionais entre si, a maioria respondeu que isso não poderia ou não deveria ser feito, ou não dizia respeito às organizações internacionais.

Tive 30 segundos para decidir se dava tudo por perdido ou fazia uma última tentativa. No final, entreguei ao meu chefe, Thomas J. Alexander, então diretor da Secretaria de Educação Emprego, Trabalho e Assuntos Sociais da OCDE, um *post-it* amarelo dizendo: "Reconheça que ainda não conquistamos um consenso completo neste projeto, mas pergunte aos países se podemos testar um piloto". A ideia do PISA nasceu – e Tom se tornou o mais entusiasta de seus promotores.

Evidentemente, a OCDE, naquele momento, já havia publicado vários comparativos de resultados educacionais, mas quase todos se baseavam, principalmente, na medição dos anos de escolaridade, o que nem sempre é um bom indicador do que a pessoa realmente sabe fazer com a formação que obteve.

Nosso objetivo com o PISA não era criar mais um nível de responsabilização de cima para baixo, mas ajudar as escolas e os formuladores de políticas públicas a

mudar seu olhar do alto e do interior da burocracia para um olhar para fora, para o professor ao lado, a escola vizinha, o país vizinho.

Em essência, o PISA se importa com o que de fato importa. Ele coleta dados de alta qualidade e os combina com informações de resultados sociais mais abrangentes, e torna isso disponível para os educadores e formuladores de políticas públicas, de modo que possam tomar decisões mais informadas.

A ideia de transformação que está por trás do PISA se apoia em testar as competências dos estudantes diretamente, por meio de uma métrica que foi acordada internacionalmente; para vinculá-las a dados dos estudantes, professores, escolas e sistemas, para entender diferenças de desempenho; e então aproveitar o poder da colaboração para atuar sobre os dados, ao mesmo tempo criando pontos de referência compartilhados e estimulando a pressão entre colegas. Atualmente, o PISA não é apenas uma forma de comparação entre países por intermédio de testes baseados em modelos representativos, mas milhares de escolas aderiram voluntariamente à versão do PISA baseada em escolas isoladas, para saber onde estão posicionadas globalmente.

Tentamos fazer o PISA diferente de avaliações tradicionais também de outras maneiras. Na nossa visão, a educação tem a ver com promover a paixão por aprender, estimulando a imaginação, e desenvolvendo formuladores de políticas públicas independentes que podem formatar o futuro. Por isso, nosso principal desejo não era premiar estudantes por reproduzir o material que aprenderam nas aulas. Para se sair bem no PISA, os alunos tinham que ser capazes de extrapolar seus conhecimentos, pensar para além das fronteiras das disciplinas e empregar seu conhecimento criativamente em situações novas. Se tudo o que fizermos for ensinar a nossas crianças aquilo que sabemos, elas podem se lembrar o suficiente para seguir nossos passos, porém, se lhes ensinarmos como aprender, poderão ir a qualquer lugar que queiram.

Algumas pessoas argumentaram que nossos testes eram injustos, porque confrontamos os estudantes com problemas que eles não tinham visto na escola. Pois então a vida é injusta, porque o teste verdadeiro na vida não se baseia em se podemos lembrar do que aprendemos na escola ontem, mas sim se conseguimos resolver problemas que não podemos sequer antecipar hoje.

O mundo moderno não nos recompensa mais por aquilo que sabemos, mas por o que queremos fazer com o que sabemos. Sem dúvida, o lado negativo de um piloto

era que tínhamos muito pouco dinheiro. Na verdade, nos primeiros dois anos não havia orçamento para trabalhar no PISA. Mas isso provavelmente se tornou nossa maior força. A forma pela qual normalmente se monta uma avaliação é planejar algo e depois contratar engenheiros para construir. É assim que se cria um teste que custa milhões de dólares e que pertence a uma organização – mas não pelas pessoas de quem você precisa para mudar a educação.

Isso passou a ser nosso foco principal. Logo a ideia do PISA atraiu os melhores pensadores do mundo e mobilizou centenas de educadores e cientistas dos países participantes para explorar o que nós deveríamos esperar dos alunos e como poderíamos testar isso. Hoje, daríamos a essa ação o nome de *crowdsourcing*; mas, independentemente de como o chamarmos, foi o que possibilitou a apropriação que foi fundamental para o sucesso.

Construir comparações globais de baixo para cima também se mostrou uma vantagem de outra maneira: em 2001, quando nossas primeiras tabelas das ligas globais ficaram prontas e os franceses não viram bons resultados em suas escolas, muitos observadores daquele país concluíram que algo deveria estar errado com o teste. Mas Raymond Adams, o principal arquiteto das metodologias do PISA e coordenador do Consórcio de Projetos PISA no Conselho australiano para Pesquisa Educacional, tinha uma resposta para isso. Ele usou as questões do teste PISA que tinham sido preparadas ou bem classificadas pelos franceses por sua relevância curricular e cultural na França e comparou com o mundo através das lentes do que os franceses consideravam mais importante na educação.[2] (Nós também percebemos que poderíamos fazer isso em todos os países). Ao saírem resultados tão semelhantes, a disputa sobre relevância intercultural e a confiança no processo de avaliação desapareceram rapidamente.

Ao longo dos anos, o PISA se estabeleceu como uma força influente para a reforma educacional. A avaliação trienal ajudou os formuladores de políticas públicas a baixar os custos de ações políticas, sustentando decisões difíceis baseadas em evidências. Mas isso também aumentou o custo político da inação ao expor áreas em que as políticas e práticas não eram satisfatórias. Dois anos depois daquela primeira reunião ao redor de uma mesa em Paris, 28 países se inscreveram. Hoje, o PISA conta com 90 países, que representam 80% da economia mundial, em discussões globais sobre educação.

O "choque do PISA" e o fim da complacência

Os primeiros resultados do PISA foram publicados em 4 de dezembro de 2001, causando um grande debate. O cenário da educação revelado pelos resultados do teste era muito diferente daquilo que muitos pensavam saber.

O que fez o impacto ainda maior foi o fato de essa ser uma das vezes em que uma organização internacional publicou informação completa, sem maquiar os resultados. Tínhamos planejado um sistema através do qual os países saberiam qual era sua pontuação de desempenho antes de concordarem em publicarmos os resultados, porém eles não saberiam como seus resultados se comparavam aos de outros países. Assim, quando os países decidiram se seus resultados seriam publicados ou não, não sabiam como tinha sido seu desempenho em relação a outros sistemas educacionais. Nós também usamos um processo de anonimização de dados de forma que nós e nossos pesquisadores avaliássemos e analisássemos os resultados sem sermos influenciados pelo resultado de nosso país ou o de outros.

Mas isso era apenas o começo. Após cada avaliação PISA subsequente, os resultados atraíram mais atenção e dispararam mais discussões. A polêmica atingiu seu clímax com a publicação dos resultados da avaliação de 2006, em dezembro de 2007, quando analisamos não só onde os países se encontravam naquele momento, mas, com a disponibilidade de três pontos de dados, como as coisas haviam mudado desde a primeira condução do teste.

É fácil explicar por que um país pode não ter um desempenho tão bom quanto o de outro. O difícil é que os formuladores de políticas públicas reconheçam que as coisas não melhoraram ou que a melhoria foi mais lenta do que em qualquer outro lugar. Inevitavelmente, houve pressões políticas. Quando notifiquei nosso secretário-geral, Angel Gurría, logo após sua chegada à OCDE em 2006, ele imediatamente viu o potencial do PISA para a transfomação da política educacional e estava preparado a lutar pelo seu sucesso.

Um dos *insights* mais importantes do PISA foi que os sistemas educacionais poderiam mudar e melhorar. Mostrou que nada era inevitável ou fixo no que diz respeito ao desempenho das escolas. Os resultados também demonstraram que não há vínculo automático entre desfavorecimento social e baixo desempenho escolar.

Esses resultados desafiavam qualquer pessoa que permanecesse complacente. Se alguns países poderiam implementar políticas para aumentar bons resultados e poderiam eliminar a divisão social nos resultados escolares, por que outros países não conseguiriam fazê-lo?

Além disso, certos países demonstraram que o sucesso pode se tornar um resultado educacional previsível e consistente. Era o caso de sistemas educacionais em que as escolas eram efetivamente boas. Na Finlândia, por exemplo, o país com os melhores resultados gerais na primeira avaliação do PISA, os pais podiam confiar em padrões de desempenho consistentemente altos independentemente da escola em que matriculassem seus filhos.

O impacto do PISA era naturalmente maior quando os resultados revelavam que um país tinha um desempenho comparativamente ruim, seja em termos absolutos, seja em relação às expectativas do país. Em alguns países, o PISA aumentou a conscientização pública em tal medida que criou uma situação propícia à mudança. Os maiores protestos se davam quando os resultados do teste contradiziam a percepção pública do sistema educacional. Se o público e os políticos pensavam que suas escolas estavam entre as melhores do mundo, o abalo era imenso quando as comparações do PISA mostravam um cenário muito diferente.

No meu país de origem, a Alemanha, o debate de políticas educacionais subsequente à publicação dos resultados do PISA 2000 foi intenso. Confrontados com resultados mais baixos do que o esperado, os formuladores de políticas públicas sofreram o que é conhecido como "o choque do PISA". Esse choque acarretou um debate público sustentável sobre as políticas educacionais e a reforma que dominou as notícias nos jornais do país e na televisão durante meses.

Os alemães tinham certeza de que as oportunidades de aprendizagem eram iguais em todas as escolas, uma vez que esforços significativos tinham sido devotados para garantir que as escolas fossem adequada e igualmente dotadas de recursos. Mas os resultados do PISA 2000 revelaram grandes disparidades nos resultados educacionais, dependendo de as escolas serem favorecidas socioeconomicamente ou não. Do mesmo modo, a evidência da consistência nas escolas da Finlândia, em que as diferenças de desempenho entre as escolas variavam em apenas 5%, deixou uma profunda impressão na Alemanha, onde as diferenças chegaram perto dos 50% de variação. Em outras palavras, na Alemanha, importava muito em que escola você tinha matriculado seu filho.

Tradicionalmente, o sistema escolar alemão separa crianças em diferentes trilhas aos 10 anos de idade: de alguns se espera que sigam um caminho acadêmico para carreiras dos que realizam o trabalho intelectual, enquanto de outros se espera que sigam um trajeto vocacional e que se tornem profissionais que trabalham para os que realizam o trabalho intelectual. O PISA mostrou que esse processo seletivo reiterava fortemente a estrutura de classes existente. Em outras palavras, a análise do PISA sugeriu que os estudantes alemães provenientes de famílias privilegiadas socioeconomicamente eram sistematicamente direcionados a escolas mais prestigiadas academicamente, que apresentavam resultados acadêmicos superiores, enquanto estudantes de *backgrounds* menos favorecidos eram dirigidos a escolas vocacionais menos prestigiosas, que apresentavam piores resultados educacionais.

Para muitos educadores e especialistas na Alemanha, as disparidades reveladas pelo PISA não eram grande surpresa. Mas o fato de crianças desfavorecidas terem maus resultados na escola era, muitas vezes, considerado natural – e considerado fora do escopo das políticas públicas. O que era chocante a respeito dos resultados do PISA era que eles mostravam que o impacto do status socioeconômico no desempenho das escolas e dos estudantes variava consideravelmente entre países, e que outros países pareciam reduzir tal impacto de forma muito mais eficiente do que a Alemanha fazia. De fato, o PISA mostrou que avançar era possível e forneceu o estímulo necessário para a mudança.

O PISA ajudou a estabelecer uma nova atitude em relação a evidências e dados na Alemanha. Notavelmente, em um país em que o governo federal na maior parte das vezes tem pouco a dizer sobre educação escolar, foi o ministro federal de Educação e Pesquisa, Edelgard Bulmahn, que demonstrou grande capacidade de liderança, ao planejar uma visão de longo prazo que poderia transformar a educação na Alemanha.

Esse país quase dobrou os gastos federais em educação no início dos anos 2000. Mas, muito mais do que dinheiro, o debate inspirou uma grande variedade de esforços para a reforma no país. Cuidados com a primeira infância ganharam uma dimensão educacional mais forte, foram estabelecidos padrões educacionais nacionais para as escolas (algo que era difícil imaginar em um país em que a autonomia dos *Länder* [estados] sempre foi sacrossanta), e maior apoio passou a ser dado a estudantes em situação de desvantagem, inclusive aos imigrantes. Nove anos depois, em 2009, os

resultados do PISA na Alemanha estavam bem melhores, demonstrando avanços significativos tanto em qualidade quanto em equidade.

A Alemanha não foi o único país cujo sistema educacional melhorou em um período relativamente curto. A média de desempenho da Coreia do Sul já era alta em 2000, mesmo assim os coreanos estavam preocupados, pois apenas uma pequena elite tinha atingido os níveis de excelência na avaliação de leitura do PISA. Em menos de dez anos, a Coreia do Sul conseguiu dobrar a quantidade de estudantes com o melhor desempenho.

Uma grande revisão do sistema escolar da Polônia ajudou a reduzir as variações em desempenho entre escolas, revolucionou as escolas de desempenho mais baixo e aumentou o desempenho geral pelo equivalente a mais de meio ano escolar. Portugal conseguiu consolidar seu sistema escolar fragmentado e melhorar o desempenho geral, assim como a Colômbia e o Peru. Mesmo aqueles que alegaram que a posição relativa dos países no PISA reflete principalmente fatores culturais e sociais, agora, tinham que reconhecer que a melhoria na educação é, de fato, possível.

A Estônia e a Finlândia se tornaram destinos populares para educadores e formuladores de políticas públicas na Europa. Nesses dois países, os alunos ingressam na escola aos 6 anos de idade e permanecem em aulas por menos horas ao ano que os alunos da maior parte dos outros países. Mas, quando fazem 15 anos, os alunos de todo espectro socioeconômico nesses países se situam entre os de maior desempenho do mundo. E, com quase nenhuma variação de desempenho entre escolas, esses países também conseguem cultivar tanto excelência quanto igualdade em todo seu sistema escolar. Nas primeiras rodadas do PISA, a maioria dos sistemas educacionais em rápido desenvolvimento e de alto desempenho se encontravam no leste asiático. Esses resultados desafiaram a sabedoria convencional do Ocidente, que muitas vezes atribuía o sucesso naqueles países asiáticos à alta pressão sobre os estudantes e ao ensino por memorização, algumas vezes porque os observadores descreveram equivocadamente como treino e prática o que era, na verdade, consolidação de aprendizagem.[3]

Para ter êxito no PISA, a aprendizagem por memorização não é suficiente. Quando o PISA introduziu sua primeira avaliação de competências para a resolução de problemas criativos, muitos analistas previram que as tabelas classificativas seriam revertidas ou, pelo menos, que o leste asiático teria uma pontuação muito mais baixa nos níveis de desempenho. Porém, Cingapura ficou em primeiro lugar

– o país que tinha deixado de ser um país em desenvolvimento para se tornar uma moderna economia industrial em apenas uma geração.

Quando apresentei esses resultados em Cingapura, em março de 2014, Heng Swee Keat, então ministro da Educação, realçou a importância que Cingapura dava para o cultivo do pensamento crítico e criativo, das competências emocionais e sociais e das qualidades de caráter. Embora nossa imagem de Cingapura ainda possa ser formada pelo engajamento limitado da sociedade civil e participação política, a educação em Cingapura passou por uma revolução silenciosa quase sem que o Ocidente percebesse. O país agora lidera quando se trata da qualidade de suas instituições educacionais e da participação de seus educadores na concepção e implementação de políticas educacionais inovadoras.

O Japão foi um dos países com os melhores desempenhos no PISA, mas os resultados revelaram que, embora os estudantes tendam a se sair muito bem nas tarefas que requerem a reprodução de conteúdo disciplinar, eles não se saíram bem nas tarefas de final aberto, que requerem que apliquem seu conhecimento em configurações novas. Convencer disso os pais e o público em geral, acostumados a exames de múltipla escolha para entrar na faculdade, foi um grande desafio. A resposta das políticas no Japão foi a incorporação de tarefas construídas abertamente do tipo PISA em suas avaliações nacionais. Essa modificação parece ter se refletido em uma transformação na prática educacional. Entre 2006 e 2009, o Japão assistiu à mais rápida melhoria das tarefas de final aberto entre os países da OCDE. Para mim, essa melhoria é extremamente significativa, porque mostra como uma mudança em políticas públicas em resposta a uma fragilidade pode levar a uma mudança no que se passa dentro da sala de aula.

No Ocidente, ainda subestimamos, muitas vezes, a motivação do leste asiático para transformar vidas por meio da educação. Quando falei na Reunião da APEC em Vladivostok, Rússia, em setembro de 2012, vi como não era apenas interesse dos educadores, mas quanta atenção essa questão recebia dos mais altos níveis do governo.

Nos Estados Unidos, as primeiras avaliações do PISA receberam relativamente pouca atenção. Isso mudou quando da publicação dos resultados da avaliação de 2006. O ex-governador de Virgínia Oeste e presidente da Aliança para Excelência em Educação, Bob Wise, reuniu a Associação Nacional de Governadores, o Conselho de Dirigentes do Ensino Público, a Business Roundtable e a Asia Society em 4 de

dezembro de 2007 no National Press Club [Clube da Imprensa Nacional] para ouvir os resultados.

Depois de uns meses, em fevereiro de 2008, falei sobre o PISA na reunião de inverno da Associação Nacional de Governadores e percebi grande interesse dos líderes estaduais nas comparações internacionais. Naquele mesmo mês, fui ver o ex-senador Edward Kennedy, em seu escritório em Washington, e mostrei-lhe como a Polônia tinha conseguido diminuir para a metade o número de estudantes com baixo desempenho, em seis anos. Os olhos dele brilharam. Minha reunião com ele, que tinha sido programada para 20 minutos, durou quase três horas. Em maio daquele ano, o então líder da maioria no Senado americano, Harry Reid, e o senador Kennedy marcaram um almoço especial em que discutiram os resultados do PISA com cerca de 20 senadores.

O interesse pelo PISA estava começando a ganhar dinamismo. Num encontro do Comitê Nacional para Educação e Força de Trabalho dos EUA, em agosto de 2009, do qual participei como especialista externo, houve fortes discussões sobre lições políticas que os Estados Unidos poderiam aprender com os líderes mundiais em educação. Um mês depois, acompanhei os líderes estaduais à Finlândia, em um encontro oferecido pelo Conselho de Dirigentes do Ensino Público.[4] Já não estávamos engajados em uma conversa abstrata; os líderes americanos viajavam para reunir-se com seus colegas dos sistemas educacionais de melhor desempenho do mundo.

Mas foi apenas depois do segundo turno do PISA, em 2009, que o governo federal realmente prestou atenção aos resultados, com Arne Duncan, secretário da Educação dos EUA, de 2009 a 2015, no comando. Sua iniciativa "Corrida para o Topo"[5] não era um mero estímulo à competição entre os estados americanos, mas tinha a intenção de induzir os estados a olharem para fora, para conhecer os sistemas educacionais internacionais de melhor desempenho. Fiz parte do comitê consultivo dessa iniciativa para o estado de Massachusetts, geralmente visto como uma bandeira da educação nos Estados Unidos. As discussões nesse comitê eram estritamente focadas em como Massachusetts poderia diminuir a ainda significativa diferença entre seus resultados e os dos sistemas educacionais de melhor desempenho no mundo.

Trabalhando para o comitê de validação dos padrões educacionais da Common Core[6], que buscava elaborar uma estrutura do que os alunos deveriam saber em cada ano, percebi o impacto que as comparações com sistemas educacionais de alto

desempenho ao redor do mundo estava tendo nos objetivos do que os estudantes norte-americanos deveriam aprender no século XXI.

Não foi nenhuma surpresa quando o impacto do PISA no mundo cresceu devido a uma grande ação midiática. (A Alemanha até criou um programa de televisão sobre o PISA,[7] que se tornou significativamente popular.) Isso fez com que o debate entre especialistas sobre educação se tornasse um debate público sobre os vínculos entre educação, sociedade e economia.

Alguns governos usaram as conclusões do PISA como ponto de partida para uma avaliação entre pares para estudar políticas e práticas em comparação às de outros países que possuem desafios semelhantes, mas obtêm melhores resultados. Tais avaliações, cada uma tendo como resultado um conjunto de recomendações normativas específico para melhorias, se tornaram a marca de nosso trabalho na OCDE.

O PISA estimulou aprendizagem entre pares não apenas entre os formuladores de políticas públicas e pesquisadores, mas também e, possivelmente, mais importante, entre os profissionais da educação, inclusive organizações e sindicatos de professores.

Por último, mas longe de ser menos importante, o PISA motivou o público a exigir melhores serviços educacionais. As organizações de pais em muitos países tiveram um papel ativo. Também contribuiu em audições parlamentares na Alemanha, Itália, Japão, México, Noruega, Suécia, Reino Unido e Estados Unidos, sem contar o Parlamento Europeu. Eu participei de reuniões com uma série de organizações e de líderes do setor que não viam a educação simplesmente como uma fábrica para a produção de trabalhadores futuros para suas empresas, mas que reconheciam o papel fundamental que a educação tem de definir as sociedades em que vivemos e trabalhamos.

Aumentar o custo da falta de ação política

Em 1997, quando embarcamos no PISA, recebi um telefonema do gabinete do presidente do Brasil: o país estava interessado em participar do PISA. O Brasil foi o primeiro país que não era membro da OCDE a expressar interesse em participar do PISA e, de certa forma, fiquei surpreso. O então presidente Fernando Henrique Cardoso deveria ter consciência de que seu país ficaria no nível mais baixo das escalas globais. Mas, quando conversamos sobre isso depois, ele me disse que o maior obstáculo

para a melhoria do sistema educacional brasileiro naquele momento não era a falta de recursos ou capacidade, mas o fato de que os estudantes estavam recebendo notas altas apesar dos padrões. Ninguém pensava que a melhoria era necessária, tampouco possível. Fernando Henrique percebeu que era importante que as pessoas conhecessem a realidade. Assim, o Brasil não só publicou a pontuação nacional no PISA, mas proporcionou informações sobre o nível de progresso necessário para obter a média da OECD para o PISA até 2021 a todas as escolas de ensino médio.

Depois disso, a melhoria do Brasil no PISA tem sido impressionante. Nove anos depois de participar do teste pela primeira vez, o país se destacou como aquele com o maior avanço em leitura desde a primeira avaliação do PISA, em 2000.

O México teve uma experiência semelhante. Na pesquisa com pais, em 2007, 77% responderam que a qualidade da educação oferecida pela escola de seus filhos era boa ou muito boa, mesmo que, conforme avaliado pelo PISA 2006, quase a metade dos jovens de 15 anos do país estivesse matriculada em escolas com pontuações no nível mais baixo de proficiência estabelecido pelo PISA, ou abaixo dele. Poderia haver muitas razões para tal discrepância entre a qualidade de educação percebida e o desempenho nas comparações internacionais. Por exemplo, as escolas que as crianças mexicanas frequentam agora podem ser de melhor qualidade do que as que seus pais frequentaram. Mas o que é importante aqui é que não é fácil justificar um investimento em recursos públicos quando não há demanda do público para tal. Em fevereiro de 2008, estive com o então presidente Felipe Calderón, que estava considerando estabelecer um marco de desempenho internacional baseado no PISA para as escolas de ensino médio do México. Esse marco de desempenho daria visibilidade à diferença entre o desempenho nacional e os padrões internacionais. As melhorias para diminuir tal diferença, que incluíam incentivos ao corpo docente e melhor acesso a desenvolvimento profissional, seriam monitoradas de perto.

Muitos países seguiram esse modelo com semelhantes marcos de desempenho baseados no PISA. Isso demonstra que os países já não medem a eficácia de seus sistemas educacionais comparando os resultados de aprendizagem em relação a conquistas passadas. Agora, eles definem novos objetivos e medem seu progresso em relação a esses objetivos, comparando-os com os resultados obtidos em sistemas educacionais com o melhor desempenho no mundo.

O que está em jogo

A educação e o bem-estar de indivíduos e nações

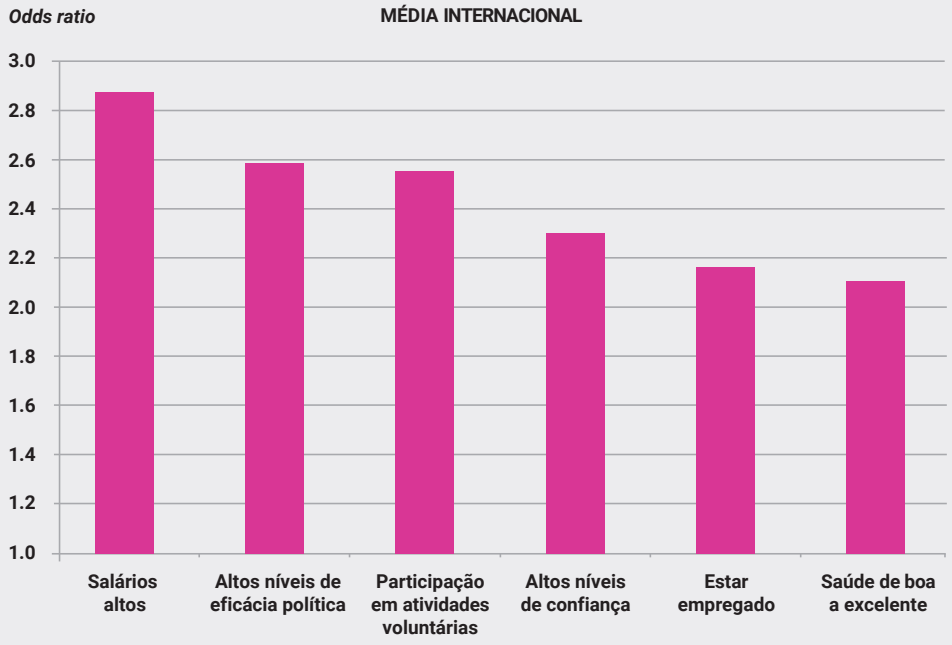
O modo como uma sociedade se desenvolve e utiliza o conhecimento e as habilidades de sua população está entre os principais determinantes de sua prosperidade. As evidências da Survey of Adult Skills [Pesquisa de Competências dos Adultos], um produto do Programa da OCDE para a PIAAC [Avaliação Internacional de Competências dos Adultos], que derivou do PISA, mostra que indivíduos com poucas competências se apresentam gravemente limitados em seu acesso a empregos mais gratificantes e mais bem pagos.

A transformação digital agora está ampliando esse padrão, novos setores surgem, outros deixam de existir. É a educação disponível para as pessoas que fornece um amortizador para resistir a esses choques. Quando conheci o primeiro-ministro sueco, Stefan Löfven, em maio de 2016, ele apontou para isso ao afirmar que a única coisa que ajuda as pessoas a aceitarem que seu emprego pode desaparecer é a confiança de que têm conhecimento e competências para encontrar ou criar um novo emprego. Se houver grandes porções da população adulta com pouca competência, fica mais difícil melhorar a produtividade e fazer melhor uso da tecnologia – o que se torna uma barreira para melhorar os padrões de vida. Mas tudo isso diz respeito a muito mais que salários e emprego. Nosso estudo a partir da Pesquisa de Competências dos Adultos mostra que as pessoas com poucas competências não são apenas mais vulneráveis em um mercado de trabalho em transformação, mas também têm mais probabilidade de se sentirem excluídas e se considerar impotentes em processos políticos (***FIGURA 1.2***).

A Pesquisa de Competências de Adultos também mostra que junto com a pouca competência vem a desconfiança em relação a outras pessoas e às instituições. Embora as raízes da relação entre educação, identidade e confiança sejam complexas, esses vínculos importam, porque confiança é o que mantém as sociedades modernas coesas. Sem a confiança nas pessoas, instituições públicas e mercados bem regulados, é difícil mobilizar o apoio público para políticas inovadoras, especialmente quando sacrifícios a curto prazo estão envolvidos e benefícios a longo prazo não são imediatamente evidentes.

FIGURA 1.2: ALUNOS COM ALTO NÍVEL EDUCACIONAL TÊM MAIS PROBABILIDADE DE TER RESULTADOS POSITIVOS SOCIAIS E ECONÔMICOS

Aumento da probabilidade (*odds ratio*) de adultos com pontuação no Nível 4/5 em *literacy* reportarem alta renda, altos níveis de confiança e eficácia política, boa saúde, participação em atividades voluntárias e estar empregado em comparação com adultos com resultados iguais ou abaixo de 1 em *literacy*.[8]



*Notas: as razões de probabilidade (*odds ratio*) são ajustadas por idade, gênero, grau de escolaridade e histórico linguístico e imigração. Salários altos são definidos de acordo com os valores ganhos por hora pelos trabalhadores que estão acima da média do país.*

Fonte: Pesquisa de Competência de Adultos (PIAAC) (2012, 2015), Tabelas A5.13, A5.14.

http://dx.doi.org/10.1787/888932903633

Os educadores naturalmente preferem argumentar sobre educação no plano moral, mas o vínculo entre a qualidade da educação e o desempenho de uma economia é forte. Isso não é apenas uma hipótese; é algo que pode ser medido. Os cálculos feitos por Eric Hanushek, economista e colaborador *senior* do Instituto Hoover da Universidade de Stanford, sugeriu que os países da OCDE[9] poderiam perder US$ 260 trilhões em receita durante a vida da geração nascida este ano, porque os sistemas escolares no mundo industrializado não estão tendo o desempenho esperado em relação ao que os melhores sistemas educacionais mostraram ser possível obter[10] (veja Capítulo 4 para mais detalhes). Em outras palavras, as deficiências em nossos sistemas educacionais têm um efeito equivalente a uma recessão econômica maior, e seu efeito é permanente.

Preparar os estudantes para o futuro deles, não para nosso passado

Desde Confúcio e Sócrates, os educadores vêm reconhecendo o duplo objetivo da educação: transmitir o significado e a significância do passado e preparar jovens para os desafios do futuro. Quando ainda podíamos considerar achar que o que aprendemos na escola vai durar para a vida toda, ensinar conhecimento disciplinar e habilidades cognitivas de rotina era uma questão central da educação. Hoje, quando podemos acessar conteúdo via mecanismos de busca e quando as tarefas cognitivas de rotina estão sendo digitalizadas e terceirizadas, o foco deve desviar para a capacitação de pessoas para que estudem a vida toda.

A educação continuada diz respeito à aprendizagem constante, desaprender e reaprender quando os contextos mudam. Ela envolve processos de reflexão contínua, antecipação e ação. A prática reflexiva é necessária para assumir uma posição crítica ao decidir, escolher e agir, dando um passo atrás em relação ao que é sabido ou presumido, e considerando perspectivas diferentes. A antecipação mobiliza habilidades cognitivas como pensamento crítico e analítico, para prever o que pode ser necessário no futuro ou como atitudes tomadas hoje podem ter consequências no futuro. Tanto a prática reflexiva quando a antecipação contribuem para a disponibilidade de assumir uma postura responsável, na certeza de que todos nós podemos definir e mudar o curso dos acontecimentos. É assim que se constitui a capacidade de agir. Portanto, as escolas

modernas precisam ajudar estudantes a evoluir e crescer sempre, e a encontrar e ajustar seu lugar em um mundo em transformação.[11]

As escolas agora precisam preparar os alunos para mudanças mais rápidas do que nunca, a aprender profissões que ainda não foram criadas, a lidar com transformações sociais que ainda nem podemos imaginar e a usar tecnologias que ainda serão inventadas. E precisam preparar seus alunos para um mundo interconectado, no qual os estudantes entendem e apreciam diferentes perspectivas e visões de mundo, interagem com êxito e respeito com outras pessoas e assumem responsabilidade para agir pela sustentabilidade e pelo bem-estar coletivo.

Ao aumentar a resiliência social, emocional e cognitiva, a educação pode ajudar as pessoas, organizações e sistemas a persistirem, talvez até a florescerem, em meio a disrupturas imprevisíveis. Pode oferecer a flexibilidade, inteligência e capacidade de resposta que as comunidades e instituições precisam para prosperar em meio as mudanças socioeconômicas.

Sem dúvida, o conhecimento de ponta sempre será importante. Pessoas inovadoras e criativas geralmente têm competências especializadas no campo do conhecimento e da prática. Tão importante quanto aprender como aprender é o fato de que sempre aprendamos ao aprender alguma coisa. Mas o sucesso na educação já não é principalmente a reprodução de conteúdo; é extrapolar aquilo que já sabemos e aplicar aquele conhecimento criativamente em situações novas. O conhecimento epistemológico – por exemplo, pensar como um cientista, filósofo ou matemático – ganha cada vez mais precedência em relação a saber fórmulas específicas, nomes ou lugares. Assim, a escolaridade hoje em dia precisa dizer respeito muito mais aos modos de pensar (envolvendo criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e julgamentos), modos de trabalhar (incluindo comunicação e colaboração), ferramentas de trabalho (incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial de novas tecnologias) e também à capacidade de viver em um mundo multifacetado como cidadãos responsáveis e ativos.[12]

A abordagem convencional na escola é, com frequência, decompor problemas em partes possíveis de manejar e depois ensinar os estudantes a resolver tais partes. Porém as sociedades modernas criam valor ao sintetizar diferentes campos do conhecimento, fazendo conexões entre ideias que antes pareciam não estar

relacionadas. Isso requer familiaridade e receptividade em relação ao conhecimento em outras áreas.

Nas escolas de hoje, os estudantes, de modo geral, aprendem individualmente e, ao final do ano escolar, certificamos seus resultados individuais. No entanto, quanto mais independente o mundo se torna, mais precisamos de grandes colaboradores e orquestradores. Atualmente, é raro que a inovação seja produto de indivíduos trabalhando em isolamento. É mais um resultado de como mobilizamos, compartilhamos e integramos conhecimento. O bem-estar das sociedades depende cada vez mais da capacidade das pessoas de fazerem ações coletivas. As escolas, portanto, precisam melhorar o modo como ajudam os alunos a aprender, a fim de que desenvolvam uma consciência do pluralismo da vida moderna. Isso significa ensinar e recompensar tanto a colaboração como os resultados acadêmicos individuais, possibilitando que os estudantes possam pensar por si próprios e ao mesmo tempo agir para e com os outros. A realidade é que os alunos ficam a maior parte do tempo sentados em suas carteiras individuais e que há um tempo limitado para aprendizagem colaborativa. Isso ficou claro – surpreendentemente claro – nos resultados da primeira avaliação PISA de habilidades para resolver problemas colaborativamente em 2015. Em média, nos países OCDE, menos de um em dez estudantes de 15 anos de idade conseguiu completar as tarefas de resolução de problemas que exigiam que se ativessem a dinâmicas de grupo, tomar atitudes para superar obstáculos e resolver desacordos com outros, mesmo quando o conteúdo dessas tarefas era relativamente simples[13] (veja o Capítulo 6 para mais detalhes).

Olhando de forma mais geral, a transformação das exigências de habilidades incrementou o papel das competências emocionais e sociais. Tais habilidades estão envolvidas na conquista de objetivos, vida e trabalho coletivos e na gestão de emoções. Elas incluem qualidades de caráter como perseverança, empatia ou capacidade de olhar da perspectiva do outro, concentração, ética, coragem e liderança. De fato, o desenvolvimento desses tipos de características era o que distinguia muitas das escolas de elite que visitei. Mas, para a maioria dos alunos, formação de caráter na escola permanece uma questão de sorte, dependendo de ser ou não uma prioridade para seu professor, desde que há pouquíssimos sistemas educacionais que tenham objetivos tão abrangentes como parte integral do que esperam dos estudantes.

Habilidades emocionais e sociais, por outro lado, fazem intersecção com diversidade em pontos importantes. Ajudam os alunos e a viver e trabalhar em um mundo em que a maioria das pessoas precisa apreciar uma variação de ideias, perspectivas e valores, e colaborar com pessoas de diferentes culturas e origens, frequentemente diminuindo tempo e espaço por meio da tecnologia; e um mundo em que suas vidas serão afetadas por questões que transcendem fronteiras nacionais. A comunicação efetiva e o comportamento adequado entre equipes diversas são também fundamentais para o sucesso em muitos trabalhos, e permanecerão dessa forma uma vez que a tecnologia continue a facilitar a conexão das pessoas do mundo inteiro. Empregadores cada vez mais vão procurar atrair aprendizes que se adaptem facilmente e que tenham a capacidade de aplicar e transferir suas habilidades e conhecimento para novos contextos. Prontidão no trabalho em um mundo interconectado requer que os jovens compreendam as complexas dinâmicas de globalização e que estejam abertos em relação a pessoas de diferentes formações culturais.

O engajamento com diferentes perspectivas e visões de mundo exige que os indivíduos examinem as origens e implicações não só de suas próprias pressuposições, mas também as dos outros. Isso, por outro lado, implica um profundo respeito e interesse por quem o outro é, sua concepção de realidade e suas perspectivas. Reconhecer a posição ou crença do outro não significa, necessariamente, aceitar tal posição ou crença. No entanto, a habilidade de ver através de lentes variadas proporciona oportunidades de aprofundar e questionar as próprias perspectivas e tomar decisões mais maduras. Enquanto não conseguirmos fazer isso com êxito, estaremos construindo nossos sistemas educacionais com areia. A questão é que podemos fazer valer as fronteiras, mas não podemos mantê-las contra a realidade da interdependência.

O desafio é que para desenvolver essas capacidades emocionais, sociais e cognitivas é necessária uma abordagem muito diferente de ensino e aprendizagem, além de professores de diferente calibre. Enquanto significar transmitir conhecimentos pré-fabricados, os países podem permitir-se ter professores de baixa qualidade. E, quando a qualidade de ensino é baixa, o governo tende a dizer a seus professores exatamente como querem que seja esse ensino, usando uma organização industrial

de trabalho para obter os resultados que querem. Hoje, o desafio é fazer do ensino uma profissão de profissionais de conhecimento avançado que trabalhem com um alto nível de autonomia profissional e em uma cultura colaborativa. Eles trabalham como profissionais competentes, educadores éticos, aprendizes colaborativos, designers inovadores, líderes transformacionais e formadores de comunidades.

Mas tais tipos de pessoas não aceitarão trabalhar como objetos intercambiáveis em escolas organizadas como oficinas tayloristas, que se valem principalmente de formulários administrativos de responsabilização e sistemas de comando e controle burocrático e formulários administrativos de controle. O passado estava relacionado à sabedoria recebida; o futuro diz respeito à sabedoria gerada pelo usuário.

O passado também era dividido – com professores e conteúdos divididos por disciplinas e estudantes separados por expectativas de seus prospectos de carreira futura; com escolas projetadas para manter os alunos dentro e o resto do mundo fora, com uma falta de engajamento com as famílias e uma relutância em fazer parcerias com outras escolas. O futuro precisa ser integrado – com ênfase na inter-relação de sujeitos e na integração de estudantes. Também precisa ser conectado de forma que a aprendizagem se relacione proximamente com contextos do mundo real e questões contemporâneas, além de abertas aos abundantes recursos da comunidade. Ambientes propícios à aprendizagem estão criando sinergias e descobrindo novos modos de enriquecer o capital cultural, social e profissional na relação com os outros. Isso se faz com famílias e comunidades, com educação superior, com negócios e, especialmente, com outras escolas e ambientes de aprendizagem. Trata-se de criar parcerias inovadoras. O isolamento, em um mundo de sistemas de aprendizagem complexos, limitará seriamente as potencialidades.

No passado, a educação se baseava em áreas de estudo; no futuro, terá de se basear principalmente em projetos, construindo experiências que ajudem os estudantes a pensar para além dos limites das disciplinas. O passado era hierárquico; o futuro é colaborativo, reconhecendo tanto professores como alunos como recursos e cocriadores.

No passado, alunos diferentes eram ensinados de forma semelhante. Agora os sistemas escolares precisam abraçar a diversidade, com diferentes formas de abordar a aprendizagem. Os objetivos do passado eram a padronização e a

conformidade, com estudantes educados com outros da mesma faixa etária, seguindo o mesmo currículo padrão, todos avaliados ao mesmo tempo. O futuro diz respeito à construção do conteúdo a partir das paixões e competências de cada aluno, ajudando-o a personalizar sua aprendizagem e suas avaliações de forma a incentivar o envolvimento e o talento.

Os sistemas escolares precisam reconhecer que os indivíduos aprendem de formas diferentes em diferentes estágios de sua vida. É necessário criar novos métodos de educação que levem a aprendizagem ao aprendiz e que sejam mais propícios para o progresso dos alunos. Aprender não é um lugar, mas uma atividade.

No passado, as escolas eram ilhas tecnológicas, com a tecnologia muitas vezes limitada a apoiar práticas existentes e os estudantes adotando e consumindo muito além do que era oferecido. Agora, as escolas precisam usar o potencial das tecnologias para liberar a aprendizagem das convenções antigas e conectar os alunos com meios novos e mais poderosos, com fontes de conhecimento, com aplicativos inovadores e uns com os outros.

No passado, o foco da política estava no fornecimento de educação; agora precisa estar nos resultados, desviando o olhar que se fixava em cima, na burocracia, para o professor ao lado, a escola vizinha ou o sistema educacional mais próximo. No passado, as administrações enfatizavam a gestão escolar; agora o foco precisa estar na liderança educacional, com o apoio de líderes escolares, avaliando e desenvolvendo professores de alta qualidade e projetando ambientes de aprendizagem inovadores. O passado dizia respeito ao controle de qualidade; o futuro diz respeito à garantia de qualidade.

O desafio é que a transformação desse sistema não pode ser comandada pelo governo – pois isso levaria a uma conformidade superficial –, nem pode ser construída apenas de baixo para cima.

Os governos não podem inovar dentro das salas de aula, mas podem ajudar a construir e incentivar a transformação, além de articular uma visão norteadora para a aprendizagem do século XXI. O governo tem um papel fundamental como plataforma e agente, como estimulador e facilitador; ele pode concentrar recursos, estabelecer políticas que propiciem um clima facilitador e usar a prestação de contas e os relatórios de mudanças para incentivar novas práticas.

Mas a educação precisa identificar melhor os principais agentes de mudança, promovê-los e encontrar melhores meios para reconhecer, recompensar e tornar evidente o sucesso, fazer o que for possível para facilitar que os inovadores se arrisquem e incentivar novas ideias. O passado dizia respeito ao público *versus* o privado, o futuro diz respeito ao público com o privado.

Esses desafios parecem assustadores, mas muitos sistemas educacionais já estão bem encaminhados no sentido de descobrir respostas inovadoras para si próprios, não apenas isoladamente, em exemplos locais, mas também sistemicamente.

Olhar para fora em busca de inspiração

Existe uma história sobre um motorista que, em uma noite escura, ao chegar perto de seu carro, descobre que perdeu a chave. Ele fica procurando embaixo de um poste de luz – e quando alguém lhe pergunta se foi ali que ele perdeu a chave, ele diz que não, mas que ali era o único lugar em que conseguia ver alguma coisa.

Na educação acontece a mesma coisa, há um instinto profundamente enraizado de olhar para o que está mais perto e é mais fácil de ver. Pode não ser o melhor lugar para olhar, mas é onde há perguntas e respostas conhecidas. Geralmente, avaliamos o progresso na educação pelo que é mais fácil de medir, não pelo que é mais importante. E os debates sobre educação muitas vezes se baseiam apenas naquilo que está acontecendo nas próprias escolas de um país ou região, em vez de serem comparados com o que se consegue realizar em outros lugares.

Embora a globalização esteja causando um profundo impacto nas economias, no local de trabalho e na vida cotidiana, a educação continua sendo muito local e, frequentemente, voltada para dentro. Os sistemas educacionais têm o hábito de construir "muros" que separam professores, escolas ou sistemas entre si e impedem que aprendam uns com os outros. O modo como as escolas são organizadas e o modo como a informação é gerenciada pode tornar difícil para as escolas e professores compartilharem conhecimento sobre seu trabalho. Embora as pessoas que dirigem sistemas educacionais possam ter acesso ao conhecimento sobre seus pontos fortes e fracos, aqueles que estão na linha de frente – diretores e professores – muitas vezes não podem ou talvez não saibam como traduzir seu conhecimento em práticas mais eficientes.

Muros semelhantes separam os sistemas educacionais de países diferentes, com ainda menos oportunidades para os países olharem para fora em busca de políticas educacionais desenvolvidas e implementadas para além de suas fronteiras. Em outras palavras, há poucas possibilidades de aprendizagem a partir das experiências de outros países. Isso é uma pena, especialmente porque, no campo da educação, há um componente ético na experimentação de políticas e práticas alternativas, uma vez que envolvem a vida e o futuro de jovens de verdade.

É por isso que as comparações internacionais são tão importantes. Elas podem mostrar o que é possível em educação, em termos de qualidade, equidade e eficiência de serviços conquistados pelos líderes mundiais em educação. Elas podem ajudar os formuladores de políticas públicas a definir alvos significativos com base em objetivos mensuráveis, e podem fomentar uma melhor compreensão de como diferentes sistemas educacionais abordam os mesmos problemas. E, talvez até mais importante, uma perspectiva internacional proporciona a oportunidade de profissionais e formuladores de políticas públicas terem uma visão muito mais clara de seus próprios sistemas educacionais, uma visão que revele mais das crenças e estruturas, pontos fortes e fracos, que subjazem a seus sistemas. Um sistema educacional tem que ser profundamente compreendido antes de poder ser transformado e melhorado.

As comparações internacionais também revelam o ritmo da mudança no desenvolvimento educacional. Tome por exemplo os Estados Unidos e a Coreia do Sul. Nos anos 1960, os Estados Unidos tinham a taxa mais alta do mundo de jovens concluindo com sucesso o ensino médio.[14] Além de ser uma superpotência militar e econômica, os Estados Unidos eram uma superpotência educacional, beneficiando-se da "vantagem de ter dado a largada" no acesso universal à escolaridade. O investimento em escolaridade universal havia ajudado a construir sua economia de sucesso.

Mas, nos anos 1970 e 1980, outros países começaram a alcançá-los. Nos anos 1990, em vez de estarem em primeiro lugar nas taxas de graduação no ensino médio, os Estados Unidos estavam em 13º. Embora esse país permaneça bem à frente da maior parte de outras nações no que diz respeito às pessoas de 55-64 anos de idade com ensino médio e universitário concluídos,[15] a proporção de formados entre grupos

mais jovens caiu para a média. Os Estados Unidos não voltaram para trás, mas não conseguiram ir para a frente na velocidade necessária, à medida que mais e mais países ultrapassaram seu nível médio de educação.

Por outro lado, nos anos 1960, a Coreia do Sul tinha um padrão de vida equivalente ao atual do Afeganistão, e estava entre os mais baixos desempenhos em educação. Agora, o país tem a maior proporção do mundo de adolescentes que completaram com sucesso o ensino médio.[16] A Coreia do Sul se transformou em uma economia de alta tecnologia – construída sobre os alicerces da educação. (Pode-se argumentar que o alto desempenho da Coreia do Sul e de outros sistemas educacionais do leste asiático foi conquistado às custas dos alunos, que frequentemente apresentam um baixo grau de satisfação com a vida. Mas, de acordo com os resultados da última avaliação PISA, alguns sistemas educacionais de alto desempenho, incluindo a Estônia, a Finlândia, a Holanda e a Suíça, são capazes de apresentar bons resultados de aprendizagem mesmo que os alunos relatem alto nível de satisfação com a vida – uma lição aprendida com o leste asiático.)

Evidentemente, avaliações internacionais têm seus problemas. Conceber testes confiáveis é o maior dos desafios. Os critérios para o sucesso têm de ser definidos de modo que sejam comparáveis entre os países e significativos no âmbito nacional. Os testes devem ser realizados sob as mesmas condições, para que tenham resultados comparáveis. Além disso, os formuladores de políticas públicas tendem a usar os resultados seletivamente, muitas vezes, para apoiar políticas existentes e não como um instrumento para explorar alternativas.

Um pouco antes de os resultados da última avaliação PISA serem publicados, em dezembro de 2016, pessoas do mundo inteiro me telefonaram para saber quais seriam as maiores surpresas nas tabelas da liga PISA global. Mas não há surpresas em comparações internacionais como o PISA. Qualidade e equidade em educação são o resultado de práticas deliberadas e políticas implementadas sistematicamente e cuidadosamente concebidas. Frente à evidência do PISA de melhorias rápidas apresentadas por alguns sistemas escolares, mesmo aqueles que afirmam que a educação pode ser apenas melhorada em escala geológica, ou que a posição relativa dos países reflete principalmente fatores sociais e culturais, é necessário concordar que é possível melhorar sistemas educacionais. A lição mais incrível que o PISA

traz é que, apesar de suas tantas diferenças, as escolas e os sistemas educacionais de alto desempenho compartilham algumas características que transcendem suas fronteiras linguísticas, nacionais e culturais. É por isso que vale a pena estudar educação a partir de uma perspectiva global.

Está na hora de nos perguntarmos: o que podemos aprender com os sistemas escolares mais avançados do mundo? Como suas experiências ajudam os alunos, professores e dirigentes escolares em outros países? Como os políticos e formuladores de políticas públicas aprendem lições de países que enfrentam desafios semelhantes e tomam decisões mais bem informadas? Mesmo quando não há exemplos internacionais a seguir, por que tem se mostrado tantas vezes difícil aprender com eles e parar de repetir os mesmos erros? Fazer essas perguntas – e respondê-las – nunca foi tão urgente.

2. Derrubando alguns mitos

Testes internacionais como o PISA possibilitam que os países vejam como está seu desempenho, comparado ao de outros sistemas escolares. Eles também revelam as falsas concepções que podem impedir a melhoria da educação.

Os pobres sempre terão mau desempenho na escola; a miséria é uma sina

Mesmo enquanto professores em salas de aula do mundo todo se esforçam para compensar as desvantagens em que alguns de seus alunos nasceram, alguns acreditam que a miséria é uma sina. Mas os resultados do PISA mostram que essa é uma premissa falsa – e que não há nada inevitável em relação a quão bem ou mal diferentes grupos sociais têm a probabilidade de desempenhar na escola ou na vida.

Essa história tem dois lados. Em todos os países que participam do PISA, os resultados de aprendizagem são associados ao *background* social de estudantes e escolas – o principal desafio para professores e escolas.[1] Por outro lado, a força da relação entre o *background* social e a qualidade dos resultados de aprendizagem varia substancialmente entre os sistemas educacionais – prova de que os piores resultados não são inevitáveis para estudantes em situação desfavorável. No teste PISA de 2012, os 10% mais desfavorecidos entre crianças de 15 anos de idade, em Xangai, obtiveram melhores resultados em matemática do que os 10% mais favorecidos nos Estados

Unidos e em muitos outros países.[2] De modo semelhante, na avaliação PISA 2015, os 10% dos alunos em situação desfavorável da Estônia e no Vietnã tiveram resultados tão bons quanto a média de alunos em países da OCDE (veja a ***FIGURA 1.1***).

Assim, se os alunos mais pobres de Estônia, Xangai e Vietnã podem ter resultados tão bons quanto a média dos alunos em países ocidentais, por que as crianças mais pobres nesses outros países não apresentariam resultados tão bons quanto os de seus colegas na Estônia, em Xangai e no Vietnã?

Crianças de proveniências sociais semelhantes podem apresentar grandes diferenças de desempenho, dependendo da escola que frequentam ou do país em que vivem. Os países em que os alunos em situação desfavorável têm êxito são capazes de administrar a desigualdade social. Alguns deles conseguem atrair os professores mais talentosos para as classes mais desafiadoras e os mais competentes líderes escolares para as escolas mais desfavorecidas, além de proporcionar a seus educadores a assistência necessária para que tenham êxito. Aplicando altos padrões, desafiam todos os alunos a alcançá-los. Usam métodos de ensino que permitem aos alunos de todos os *backgrounds* aprender do jeito que for mais adequado e efetivo para eles.

Há estudantes excelentes em todos os países, porém são poucos os países que possibilitam que a maioria de seus estudantes tenha um desempenho excelente. Conquistar maior igualdade na educação não é apenas um imperativo de justiça social, é também um modo de usar recursos de forma mais eficiente e de garantir que todos possam contribuir para a sociedade em que vivem. No final, o modo como educamos as crianças mais vulneráveis reflete quem somos como sociedade.

Alguns críticos americanos argumentam que o valor de comparações internacionais de educação é limitado porque os Estados Unidos têm uma porção peculiarmente grande de estudantes em situação desfavorável. Mas o país tem, na verdade, muitas vantagens socioeconômicas em relação a outros. É mais rico e gasta mais dinheiro em educação do que a maioria dos países; os norte-americanos de idade mais avançada têm níveis de escolaridade mais altos do que seus contemporâneos na maior parte de outros países, o que, por sua vez, é uma grande vantagem para seus filhos; e a quantidade de alunos desfavorecidos socioeconomicamente se encaixa bem na média da OCDE.

As comparações antigas do PISA demonstram que, nos Estados Unidos, as desvantagens socioeconômicas têm um impacto particularmente forte no

Informações rápidas sobre o PISA

O coração do PISA é um conjunto de testes, acordados internacionalmente, em matemática, leitura, ciências e uma série de domínios inovadores, que são conduzidos a cada três anos entre as amostras representativas de alunos de 15 anos de idade dos países participantes. A idade de 15 anos foi escolhida como ponto de comparação porque representa o último ponto no qual a escolaridade ainda é largamente universal.

O PISA está bem alinhado com o Programa OCDE para a Avaliação de Competências em Adultos (PIAAC), que mede competências de alfabetização em língua e em matemática e tecnologia da comunicação e da informação (ICT) na faixa de 16 a 65 anos de idade. Enquanto o PISA olha para trás, para compreender como os sistemas escolares efetivamente estabeleceram a base para o sucesso na vida, o PIAAC olha para a frente, a fim de entender como as competências iniciais alimentam outras aprendizagens e resultados sociais, econômicos e empregatícios importantes.

O PISA avalia tanto o conteúdo disciplinar quanto a capacidade de aplicação de conhecimento de modo criativo, inclusive em contextos desconhecidos.

O projeto de pesquisa básico permaneceu constante, desde que foi utilizado pela primeira vez em 2000, para possibilitar a comparação entre as subsequentes avaliações do PISA. Isso permite aos países associar transformações políticas com melhorias nos resultados educacionais ao longo do tempo.

Devotamos esforços consideráveis para obter maior abrangência linguística e cultural, além de equilíbrio na avaliação de materiais. A concepção, a tradução, as amostras e a coleta de dados dos testes contam com mecanismos rigorosos de controle de qualidade.

O PISA é um esforço colaborativo. Os melhores especialistas dos países participantes decidem o escopo e a natureza das avaliações do PISA e as informações de *background* coletadas. O governo supervisiona essas decisões com base em interesses compartilhados e orientados pelas políticas vigentes.

desempenho dos alunos. Em outras palavras, nos Estados Unidos, os resultados de dois estudantes de diferentes *backgrounds* socioeconômicos variavam muito mais do que era tipicamente observado em países-membros da OCDE.

Pois é aí que a história começa a ficar interessante: os resultados do PISA dos Estados Unidos também mostram como os círculos viciosos de disparidades em resultados escolares, que levam a possibilidades de vida mais desiguais e reduzem a mobilidade social, podem ser quebrados.

Entre 2006 e 2015, a associação entre o *background* social e o desempenho do aluno nos Estados Unidos diminuiu mais do que em qualquer outro país participante do PISA. Pense assim: em 2006, menos do que um em cada cinco americanos de 15 anos de idade que viviam na situação mais desfavorável conseguia obter resultado excelente em ciências; em 2015, quase um em cada três conseguia. Assim, a quantidade de estudantes que conseguia, potencialmente, realizar o sonho americano de mobilidade social aumentou 12 pontos percentuais em uma década. Embora o *gap* entre os resultados dos estudantes de classes favorecidas e os de classes desfavorecidas nos Estados Unidos persista, esses dados mostram quanto é possível melhorar – e quão rapidamente isso pode ser alcançado. (***FIGURA 2.1***).

Os imigrantes rebaixam a média de desempenho do sistema escolar

Em anos recentes, muitos milhares de imigrantes e pessoas em busca de asilo – incluindo um número de crianças sem precedentes – enfrentaram o mar bravio e barricadas de arame farpado em busca de segurança e de uma vida melhor na Europa. Nossas escolas estão preparadas para ajudar estudantes imigrantes a se integrarem na nova comunidade? E elas terão êxito na preparação de todos os estudantes para um mundo em que as pessoas estão dispostas e têm capacidade para colaborar com outras pessoas de diferentes culturas? Muitos acreditam que é simplesmente impossível fazê-lo.

Mas consideremos o seguinte: os resultados do PISA demonstram que não há relação entre a quantidade de alunos imigrantes e a média geral de estudantes naquele país (***FIGURA 2.2***). Mesmo os alunos com o mesmo histórico de imigração

apresentam níveis de desempenho muito diferentes nos diversos países. A escolaridade adquirida pelos imigrantes antes de sua imigração é importante, porém onde os estudantes imigrantes se estabelecem parece ser muito mais importante.

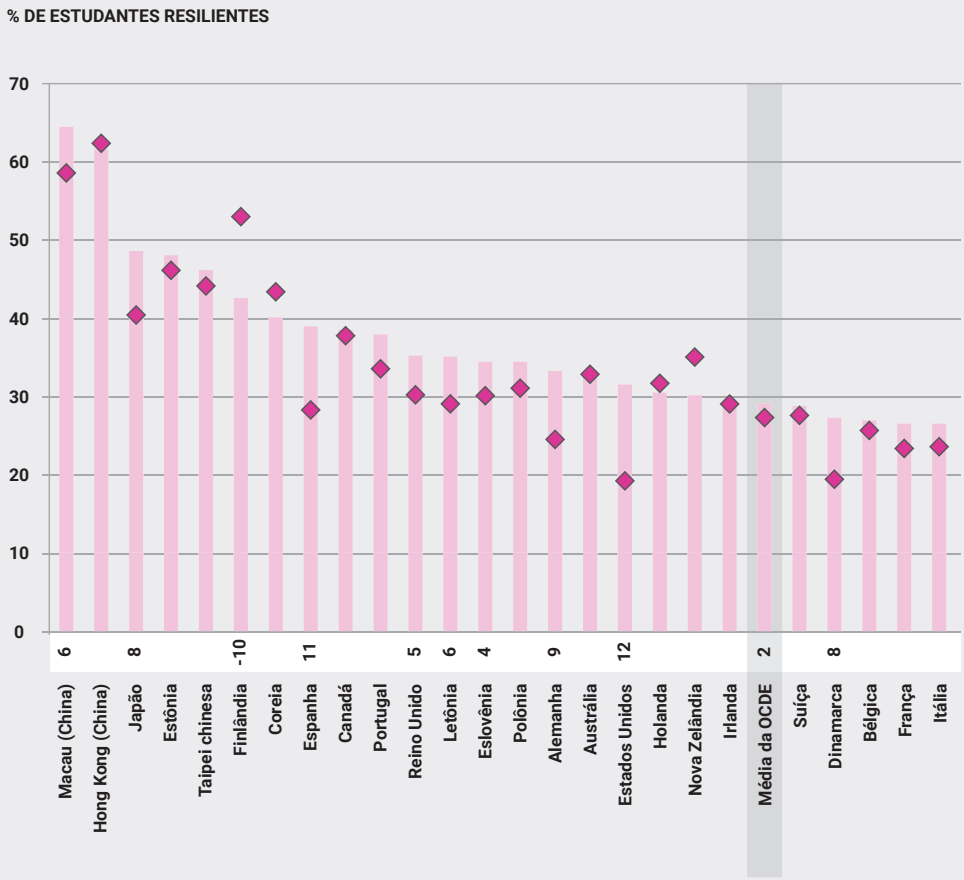
Por exemplo, os filhos de imigrantes que falam árabe que se estabeleceram na Holanda obtiveram 77 pontos – ou o equivalente a dois anos escolares – a mais do que estudantes dos mesmos países que se estabeleceram no Qatar, mesmo depois de considerar as diferenças socioeconômicas entre os estudantes. Eles também fizeram 56 pontos a mais do que seus colegas estabelecidos na Dinamarca.

Estudantes nascidos na China que se mudaram para outro país têm melhor desempenho do que seus colegas nativos em quase todos os países de destino; mas, também nesse caso, o país de destino importa. Na Austrália, imigrantes chineses de primeira geração fizeram 502 pontos, de forma semelhante a seus colegas australianos; no entanto, os imigrantes chineses de segunda geração fizeram 592 pontos, bem mais do que dois anos escolares a mais do que seus colegas australianos. Em outras palavras, e na medida em que o histórico social captura de modo adequado os efeitos de seus pares, esses estudantes imigrantes conseguiram se beneficiar mais do sistema escolar australiano do que os estudantes australianos nativos, mesmo depois de considerar o status socioeconômico dos alunos.

Entre os países OCDE, o *gap* de desempenho entre os estudantes imigrantes e os nativos reduziu entre 2006 e 2015. Essa mudança foi mais impressionante na Bélgica, na Itália, em Portugal, na Espanha e na Suíça.[3]

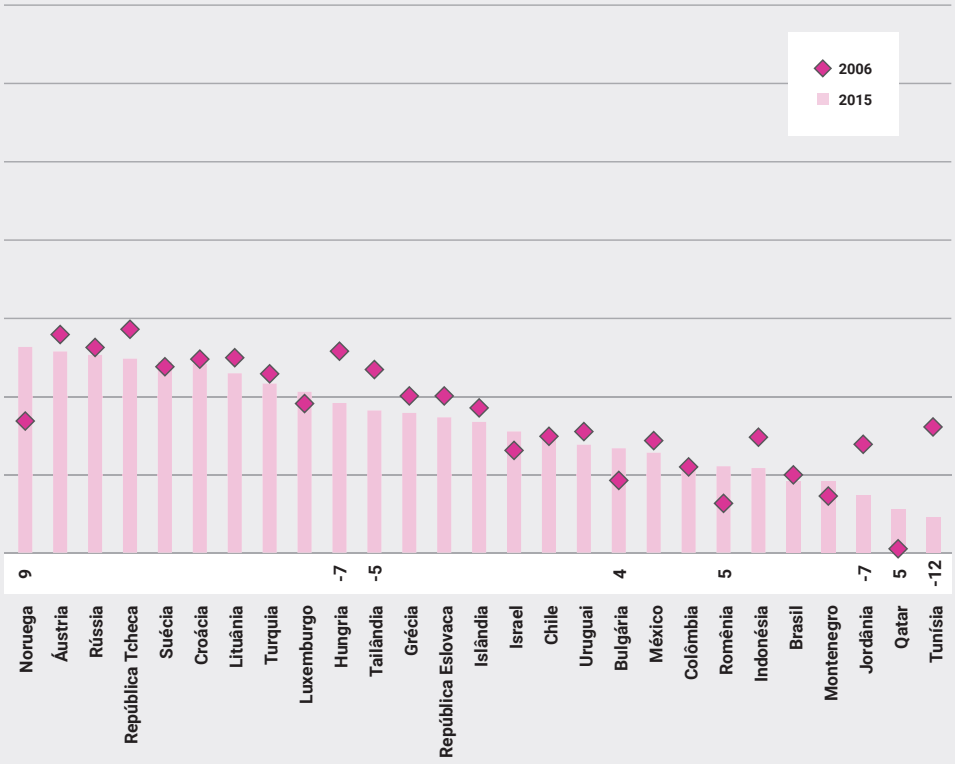
Por exemplo, os estudantes imigrantes em Portugal melhoraram seu desempenho em ciências por 64 pontos durante o período – o equivalente a quase dois anos escolares – enquanto os estudantes nativos melhoraram 25. Os estudantes imigrantes na Itália melhoraram sua pontuação em ciências em 31 pontos e os imigrantes na Espanha melhoraram em 23 pontos, embora em ambos os países o desempenho de estudantes sem *background* imigrante tenha permanecido estável. Em nenhum dos países, as mudanças demográficas na população imigrante são responsáveis por essas melhorias. Tanto na Itália como na Espanha, por exemplo, a proporção de alunos imigrantes cujos pais têm escolaridade era de cerca de 30 pontos percentuais mais baixa em 2015 que em 2006. Essas melhorias demonstram que há um escopo considerável para políticas e práticas para ajudar estudantes imigrantes a realizarem seu potencial.

FIGURA 2.1: ESTUDANTES DESFAVORECIDOS PODEM SUPERAR AS DESVANTAGENS E ESTAR ENTRE OS MAIS BEM-SUCEDIDOS DO MUNDO



Notas: considera-se resiliente um aluno ou aluna que estiver no quarto inferior do índice PISA de status socioeconômico e cultural, mas apresentar desempenho no quarto superior de estudantes entre todos os países, após considerar o status socioeconômico.

A diferença do ponto-porcentagem entre 2006 e 2015 na porção de alunos resilientes é apresentada próximo ao nome do país/economia. Apenas diferenças estatisticamente significativas são apresentadas.

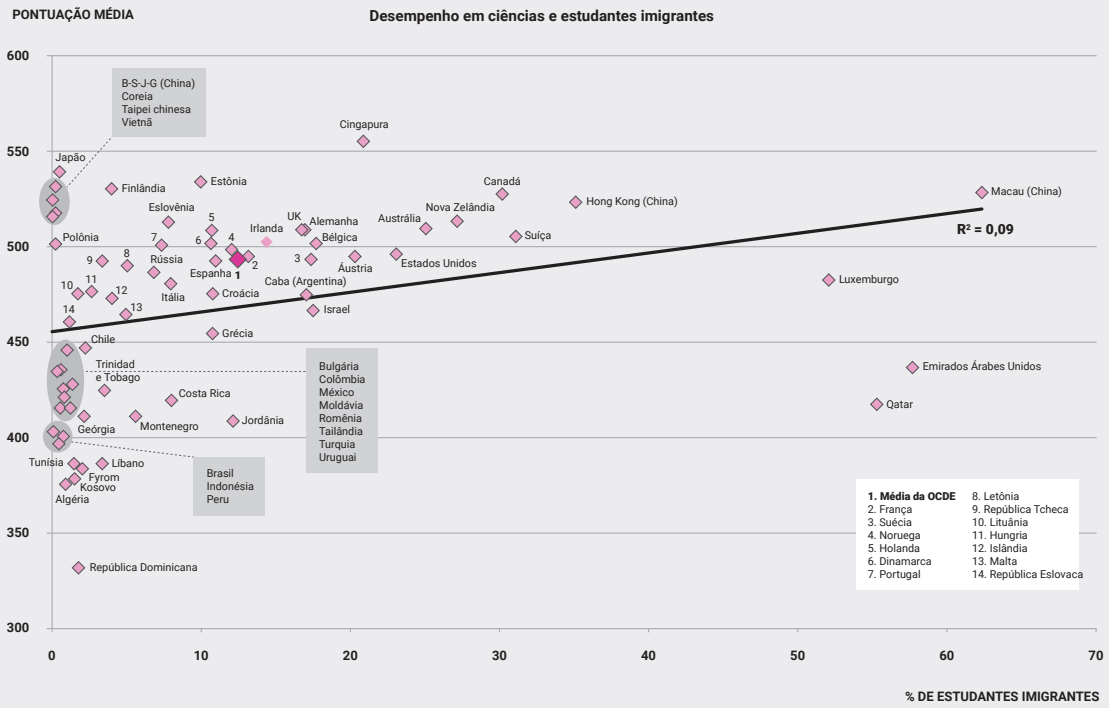


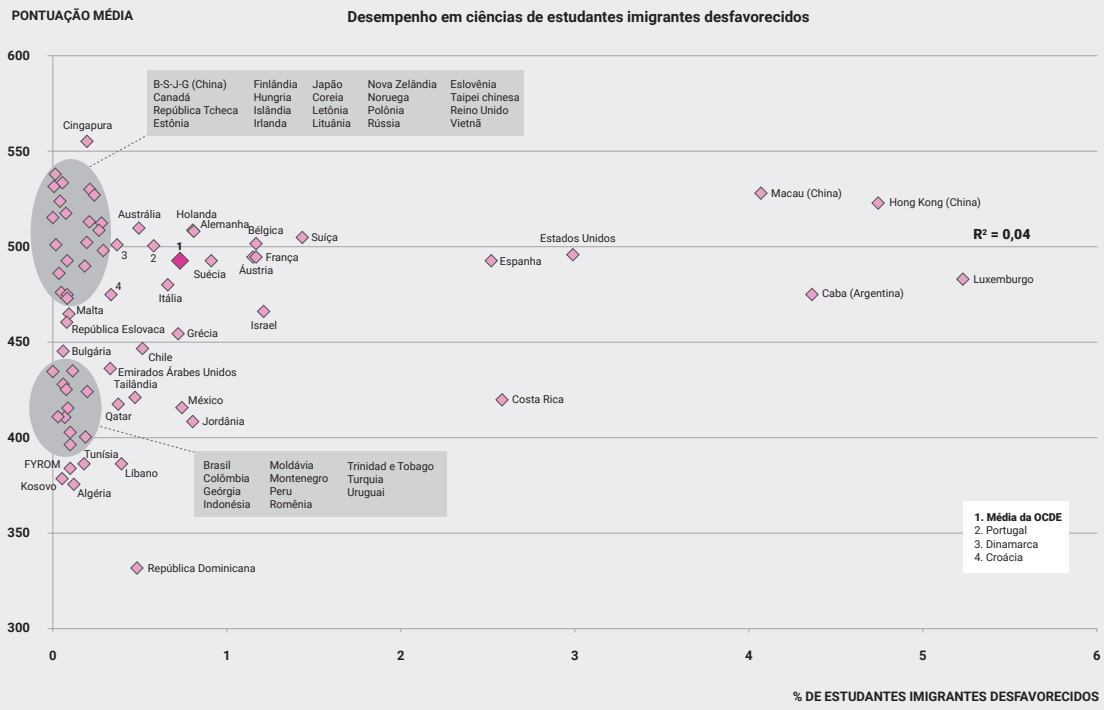
Países e economias classificados em ordem descendente de porcentagem de estudantes resilientes em 2015.

Fonte: Banco de dados do PISA 2015 da OECD, Tabela I.6.7.

http://dx.doi.org/10.1787/888933432860

FIGURA 2.2: A POPULAÇÃO DE ESTUDANTES IMIGRANTES NÃO TEM RELAÇÃO COM A MÉDIA DE DESEMPENHO DO PAÍS





Notas: B-S-J-G (China) se refere a Pequim-Xangai-Jiangsu-Guangdong (China). Caba (Argentina) se refere à Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina). Fyrom se refere à Antiga República da Macedônia Iugoslava.

Fonte: banco de dados PISA 2015, OECD, Tabela I.7.3.

http://dx.doi.org/10.1787/888933432897

O sucesso na educação está totalmente associado à quantidade de dinheiro investido

Os países precisam investir em educação se querem que seus cidadãos tenham vidas produtivas; mas investir mais dinheiro na educação não resulta automaticamente em melhor educação.

Para os países que atualmente investem menos do que US$ 50.000 por estudante entre 6 e 15 anos, o PISA mostra uma forte relação entre o investimento por aluno e a qualidade dos resultados de aprendizagem. No entanto, para países que investem acima desse nível, e isso inclui a maioria dos países OCDE, não há relação entre o investimento por estudante e o desempenho médio (***FIGURA 2.3***).

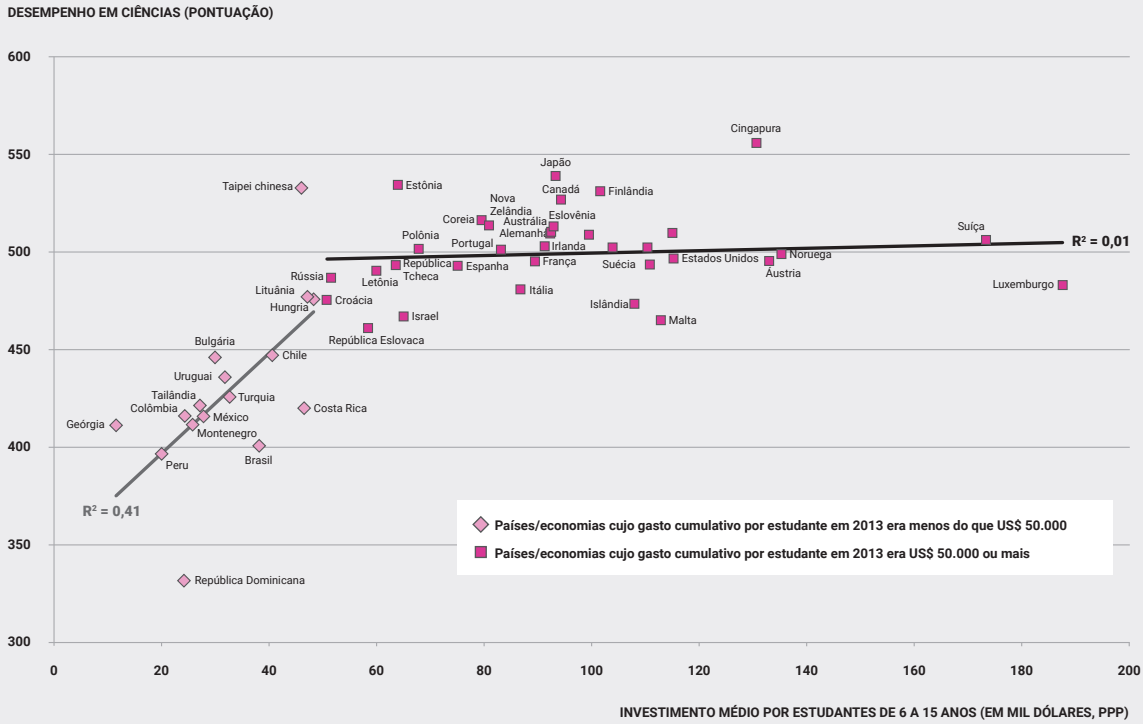
Alunos de 15 anos na Hungria, que investe US$ 47.000 por estudante entre 6 e 15 anos de idade, têm o mesmo nível de desempenho que os alunos de Luxemburgo, que investe mais de US$ 187.000 por aluno, mesmo após considerar as diferenças em paridade de poder aquisitivo. Em outras palavras, apesar de investir quatro vezes mais do que a Hungria, Luxemburgo não tem qualquer vantagem.

Em resumo, o sucesso não tem a ver apenas com o tamanho do investimento, mas sim com a maneira como o dinheiro é investido.

Classes com menos alunos sempre têm melhores resultados

Pode ser politicamente popular defender classes com menos alunos, mas não há evidências internacionais que comprovem que reduzir a quantidade de alunos por classe seja o melhor caminho para a melhoria de resultados. Ao contrário, diminuir o tamanho das classes pode significar desviar a receita que poderia ser investida em outra coisa – tal como pagar mais por melhores professores. Na verdade, os sistemas educacionais de melhor desempenho no PISA tendem a priorizar os professores em relação ao tamanho das classes. Sempre que precisam escolher entre classes menores e investir em seus professores, escolhem a segunda opção.

FIGURA 2.3: DEPOIS DE CERTO LIMITE, NÃO HÁ RELAÇÃO ENTRE INVESTIMENTO POR ESTUDANTE E DESEMPENHO MÉDIO



Notas: apenas países e economias com dados disponíveis são apresentados. Uma relação significativa (p < 0,10) é indicada por uma linha preta. Uma relação não significativa é indicada por uma linha cinza. Os valores investidos são ajustados para diferenças em paridade de poder aquisitivo.

Fonte: OECD, PISA 2015 Database, Tabelas I.2.3 e II.6.58.

http://dx.doi.org/10.1787/888933436215

Pode ser que reduzir o tamanho das classes abra oportunidades para novas e mais efetivas práticas educacionais, e que, todo o resto continuando igual, classes menores levem a melhores resultados. Mas esse normalmente não é o melhor modo de olhar para a questão, porque os países podem investir apenas uma vez. Reduzir o número de alunos das classes pode significar menos dinheiro disponível para aumentar os salários dos professores, dar oportunidade aos professores de fazer outras coisas além de ensinar ou aumentar o tempo de aprendizagem dos alunos.

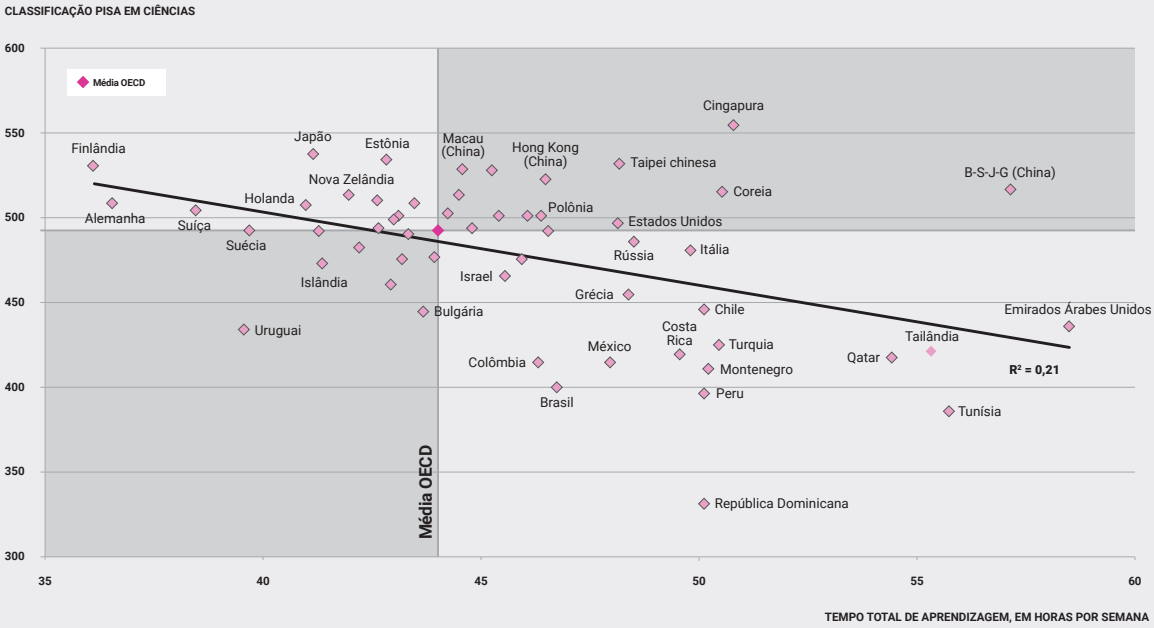
Apesar da falta de evidências que comprovem os benefícios de classes menores, muitos países continuam a considerá-las uma prioridade. Professores, pais e formuladores de políticas públicas defendem classes com menos alunos, pois as consideram fundamentais para uma educação melhor e mais personalizada. Entre 2005 e 2014, a pressão popular e as transformações demográficas obrigaram os governos a reduzir o tamanho das classes nos primeiros anos do ensino médio em uma média de 6% nos países OCDE[4].

Mas mais ou menos durante o mesmo período, entre 2005 e 2015, os salários dos professores do nível secundário inferior aumentaram apenas 6% em termos reais, em média, nos países da OCDE, e na verdade decresceram em um terço dos países da OCDE. Os professores dos primeiros anos do ensino médio agora são pagos com apenas 88% do que outros profissionais com graduação em período integral recebem[5]. Se seus salários não forem competitivos, os professores não investirão em si mesmos; e mesmo que o façam, é provável que deixem a profissão se sua *expertise* for considerada mais útil, for mais reconhecida e mais bem recompensada em outro lugar.

Mais tempo investido na aprendizagem produz melhores resultados

Os sistemas escolares diferem muito em relação ao tempo investido pelos alunos na aprendizagem, particularmente em horas de aula. Dentro de cada país, um tempo maior dedicado à aprendizagem de uma matéria tende a ser associado a melhores resultados naquela matéria.[6] Assim, os formuladores de políticas

FIGURA 2.4A: OS PAÍSES COM TEMPO MAIOR DE APRENDIZAGEM NÃO ESTÃO NECESSARIAMENTE ENTRE OS DE MELHOR DESEMPENHO



Notas: B-S-J-G (China) se refere a Pequim-Xangai-Jiangsu-Guangdong (China). O tempo total de aprendizagem inclui o tempo investido na escola, em lição de casa, em aulas extras e em estudo particular.

Fonte: Banco de dados PISA 2015, OECD. Figuras I.2.13 e II.6.23.

http://dx.doi.org/10.1787/888933436411

públicas e os pais que lutam por maior carga horária têm certa razão. Mas, quando comparamos países nesse sentido, a relação se inverte: países com cargas horárias e tempo de aprendizagem maiores geralmente têm piores resultados no PISA (***FIGURA 2.4A***). Como isso pode acontecer?

Na verdade, é bem simples. Os resultados são sempre o produto da quantidade e qualidade de oportunidades de aprendizagem. Ao manter a qualidade da educação constante, o aumento do tempo melhorará os resultados. Mas, quando os países melhoram a qualidade da educação, tendem a obter melhores resultados sem aumentar o tempo de estudos do aluno. Por exemplo, no Japão e na Coreia do Sul, os estudantes têm pontuações semelhantes em ciências; contudo, no Japão, alunos investem cerca de 41 horas por semana em aprendizagem (28 horas na escola e 14 horas depois da aula), todas as matérias combinadas, enquanto na Coreia do Sul, eles investem cerca de 50 horas por semana (30 horas na escola e 20 horas depois da aula). Na Tunísia e em Pequim, Xangai, Jiangsu e Guangdong, as quatro municipalidades e províncias da China que participaram da avaliação PISA 2015, os alunos investem cerca de 30 horas por semana estudando na escola e 27 horas depois da aula, mas a média de ciências obtida nas províncias/cidades chinesas é 531 pontos, enquanto na Tunísia é 367 pontos (***FIGURA 2.4B***). Essas diferenças podem ser indicativas, entre outras coisas, da qualidade de um sistema escolar e do uso efetivo do tempo de aprendizagem dos alunos, assim como se os estudantes podem aprender informalmente depois da aula.

A maior parte dos pais gostaria de ver seus filhos em escolas em que eles adquirem habilidades e conhecimento acadêmico sólido, mas também onde têm tempo suficiente para participar de atividades não acadêmicas como teatro, música e esportes, que desenvolvem suas competências emocionais e sociais, além de contribuírem para seu bem-estar. É sempre uma questão de equilíbrio. Finlândia, Alemanha, Suíça, Japão, Estônia, Suécia, Países Baixos, Nova Zelândia, Austrália, República Tcheca e Macau (China) parecem proporcionar um bom equilíbrio entre o tempo de aprendizagem e o desempenho escolar.

O sucesso na educação tem a ver com o talento herdado

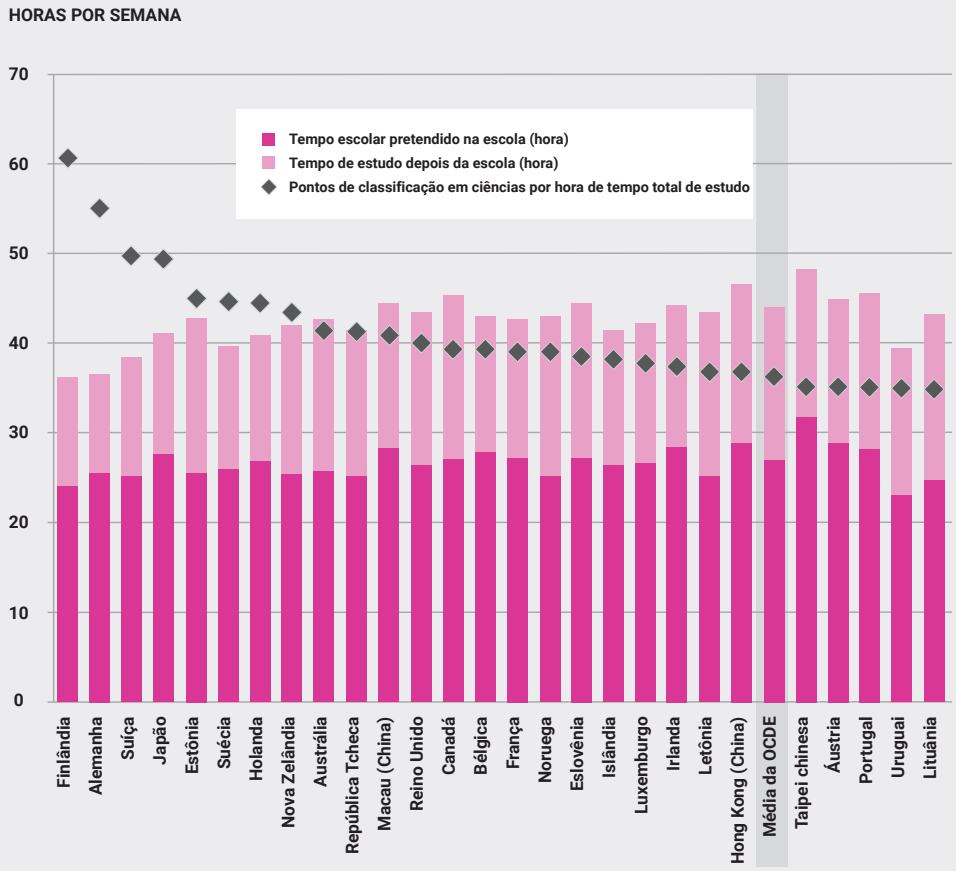
Textos de muitos psicólogos da educação têm alimentado a ideia de que o desempenho dos alunos é, principalmente, um produto da inteligência herdada, não de esforço. O PISA não apenas testa o que alunos de 15 anos de idade sabem, como também pergunta aos alunos o que eles acreditam que esteja por trás do sucesso ou fracasso em tais testes. Em muitos países, os alunos rapidamente colocaram a culpa em tudo, menos em si mesmos. Em 2012, mais do que três em cada quatro alunos na França, com um resultado médio no PISA, disseram que o material do curso era simplesmente difícil demais, dois em cada três disseram que o professor não promovia o interesse dos alunos no material, e um em cada dois disse que o professor não explicava bem os conceitos, ou que eles, estudantes, eram azarados.[7]

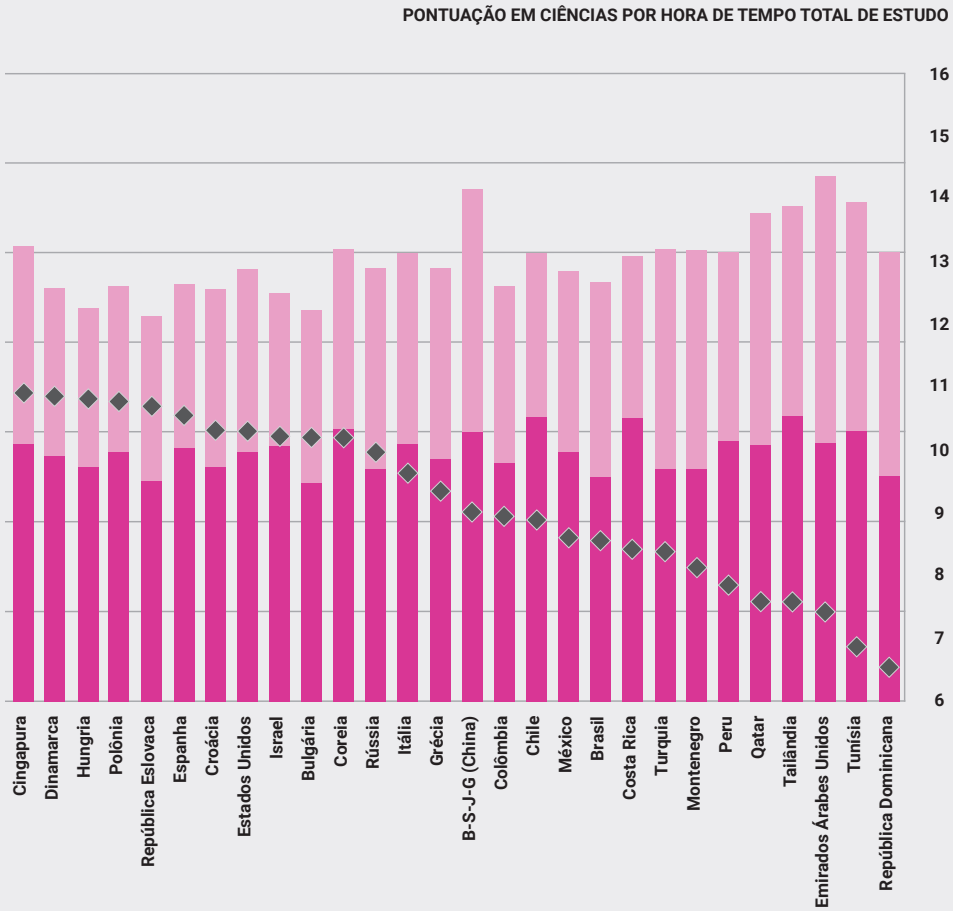
Os resultados foram muito diferentes em Cingapura. Os alunos acreditavam que teriam êxito esforçando-se e confiavam em seus professores para ajudá-los a ter sucesso. O fato de os estudantes em alguns países acreditarem, em massa, que o desempenho é principalmente um produto de esforço e não de inteligência herdada sugere como os sistemas escolares e a sociedade podem fazer diferença nas atitudes de alunos em relação à escola e ao desempenho.

Uma das conclusões mais importantes do PISA é que, na maioria dos países em que estudantes esperam ter que se esforçar para obter bons resultados, quase todos os alunos alcançam os padrões de alto desempenho (veja Capítulo 3).

Uma comparação entre notas escolares e desempenho dos alunos no PISA também demonstra que, após considerar a proficiência leitora dos alunos, os hábitos de estudo e atitudes em relação à escola e à aprendizagem, estudantes de classes favorecidas socioeconomicamente tendem a obter notas melhores em seus trabalhos escolares do que os alunos de classes desfavorecidas.[8] Essa prática poderia ter consequências de maior alcance – e mais duradouras – por duas razões: os alunos frequentemente baseiam suas expectativas de ensino continuado e carreira em suas notas escolares, e os sistemas escolares usam as notas para orientar sua seleção de alunos para programas acadêmicos e, depois, para o ingresso na faculdade.

FIGURA 2.4B: O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DEPENDE TANTO DA QUANTIDADE QUANTO DA QUALIDADE DO TEMPO DE ESTUDO





Notas: os diamantes demonstram a classificação em matemática por hora do tempo de estudo total. O tempo total de estudo inclui as horas do tempo de estudo pretendido na escola para todas as matérias, assim como as horas dispendidas em estudos adicionais ao programa escolar obrigatório, incluindo a lição de casa, as aulas adicionais e o estudo particular.
B-S-J-G (China) se refere a Pequim-Xangai-Jiangsu-Guangdong (China).
Fonte: OECD, banco de dados PISA 2015, Figura II.6.23.
http://dx.doi.org/10.1787/888933436411

Em resumo, é improvável que os sistemas escolares obtenham paridade de desempenho com os países com melhores resultados até que se aceite que, com esforço e assistência suficientes, todas as crianças podem aprender e ter êxito nos níveis avançados.

Alguns países têm melhor desempenho em educação por causa de sua cultura

Algumas pessoas argumentam que comparar sistemas de educação de países de culturas muito diferentes não faz sentido, pois as políticas educacionais se baseiam em diferentes tradições e normas a elas subjacentes. Como tal, são aplicáveis em contextos culturais semelhantes ou, se forem adotados por países com diferentes normas culturais, teriam diferentes resultados. A cultura pode, de fato, influenciar os resultados escolares. Países cujas culturas são baseadas na tradição confucionista, por exemplo, são conhecidos por valorizar muito a educação e os resultados escolares. Muitos observadores acreditam que essa característica cultural confere uma grande vantagem a esses países.

Porém nem todos os países que compartilham tal tradição apresentam bons resultados no PISA. Uma herança confucionista pode ser um ativo, mas não garante sucesso. Outros países com os melhores desempenhos no PISA, como Canadá e Finlândia, demonstram que valorizar educação não é exclusivo das culturas confucionistas.

O argumento mais forte contra a cultura ser um fator determinante no sucesso é a rápida melhoria nos resultados dos alunos observados nos mais diferentes lugares. Por exemplo, o desempenho médio em ciências melhorou significativamente entre 2006 e 2015 na Colômbia, em Israel, Macau, Portugal, Qatar e Romênia. Durante esse período, Macau (China), Portugal e Qatar tiveram um aumento na quantidade de alunos com melhor desempenho e, simultaneamente, reduziram a quantidade de alunos com baixo desempenho.

Esses países e economias não mudaram sua cultura nem a composição de sua população nem seus professores; eles mudaram as práticas e políticas educacionais.

Dados os resultados, aqueles que declaram que a posição relativa dos países no PISA reflete principalmente fatores culturais e sociais devem concordar que tal cultura não é apenas herdada, mas também pode ser criada por meio de práticas e políticas planejadas.

Apenas os melhores alunos deveriam se tornar professores

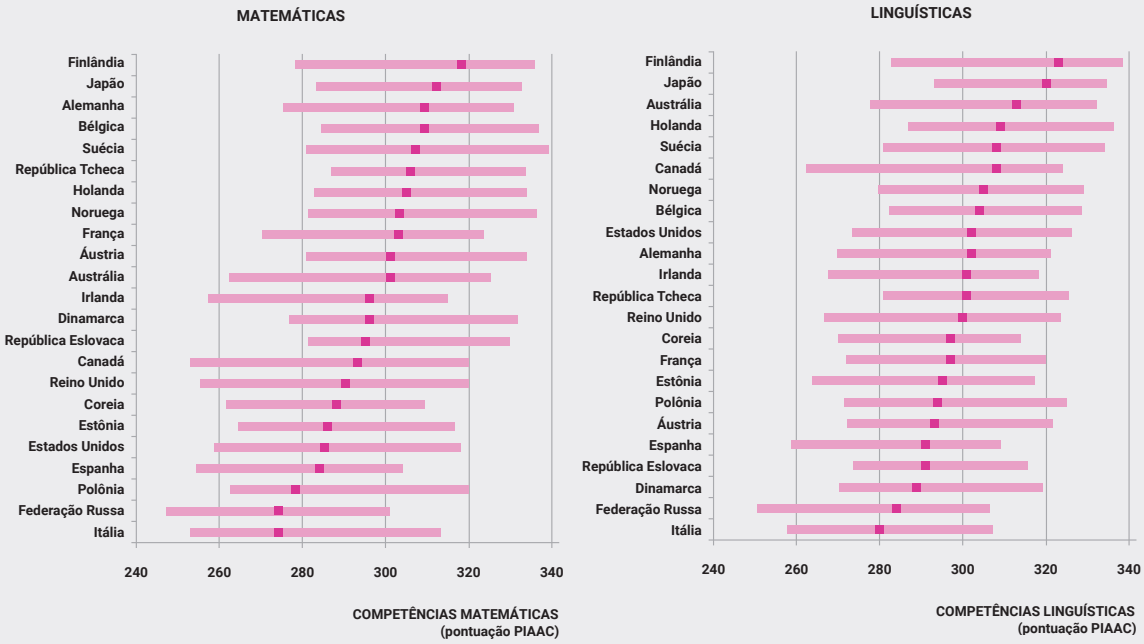
Uma das reivindicações que ouço com mais frequência é de pessoas que tentam explicar o mau desempenho escolar no país dizendo que os jovens que se tornam professores nem sempre estão entre os melhores e mais inteligentes. Países com alto desempenho, dizem, conseguem recrutar seus professores entre o terço superior dos formados. Isso soa plausível, uma vez que a qualidade de um sistema escolar nunca será melhor do que a qualidade de professores.

E, certamente, os melhores sistemas escolares selecionam seu corpo docente cuidadosamente. Mas isso significa que, nesses países, os melhores alunos escolhem ser professores em vez de, digamos, advogados, médicos ou engenheiros?

É difícil saber ao certo, porque é complicado obter evidências comparativas sobre o conhecimento e as competências dos professores. Mas a Pesquisa de Competências Adultas testou competências linguísticas e matemáticas – também dos professores. Usando esses dados, é possível comparar as competências de professores com as de pessoas formadas por outras faculdades ou universidades.[9]

Os resultados demonstram que, nos países com dados comparáveis, não há um único país em que os professores estejam entre os graduados da terça parte com melhores resultados (tendo como base a proficiência média em competência linguística e matemática); e não há um único país em que estejam entre a terça parte dos adultos com graduação os piores resultados (***FIGURA 2.5A***). Na verdade, na maior parte dos países, as competências dos professores são semelhantes às da média das pessoas com formação universitária. Há apenas algumas exceções. Na Finlândia e no Japão, por exemplo, o professor médio tem melhor competência matemática do que a média dos graduados, enquanto na República Tcheca, Dinamarca, Estônia, República Eslovaca e Suécia, acontece o contrário.

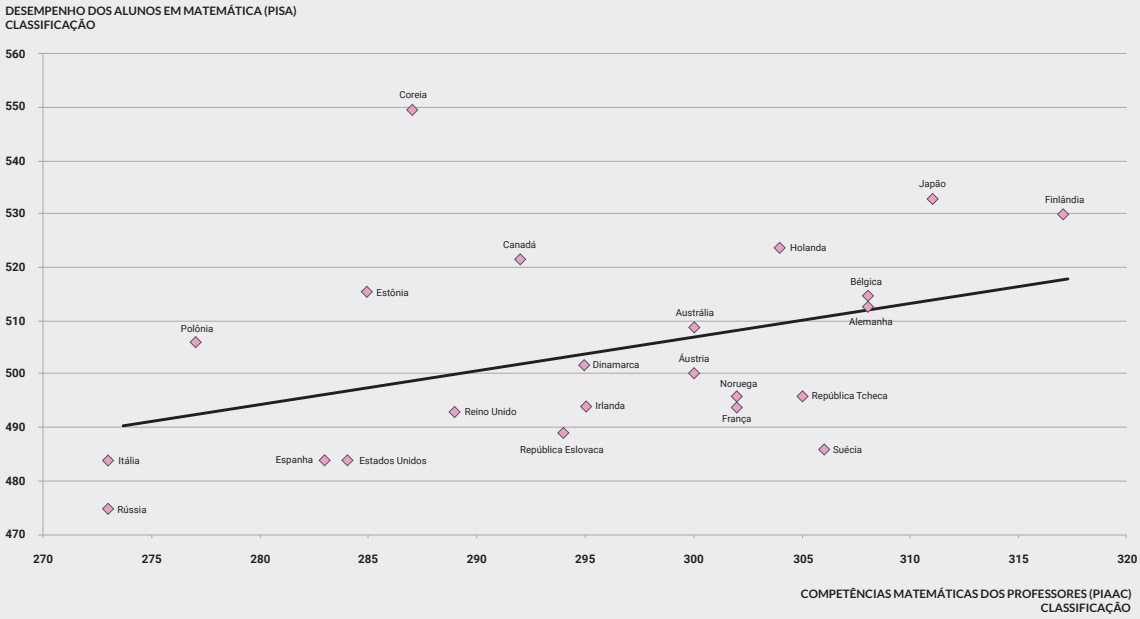
FIGURA 2.5A: OS PROFESSORES NÃO SÃO NEM MAIS NEM MENOS COMPETENTES QUE A MÉDIA DE PESSOAS COM CURSO SUPERIOR COMPLETO



Notas: o segmento escuro indica professores com habilidades cognitivas médias em um país. As barras horizontais mostram o intervalo de habilidades cognitivas de todos com grau universitário (incluindo professores) entre 25º e 75º percentis. Os países são classificados, respectivamente, de acordo com as competências matemáticas e linguísticas médias do professor.

Fonte: adaptado de Hanushek, Piopiunik e Wiederhold (2014), The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance.

FIGURA 2.5B: O DESEMPENHO DOS ALUNOS ESTÁ RELACIONADO, MAS NÃO NECESSARIAMENTE DEPENDE DA COMPETÊNCIA DOS PROFESSORES



Fonte: Adaptado de Hanushek, Piopiunik e Wiederhold (2014), The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance.

Mas existe outra forma de pensar sobre isso. Embora os professores de todos os países tendam a ter uma classificação semelhante à das pessoas com curso superior completo, na Pesquisa de Competências Adultas, o conhecimento e as competências dos graduados diverge substancialmente entre os países – e essas diferenças se refletem entre os professores também. Os professores no Japão e na Finlândia têm os melhores resultados nas competências matemáticas, seguidos por belgas, alemães, noruegueses e holandeses. Os professores italianos, russos, espanhóis, poloneses, estonianos e norte-americanos aparecem, por sua vez, com os piores resultados em matemática.

Uma pesquisa[10] concluiu que há uma relação positiva entre as competências dos professores e a dos alunos (***FIGURA 2.5B***). Contudo, em alguns países, tais como Estônia e Coreia do Sul, a proficiência dos professores em matemática é de nível médio, mas seus alunos apresentam os melhores resultados no teste de matemática do PISA. Além disso, na maioria dos países de alto desempenho, os alunos obtêm classificações acima do esperado, tendo como base apenas o conhecimento e a competência médios dos professores nesses países. Isso sugere que outros fatores, além das competências dos professores, influenciam o alto desempenho dos alunos.

Tudo somado, a menos que os países gozem do luxo de contratar professores da Finlândia ou do Japão, o que eles precisam pensar é sobre como tornar o ensino uma profissão mais respeitada e uma escolha de carreira mais atraente – tanto intelectual quanto financeiramente. Eles precisam investir mais no desenvolvimento do professor e em condições de emprego mais competitivas. Se não fizerem isso, ficarão presos em uma espiral que gira para baixo – partindo de padrões baixos para o ingresso na profissão e resultando em baixa autoestima entre os professores, cuja consequência é o ensino mais prescritivo e, portanto, menos personalizado, o que pode levar os professores mais talentosos a se afastarem totalmente da profissão. E isso acaba gerando um corpo de professores de qualidade mais baixa.

Selecionar estudantes por habilidade é uma maneira de elevar os padrões

Faz séculos que os educadores tentam entender como os sistemas educacionais deveriam ser concebidos de forma a se adequar melhor às necessidades dos alunos. Alguns países adotaram sistemas escolares mais abrangentes e não seletivos, que procuram proporcionar a todos os alunos oportunidades semelhantes, deixando que cada professor e cada escola satisfaçam a todas as habilidades dos estudantes, seus interesses e *backgrounds*. Outros países respondem à diversidade agrupando ou acompanhando os alunos, seja entre escolas, seja entre anos escolares, com o objetivo de assisti-los de acordo com seu potencial acadêmico e/ou interesses em programas específicos. A sabedoria convencional diz que estes últimos promovem equidade, enquanto o anterior garante qualidade e excelência.

A pressuposição que sustenta as políticas de seleção é a de que os talentos dos alunos se desenvolverão melhor se eles reforçarem mutuamente seu interesse em aprender.

Há uma variação considerável nas formas como os países selecionam e acompanham seus alunos.[11] Evidências do PISA comprovam que nenhum dos países com um alto grau de separação dos alunos por habilidade, seja na forma de acompanhamento, separação de salas ou repetição de ano, está entre os sistemas educacionais com melhor desempenho ou entre aqueles com a maior porcentagem de melhores estudantes.

Isso está em consonância com outra pesquisa, que mostra que a redução da gama de competências dos alunos em sala de aula ou escolas por meio de acompanhamento não resulta em melhores resultados de aprendizagem.[12] O padrão é diferente para o agrupamento por habilidades dentro da sala de aula ou agrupamento por disciplinas específicas, que se mostrou efetivo quando os ajustes adequados foram feitos no currículo e no ensino.

Isso costumava ser eficiente apenas para alguns alunos terem êxito na escola, porque nossas sociedades e economias precisavam de um grupo relativamente pequeno de pessoas com boa formação.

Com o custo social e econômico do mau desempenho escolar crescendo dia a dia, organizar os sistemas escolares com base na exclusão tornou-se não apenas injusto socialmente, mas altamente ineficiente. Equidade e inclusão são imperativos nos sistemas educacionais modernos e em suas sociedades.

Agora que acabamos com alguns dos mitos sobre o que influencia os resultados de aprendizagem, é hora de analisar o que torna os sistemas educacionais de alto desempenho diferentes.

3. O que torna os sistemas educacionais de alto desempenho diferentes?

O que sabemos sobre sistemas educacionais de sucesso

A avidez dos formuladores de políticas públicas por respostas imediatas é sempre frustrada pelo passo de tartaruga com que os dados, as evidências e a pesquisa evoluem. E, às vezes, acho que os formuladores de políticas públicas se esquecem de que os dados não são a mesma coisa que um conjunto de fatos esparsos.

Os dados coletados de forma isolada pelo PISA deixam muitas perguntas sem resposta. Os resultados oferecem um retrato instantâneo dos sistemas educacionais em um certo momento; mas não apontam – nem podem – como os sistemas educacionais chegaram a esse ponto, ou que instituições e organizações podem ter ajudado ou dificultado o avanço. Além disso, os dados, na realidade, não dizem nada sobre causa e efeito. As correlações muitas vezes são enganosas: se os pássaros cantam quando o sol se levanta – e eles fazem isso, dia após dia, em muitos lugares diferentes do mundo – isso não significa que o sol nasce porque os pássaros cantam.

Em resumo, saber o que os sistemas exitosos estão fazendo não nos diz como melhorar sistemas menos bem-sucedidos. Essa é uma das principais limitações das pesquisas internacionais, e é aí que outras formas de análise precisam entrar. É por isso também que o PISA não pretende dizer a todos os países o que deveriam fazer. A força do PISA está em informar o que todos os países estão fazendo.

E, ainda, os formuladores de políticas públicas precisam fazer inferências, se quiserem aprender com os resultados dos testes internacionais.

Os formuladores de políticas na área da educação podem se beneficiar das comparações internacionais, do mesmo modo que os líderes comerciais aprendem a administrar suas empresas para que tenham sucesso: inspiram-se em outros e adaptam as lições aprendidas para outras situações. Para os formuladores de políticas educacionais, isso pode ser conseguido através de várias formas de avaliação comparativa: analisando as diferenças observadas na qualidade, igualdade e eficiência da educação entre um país e outro e considerando como estão relacionadas a certas características dos sistemas educacionais desses países.

Um dos principais arquitetos dessa abordagem é Marc Tucker, que está à frente do Nacional Centre on Education and the Economy (Centro Nacional para Educação e Economia) nos Estados Unidos, desde 1988.[29] Em 2009, ele e eu formamos um grupo de pensadores proeminentes para analisar o que os Estados Unidos podem aprender dos sistemas educacionais que estão melhorando rapidamente e obtendo, assim, os melhores resultados, de acordo com as avaliações do PISA. O estudo envolveu uma pesquisa com historiadores, formuladores de políticas públicas, economistas, especialistas da educação, cidadãos comuns, jornalistas, empresários e educadores. A iniciativa de Tucker se tornou a base de uma série de estudos muito procurados, que complementam a temática OCDE e as avaliações das políticas públicas de modo interessante.

Qualquer avaliação da trajetória individual de um país em direção ao alto desempenho deve levar em conta a história, os valores, os pontos fortes e os desafios peculiares àquele país. Mas os estudos referenciais de Tucker revelaram uma série de surpreendentes características comuns a todos os sistemas educacionais de alto desempenho.

- A primeira coisa que aprendemos é que os sistemas educacionais na liderança em alto desempenho convenceram seus cidadãos de que vale mais a pena investir no futuro através da educação que gastar com compensações imediatas, e que é melhor competir na qualidade que no custo do trabalho.
- A grande valorização da educação é apenas uma parte da equação. Uma outra parte é a crença de que todo estudante é capaz de aprender. Em alguns países, os alunos são segregados em diferentes faixas já na primeira infância, como reflexo da concepção de que apenas algumas crianças podem alcançar padrões de qualidade internacional. Mas o PISA mostra que tal seleção está relacionada a grandes disparidades sociais. Por outro lado, em países tão diferentes quanto a Estônia, o Canadá, a Finlândia e o Japão, pais e professores estão comprometidos

com a crença de que todos os alunos podem atingir altos padrões. Tais crenças muitas vezes se manifestam no comportamento de professores e alunos. Tais sistemas avançaram: deixaram de classificar as pessoas por talento e passaram a desenvolver o talento das pessoas.

- Em muitos sistemas educacionais, estudantes diferentes são ensinados de maneira semelhante. Os melhores sistemas educacionais tendem a abordar a diversidade das necessidades dos estudantes com uma prática pedagógica diferenciada – sem comprometimento dos padrões. Eles sabem que estudantes comuns têm talentos extraordinários, e personalizam a experiência educacional de forma que todos os alunos possam alcançar altos padrões. Além disso, os professores desses sistemas investem não apenas no sucesso acadêmico, mas também no bem-estar de seus alunos.
- Em lugar nenhum a qualidade de um sistema educacional supera a qualidade dos professores. Os melhores sistemas educacionais selecionam e formam seus professores com cuidado. Aperfeiçoam o desempenho dos professores que passam por dificuldades e criam uma estrutura de remuneração que reflete o padrão profissional. Proporcionam ainda um ambiente em que os professores podem trabalhar juntos para estruturar uma boa prática e os incentivam a crescer em suas carreiras.
- Os melhores sistemas educacionais estabelecem objetivos ambiciosos, têm clareza sobre o que estudantes deveriam conseguir fazer e possibilitam que seus professores compreendam o que precisam fazer para ensinar seus alunos. Eles deixaram de se preocupar com o controle administrativo e a prestação de contas e passaram a se dedicar a formas profissionais de organização do trabalho. Incentivam seus professores a ser inovadores, a melhorar seu próprio desempenho e o de seus colegas e a buscar um desenvolvimento profissional que leve a uma melhor prática. Nos melhores sistemas educacionais, a ênfase não está em olhar para cima dentro da hierarquia administrativa. Pelo contrário, o que importa é olhar para fora, para o professor ao lado ou para a escola vizinha, criando uma cultura de colaboração e fortes redes de inovação. Os sistemas educacionais com os melhores desempenhos oferecem educação de alta qualidade em todos os níveis, de forma que todo aluno se beneficie com um ensino de excelência. Para conseguir isso, esses países atraem os melhores diretores para as escolas mais fortes e os professores mais talentosos para as classes mais desafiadoras.

- Por último, mas não menos importante, os sistemas de alto desempenho tendem a alinhar políticas e práticas em todo o sistema. Eles se asseguram de que as políticas sejam coerentes durante um período contínuo e que sejam implementadas com consistência. Vale a pena olhar para cada uma dessas característica mais detalhadamente.[30]

Transformar educação em prioridade

Muitas nações defendem que a educação é uma das principais prioridades. Há questões simples que podem ser feitas para saber se um país sustenta essa afirmação. Por exemplo: Qual é o *status* da profissão de professor; em comparação com outros profissionais de mesmo nível de formação, como os países remuneram seus professores? Você gostaria que seu filho fosse professor? Quanto a mídia informa sobre escolas e educação? Quando é preciso escolher, o que importa mais: a classificação de uma comunidade nas ligas esportivas ou sua posição nas tabelas de classificação acadêmicas?

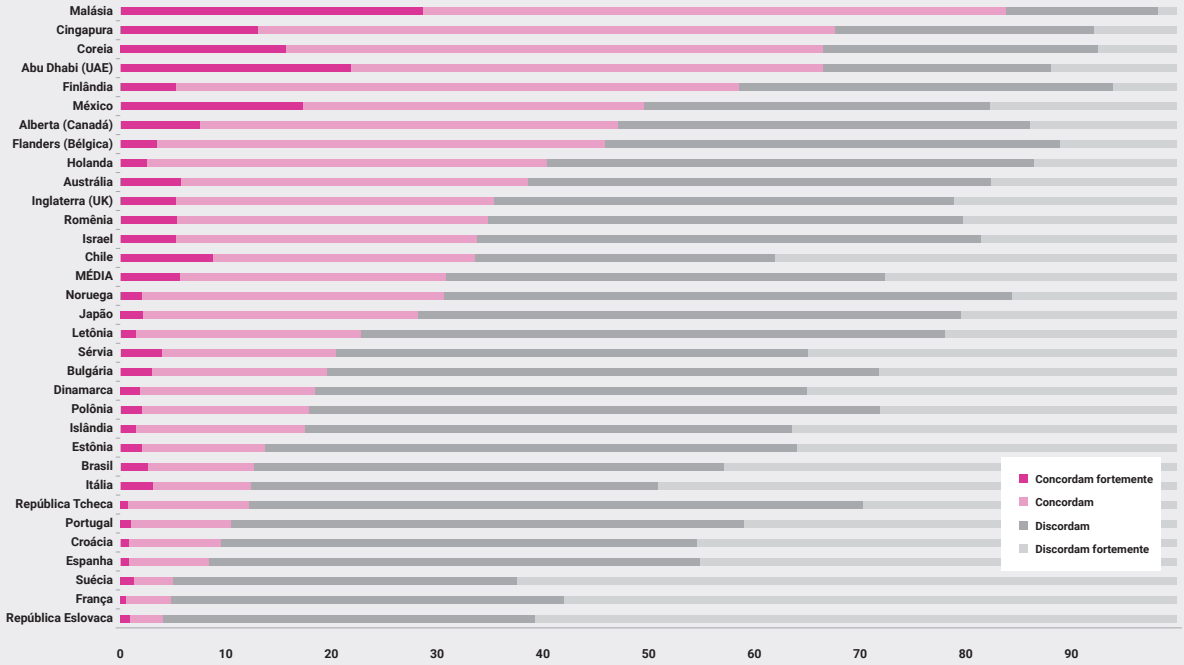
Em muitos dos países que apresentam os melhores resultados no PISA, os professores são normalmente mais bem pagos, as credenciais educacionais são mais valorizadas e uma porção maior do orçamento investido em educação é destinada ao que acontece em sala de aula, ao contrário do que acontece em muitos países europeus e nos Estados Unidos. Nestes países, os pais não incentivam seus filhos a se tornarem professores quando podem ser advogados, engenheiros ou médicos.

O valor alocado na educação provavelmente influencia as decisões dos alunos sobre o que querem estudar mais tarde, e também se alunos competentes vão considerar a carreira de educador. E, claro, o *status* dado à educação terá um efeito sobre o valor que o público dá para os educadores ou se deixam de levá-los a sério.

Assim, talvez não seja surpresa que a Pesquisa de Ensino e Aprendizagem Internacional da OCDE 2013 (TALIS) tenha descoberto grandes diferenças entre os países sobre a maneira como os professores percebem a valorização de sua profissão pela sociedade. Na Malásia, em Cingapura, na Coreia, nos Emirados Árabes Unidos e na Finlândia, a maioria dos professores relatou que eles sentem a valorização por parte da sociedade; já na França e na República Eslovaca, menos do que 1 em cada 20 relatam isso ***(FIGURA 3.1)***.

FIGURA 3.1: EM ALGUNS PAÍSES, A MAIOR PARTE DOS PROFESSORES SENTE QUE SEU TRABALHO NÃO É VALORIZADO PELA SOCIEDADE

Porcentagem de professores do ensino secundário inferior que "concordam" ou "concordam fortemente" com a seguinte afirmação: "Eu acho que a profissão de ensinar não é valorizada pela sociedade".



Nota: Os países estão inseridos no ranking *em ordem descendente, baseada na porcentagem de professores que "concordam fortemente" ou "concordam" em que percebem a profissão de professor como valorizada pela sociedade.*

Fonte: OCDE, Banco de dados TALIS 2013, Tabelas 7.2 e 7.2.Web.

http://dx.doi.org/10.1787/888933042219

Acreditar que todos os alunos podem aprender e atingir altos níveis

A valorização da educação pode ser um pré-requisito para a construção de um sistema educacional de primeira classe; mas simplesmente atribuir um grande valor à educação não levará um país a avançar se os professores, os pais e outros cidadãos acreditarem que apenas a minoria das crianças pode ou precisa alcançar altos padrões acadêmicos.

Até recentemente, na Alemanha, acreditava-se que os filhos de pais de classes mais baixas seriam trabalhadores dessas mesmas classes e não se beneficiariam dos currículos oferecidos pelas escolas de orientação acadêmica [os *gymnasia*]. O sistema educacional, em muitas partes do país, ainda separa os alunos de 10 anos de idade em dois grupos: aqueles que vão para as escolas acadêmicas, orientadas para o ingresso na universidade e para a preparação de profissionais qualificados para o trabalho intelectual; e aqueles destinados aos programas vocacionais, que serão preparados para trabalhar para os profissionais qualificados para o trabalho intelectual.

Os resultados do PISA mostram que essas atitudes se refletem na percepção que os estudantes têm de sua própria educação futura. Enquanto [na Alemanha] apenas um em cada quatro estudantes de 15 anos de idade afirmaram no PISA que esperavam ir para a universidade ou obter uma qualificação vocacional avançada (na verdade, um número ainda menor do que esse a obterá), no Japão e na Coreia do Sul, nove em cada dez estudantes disseram que tinham essa expectativa.[31]

Por outro lado, nos países do sul da Ásia, que têm bons resultados no PISA, assim como outros países de bom desempenho, incluindo o Canadá, a Estônia e a Finlândia, os pais, os professores e o público em geral tendem a compartilhar a crença de que todos os alunos são capazes de ter bons resultados. A aspiração do ministro da Educação em Cingapura é a de que todo aluno seja um aprendiz engajado, todo professor um educador zeloso, todo pai um parceiro que apoia, todo diretor um líder inspirador, e toda escola uma boa escola. Tudo isso tende a se refletir nas crenças dos alunos. A Análise de Tendências em Estudo de Ciência e Matemática mostra que alunos de muitos países do leste asiático tendem a acreditar no esforço e não no talento herdado como a rota para o sucesso.[32]

Esse estudo é sustentado por outra pesquisa, que sugere que os estudantes do leste asiático têm mais probabilidade de atribuir sucessos e fracassos ao esforço, quando comparados com alunos do mundo ocidental. Na verdade, com frequência se ensina explicitamente aos estudantes asiáticos que o esforço e a dedicação são fundamentais para o sucesso.[33] Os professores asiáticos não apenas ajudam os alunos a ter sucesso, mas também acreditam que sua própria competência e esforço são as fontes para seu sucesso.

Em outros países, quando os alunos têm dificuldades, os professores reagem baixando os padrões. Ao fazer isso, eles pressupõem que os baixos resultados são consequência de uma falta de competência herdada. Diferentemente do esforço, o talento é visto como algo sobre o que os estudantes não têm controle, assim, a probabilidade de desistirem é maior do que a de tentar com mais afinco. De acordo com algumas pesquisas, os professores elogiam mais, ajudam mais e dão mais conselhos e respostas mais longas aos alunos que eles percebem ter mais habilidades.[34]

Quando os professores não acreditam que os alunos podem se desenvolver e avançar com seu próprio esforço, podem se sentir culpados ao pressionar alunos que percebem como menos capazes de obter melhores notas. Isso é preocupante, porque estudos mostram que quando um professor dá uma tarefa mais fácil para um aluno e depois o elogia excessivamente por conseguir concluí-la o aluno pode interpretar esse comportamento como uma falta de confiança em sua capacidade.

Tudo isso é importante, porque, de todos os julgamentos que as pessoas fazem sobre si próprias, o que mais tem influência é o quanto acreditam em sua capacidade de cumprir tarefas com êxito.[35] De modo mais geral, o estudo mostra que a crença de que somos responsáveis por nosso comportamento influencia a motivação,[36] de forma que há mais probabilidade de as pessoas investirem no esforço quando acreditam que ele levará aos resultados que estão tentando alcançar.

Tudo isso pode explicar por que a aprendizagem de domínio é tão mais comum e mais exitosa no leste asiático que no Ocidente, onde o conceito foi inicialmente definido e pesquisado. A aprendizagem de domínio se desenvolve a partir da compreensão de que o aprendizado é sequencial e que o domínio das primeiras tarefas é a base sobre a qual o domínio de tarefas subsequentes é construído. De acordo com o psicólogo americano John Carroll,[37] os resultados de aprendizagem

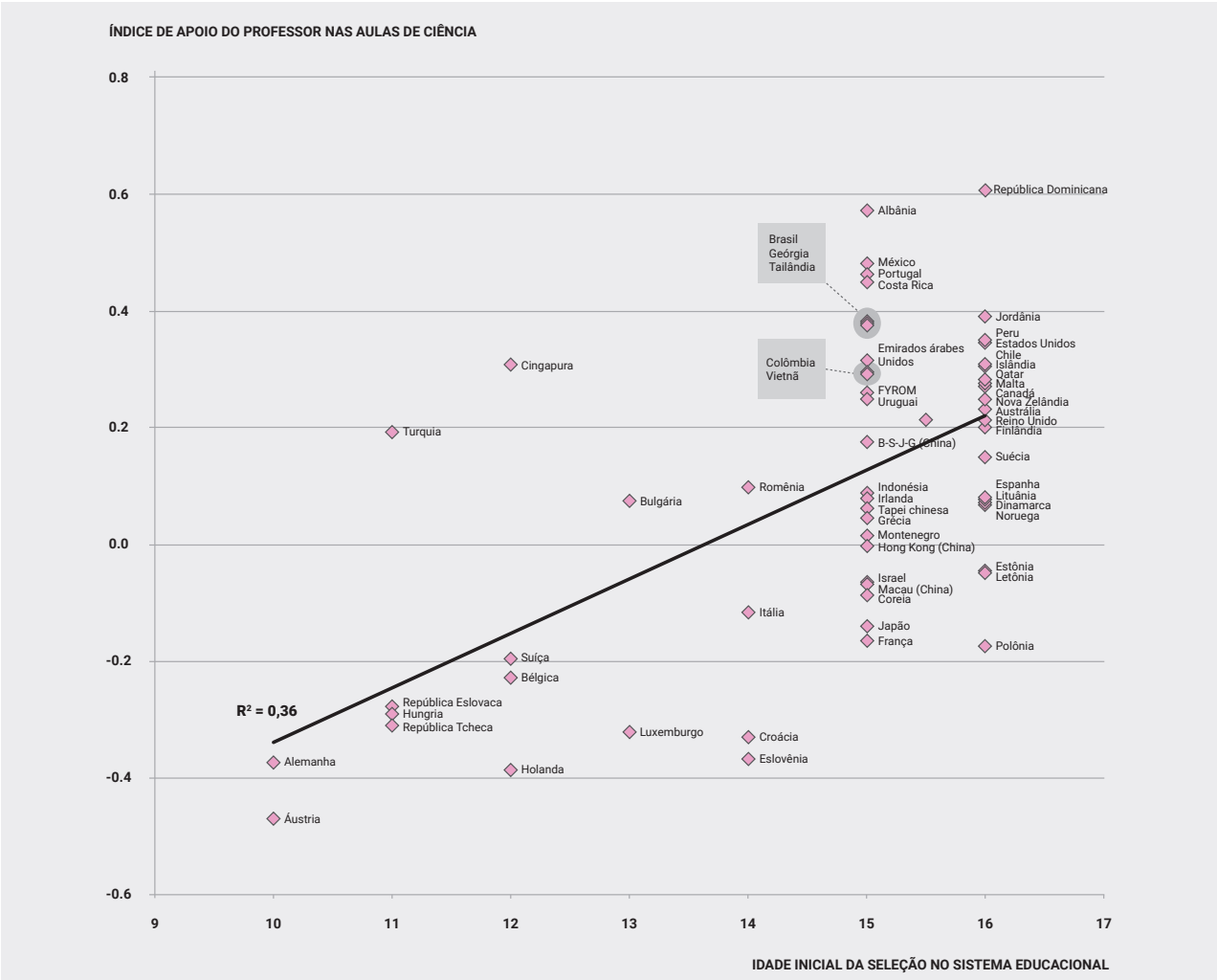
refletem a quantidade de tempo e ensino que um aluno precisa para aprender, e se a oportunidade de aprender e a qualidade de ensino são suficientes para satisfazer as necessidades dos alunos. Para os professores, isso significa que não devem variar os objetivos de aprendizagem que valem para toda a classe, mas que devem fazer o que for necessário para garantir que todo aluno tenha a oportunidade de estudar o conteúdo de formas adequadas para ele ou para ela. Alguns alunos precisarão de mais tempo de ensino, outros, não; alguns alunos precisarão de diferentes ambientes de aprendizagem. Quando todos os alunos conseguem concluir cada tarefa sucessiva, o resultado é uma variação menor e um impacto mais fraco do *background* socioeconômico nos resultados de aprendizagem – precisamente os resultados que fizeram com que muitos sistemas educacionais do leste asiático se destacassem no PISA.

A ***FIGURA 3.2*** oferece outra perspectiva. O PISA solicitou aos alunos que relatassem o nível de apoio que recebiam de seus professores. Suas respostas estavam muito relacionadas à idade em que eram separados em diferentes destinos educativos. Os países em que os alunos relataram menor apoio dos professores eram, frequentemente, aqueles onde os alunos eram divididos por competência acadêmica desde cedo: Áustria, Bélgica, Croácia, República Tcheca, Alemanha, Hungria, Luxemburgo, Holanda, República Eslovaca, Eslovênia e Suíça.

Mesmo que diferentes estilos de respostas signifiquem que tais comparações entre países precisam ser interpretadas com cautela, esses resultados não são inteiramente surpreendentes. Classificar alunos em diferentes tipos de escola cria classes mais homogêneas, em que o ensino se torna mais simples e os professores podem sentir que não precisam prestar muita atenção – "mostrar interesse", "dar um pouco de assistência" ou "trabalhar com os alunos" – para cada aluno individualmente.

Cingapura, o melhor classificado no PISA 2015, tinha um sistema de divisão por classes de acordo com a competência, que depois foi sendo modificado à medida que o país melhorou de padrões. Eles agora usam uma grande variedade de estratégias para garantir que os alunos com dificuldades sejam identificados e diagnosticados cedo, e lhes é dado todo tipo de assistência para que melhorem seu desempenho. Mesmo que os resultados da avaliação do PISA 2015 ainda apontem que Cingapura precisa avançar nos níveis de equidade em educação, como fizeram

FIGURA 3.2: QUANTO MAIS TEMPO AS CRIANÇAS SÃO ACOMPANHADAS, MAIS ELAS SE SENTEM APOIADAS POR SEUS PROFESSORES



Notas: FYROM refere-se à antiga República Iugoslava da Macedônia. B-S-J-G (China) refere-se a Beijing--Shanghai-Jiangsu-Guangdong (China).

Fonte: OCDE, Banco de dados PISA 2015, Tabelas II.3.23 e II.4.27.

http://dx.doi.org/10.1787/888933435743

o Canadá e a Finlândia, a política educacional e econômica do governo aumentou a mobilidade social, criando um sentido compartilhado de missão e instaurando um valor para educação que é quase universal.

Os professores especiais da Finlândia cumprem um papel semelhante, trabalhando próximo a professores de sala de aula para identificar os alunos que precisam de auxílio extra, e então trabalhando em pequenos grupos com alunos que têm dificuldades, para ajudá-los a acompanhar seus colegas. Não é delegada apenas ao professor de sala de aula a responsabilidade de identificar um problema e alertar o professor especial; toda escola secundária possui um "grupo de amparo multiprofissional para os alunos", que se reúne pelo menos duas vezes ao mês, durante duas horas. O grupo é formado pelo diretor, um professor especial, a enfermeira e o psicólogo da escola, um assistente social e os professores dos alunos sobre os quais se está discutindo. Os pais de qualquer criança sobre a qual se está discutindo são contatados antes da reunião e, algumas vezes, são convidados a comparecer.

Para evitar a evasão escolar, o Ministério da Educação em Ontário, no Canadá, criou a "Iniciativa para o sucesso dos alunos", no Ensino Médio.[38] O ministério deu aos bairros verba para contratar um líder de sucesso dos alunos, que seria responsável por coordenar os esforços locais, e estabeleceu encontros entre os líderes dos bairros, durante os quais eles compartilhavam estratégias. Cada escola de Ensino Médio recebeu do estado recursos para contratar um professor para o sucesso dos alunos, cuja função seria identificar os estudantes com dificuldades e desenvolver as intervenções adequadas. Os resultados dessa e de outras iniciativas transformaram profundamente o sistema de Ontário: em alguns anos, porcentagem de conclusão do Ensino Médio no estado passou de 68% para 79%.

Em muitos países, levou tempo para que se substituísse a crença de que apenas uns poucos alunos podem alcançar êxito pela ideia de que todos os alunos podem atingir altos níveis. É necessário um programa multifacetado bem afinado de criação de políticas e desenvolvimento de competências para atingir esse objetivo. Mas um dos padrões observados entre os países de melhor desempenho é a mudança gradual de um tipo de sistema em que os alunos eram distribuídos entre diferentes tipos de escola, com currículos que exigiam vários níveis de competências cognitivas, para

um sistema em que todos os alunos vão à escola no Ensino Médio, com currículos com demandas semelhantes.

Entre os países OCDE, a Finlândia foi o primeiro a tomar esse rumo, na década de 1970; a Polônia é o mais recente, com sua reforma escolar dos anos 2000. Esses países "nivelaram pelo alto", exigindo que todos os alunos chegassem aos padrões esperados para os estudantes de elite. Os alunos que começam a ir mal na escola são identificados rapidamente, seus problemas são diagnosticados com precisão e o curso de ações adequado é aplicado com presteza. É inevitável que os recursos sejam dirigidos mais a alguns alunos que a outros, porém são os alunos com mais necessidades que se beneficiam da maior parte dos recursos.

Uma forte liderança e uma comunicação sustentada e ponderada são necessárias, para aproximar os pais desse esforço, particularmente aqueles que mais se beneficiam das trajetórias seletivas. Aprendi essa lição na minha própria cidade, Hamburgo, em 2010. Em outubro de 2009, os formuladores de políticas públicas de todo o espectro político concordaram em fazer uma reforma no sistema escolar, reduzindo os graus de estratificação e moderando seu impacto.[39]

Os políticos tinham entendido que essa seria a maneira mais eficiente de oferecer oportunidades de aprendizagem melhores e mais igualitárias. Mas os proponentes não tinham trabalhado suficientemente no convencimento dos pais a respeito dos méritos da iniciativa, e logo surgiu um grupo de cidadãos contrários à reforma, principalmente formado por famílias cujos filhos estavam no percurso de elite. Essas famílias temiam ser prejudicadas em um sistema escolar mais abrangente. A reforma acabou sendo derrubada em um referendo de julho de 2010. Mas a questão continua: nenhum sistema educacional conseguiu atingir bons resultados e oportunidades iguais de forma sustentável para a aprendizagem sem desenvolver um sistema construído na premissa de que é possível para todos os alunos atingir os melhores níveis – e que é necessário fazer isso. Nunca é demais reafirmar a importância de articular claramente a expectativa de que todos os alunos deveriam ser educados e conduzidos aos mesmos padrões de ensino. O PISA mostra que isso é possível em todos os tipos de configurações culturais, e que o progresso nesse sentido pode ser obtido rapidamente.

Estabelecer e definir altas expectativas

Estabelecer padrões pode configurar os sistemas educacionais de alto desempenho para criar conteúdo coerente, focado e rigoroso; reduzir sobreposições no currículo ao longo dos anos letivos; reduzir a variação no modo como os currículos são aplicados em diferentes escolas e, talvez o mais importante, reduzir a desigualdade entre os grupos socioeconômicos.

A maior parte dos países incorporou padrões em seus currículos e, muitas vezes, em suas avaliações externas, que, no Ensino Médio, costumam funcionar como portas de entrada para os alunos ingressarem na força de trabalho ou no próximo estágio de educação, ou ambos. Em geral, nos países da OCDE, alunos em sistemas educacionais com exames baseados em padrões externos têm um resultado de mais de 16 pontos acima, em média, que aqueles cujos sistemas educacionais não utilizam tais exames.[40] No entanto, um erro na concepção dos exames pode fazer com que o sistema educacional fique ultrapassado, reduzindo o escopo do que é valorizado e do que é ensinado, ou incentivando atalhos, sobrecarga ou fraude.

Vale a pena ressaltar que a maioria dos sistemas educacionais no PISA focam na aquisição de competências que exigem reflexão complexa e de alto nível, e, em muitos deles, na aplicação dessas habilidades a problemas do mundo real. Nesses países, encontramos professores que continuamente testam a compreensão e provocam a reflexão avançada, ao colocarem para os alunos questões como: Quem está certo? Como você sabe? Você consegue explicar por que ele ou ela tem razão?

A reorganização das matérias tradicionais em "domínios de aprendizagem" em Xangai é um bom exemplo de tais esforços. A Finlândia foi o país que mais avançou nesse sentido, com um sistema de ensino que é agora largamente transdisciplinar, exigindo que os alunos e os professores pensem e trabalhem para além das fronteiras dos conteúdos escolares.[41]

Por essa razão, as avaliações em alguns dos países de melhor desempenho não se apoiam em provas de múltipla escolha corrigidas por computadores. Pelo contrário, utilizam respostas dissertativas, exames orais e, algumas vezes, levam em consideração na composição da nota final trabalhos que não poderiam ser realizados em um exame com tempo cronometrado.

Ao mesmo tempo, alguns países estão fazendo mais esforços para melhorar o rigor e a comparabilidade. Participei de um grupo de assessoria que criou uma prova regular para alunos que abandonam precocemente a escola em Nordrhein Westfalen, o maior estado da Alemanha, e pude ver como os formuladores de políticas públicas tiveram dificuldade em passar dos exames escritos totalmente feitos na escola para formas mais padronizadas de avaliação, sem sacrificar relevância e autenticidade.

Os objetivos de validade e comparabilidade e de relevância e confiabilidade podem parecer, a princípio, difíceis de conciliar; mas muitos países vêm progredindo consideravelmente no sentido criar sistemas de avaliação de alta qualidade que valorizam o mérito individual, ao mesmo tempo que reduzem os riscos de exames de proficiência.

Um dos países que mais me surpreenderam na forma como conseguiu transformar sua cultura de avaliações foi a Federação Russa. Por um longo período, os russos tinham perdido a confiança em classificações e níveis definidos por provas, por causa de fraude e má conduta em avaliações. Mas, por muito mais de uma década, a Rússia trabalhou com persistência para resolver essas questões. Seu exame nacional unificado oferece um modo transparente e avançado de avaliar os resultados de aprendizagem dos alunos.

Para começar, a Rússia não caiu na armadilha de sacrificar a validade pela eficiência, ou a relevância pela confiabilidade – que é tão comum em muitos sistemas de avaliação. Não há questões com espaços para serem preenchidos, nem de múltipla escolha. Pelo contrário, as tarefas têm finais abertos e, muitas vezes, envolvem ensaios, focando na aquisição de conhecimento avançado, competências complexas de reflexão de alto nível e, cada vez mais, a aplicação de tais habilidades em problemas do mundo real.

Contudo, a maior conquista do exame nacional unificado russo foi o restabelecimento da confiança na educação e nos exames. A confiança não pode ser decretada por lei; nem simplesmente acontece. A confiança é, pelo menos, tanto consequência de um sistema de avaliação bem construído quanto pré-condição para a realização de um exame.

Então, como a Rússia fez isso? Para começar, investindo nas mais atualizadas formas de segurança para testes disponíveis no país. As provas são embaladas

e impressas no ponto de entrega, na sala de aula, em frente aos alunos e examinadores – e sob as lentes de uma câmera de 360 graus, que monitora e registra todo o processo do exame.

No final, as provas são escaneadas, digitalizadas e tornadas anônimas, uma vez mais, na frente dos alunos. As respostas mais complexas a ensaios, que não podem ser avaliadas por máquinas, são corrigidas de forma centralizada por especialistas independentes e treinados, sujeitos a verificações extensivas de confiabilidade. Evidentemente, há sempre algum julgamento envolvido na correção de ensaios. Como os estudantes podem, então, acreditar que foram avaliados corretamente? Eles mesmos podem ver. As provas completas, corrigidas, são divulgadas *on-line* e todos os alunos podem revisar seus resultados. Os alunos podem contestar as notas se não estiverem de acordo com elas, algo que uma pequena porcentagem faz. As escolas também podem ver e acompanhar a classificação dos exames. Assim, se os alunos, professores, dirigentes escolares e funcionários russos hoje se sentem muito mais confiantes na escola e nas avaliações, isso não aconteceu por acaso.

Exames como um passo no sentido da qualificação

Após os exames, em alguns países, os jornais publicam as questões e o ministério publica exemplos das respostas que obtiveram as notas mais altas. Desse modo, alunos, pais e professores aprendem o que é considerado um bom trabalho, e os alunos podem comparar seu próprio trabalho com um exemplo claro do que satisfaz aos padrões.

É comum que essas provas sejam vinculadas a sistemas de qualificação. Em países com sistemas desse tipo, não se pode passar para outra fase de formação ou começar uma carreira em um campo específico sem demonstrar qualificação para isso. Nesses sistemas, todos sabem o que é necessário para obter dada qualificação, em termos do conteúdo estudado e do nível de desempenho que deve ser demonstrado para obtê-lo.

Na Suécia, e em vários outros países do norte europeu, os sistemas de qualificação são modulares e estão estabelecidos de modo que nunca é tarde para obter uma determinada qualificação. Em tais sistemas, não se pode dizer que alguém fracassou

nos exames, mas sim que ainda não teve êxito. Talvez não seja uma coincidência que a Suécia seja também o país da OCDE em que os alunos adultos têm maior clareza quanto ao que, como, onde e quando estudar – e isso se reflete em taxas mais altas de participação, tanto em programas de aprendizagem formais quanto informais, entre os países OCDE.[42] Os adultos da Suécia também estão entre os mais proficientes em língua e matemática.[43]

Em tais sistemas, em que nunca é tarde demais para obter uma qualificação, os exames estão sempre disponíveis e os padrões nunca são rebaixados ou desconsiderados. Os estudantes sabem que precisam fazer cursos mais difíceis e estudar mais a fim de obter qualificação. Quando um aluno não consegue passar para o próximo estágio, pode ser que ele simplesmente não tenha se dedicado o tempo necessário. Esse é um sistema que envolve altos riscos para os alunos, mas pouco ou nenhum para os professores.

Como os exames são, em geral, corrigidos externamente, alunos, pais e professores sentem que estão todos do mesmo lado, com o mesmo objetivo. Raramente os pais vão à administração da escola para tentar alterar a nota dos alunos, o que coloca o professor, que deseja preservar certo padrão, contra os pais, que querem o melhor possível para seus filhos. Pais e alunos sabem que nem o professor, nem a administração podem mudar as notas, e que o único modo de melhorar um resultado é o aluno aprender.

É verdade que exames de proficiência podem levar a um foco excessivo na preparação para o teste, prejudicando a aprendizagem verdadeira, ao desenvolvimento de serviços de tutoria privada que tendem a favorecer os ricos, e ao incentivo à fraude. Esses riscos são reais, mas podem ser reduzidos.

Pais e educadores também costumam argumentar que as provas podem deixar os alunos ansiosos sem melhorar sua aprendizagem. Especificamente, testes padronizados que podem determinar o futuro dos estudantes – acesso a determinado programa de educação ou universidade, por exemplo – podem gerar ansiedade e minar a autoconfiança. No entanto, análises dos dados do PISA demonstram que a frequência com que os exames acontecem, conforme relatado pelos diretores das escolas, não tem relação com o nível de ansiedade relatado por alunos.[44] Na verdade, em média, nos países da OCDE, alunos que frequentam

escolas que aplicam testes padronizados ou desenvolvidos pelos professores pelo menos uma vez ao mês relataram níveis semelhantes de ansiedade aos dos alunos que frequentam escolas onde as provas são aplicadas com menos frequência.[45] A relação entre o desempenho dos alunos e a frequência com que as escolas ou países fazem avaliações também é fraca.

Em contraposição, os dados demonstram que a experiência dos alunos na escola está mais associada à probabilidade de se sentirem ansiosos do que à frequência com que são testados. Por exemplo: o PISA demonstra que os alunos relataram menor ansiedade quando seus professores ofereciam mais apoio ou adaptavam as tarefas a suas necessidades. Os alunos relataram maior ansiedade quando sentiam que seus professores os tratavam de forma injusta, por exemplo, avaliando-os com mais rigor que o dedicado a outros alunos, ou quando tinham a impressão de que seus professores os consideravam menos inteligentes do que eram.

Exames como um fator de concepção dos currículos

Os padrões educacionais e as avaliações estão onde o sistema educacional começa, e não onde ele termina. A chave é como esses padrões e avaliações se traduzem no currículo, nos materiais didáticos e até na prática de ensino. Muitas vezes me surpreendi com a pouca atenção e recursos devotados pelos países no desenvolvimento de seu currículo e material didático, assim como em seu alinhamento com os objetivos educacionais, padrões, formação de professores e avaliações.

Não é raro encontrar países em que uns poucos acadêmicos e funcionários governamentais determinam o que milhões de estudantes aprenderão. Em geral, eles tendem a defender o âmbito e a integridade de suas disciplinas, em vez de levar em consideração o que os alunos precisam aprender e ser capazes de fazer para ter sucesso no mundo de amanhã. Ao estudar currículos nacionais de matemática para o desenvolvimento do PISA de 2003, muitas vezes me perguntei por que eles dedicavam tanta atenção ao ensino de coisas como trigonometria e cálculo. A resposta não pode ser encontrada na estrutura interna da disciplina ou no modo como ela é usada no mundo hoje. A resposta está em como a matemática era usada

em gerações passadas para as pessoas medirem o tamanho de propriedades e realizarem cálculos avançados que já foram há muito tempo computadorizados.

Uma vez que o tempo de aprendizagem é limitado e que parecemos incapazes de desistir de ensinar coisas que podem não ser mais relevantes, os jovens ficam prisioneiros do passado, e as escolas perdem a oportunidade de desenvolver um conhecimento valioso, competências e qualidades de caráter que são importantes para o sucesso na vida.

No final dos anos 1990, o Japão respondeu a isso retirando quase um terço do conteúdo do currículo nacional, com o objetivo de obter espaço para maior profundidade e aprendizagem interdisciplinar. Os professores estavam propensos a concordar com os objetivos da reforma *yutori kyoiku*[46], mas não tiveram apoio suficiente do governo e das autoridades escolares locais para trabalhar por esses objetivos em suas salas de aula.

Mais que isso, os professores de Ensino Médio, especialmente, relutavam em se desviar de práticas de eficiência comprovada no passado e que eram valorizadas pelo sistema de exames japonês. Quando os resultados do PISA mostraram um declínio no desempenho de matemática em 2003, os pais perderam a confiança no novo currículo para a preparar seus filhos para os desafios que enfrentariam. Passaram a procurar cada vez por mais aulas particulares, para compensar o que entendiam como uma falha na educação de seus filhos. Grande parte da população não sabia que, entre 2006 e 2009, o Japão havia melhorado mais rapidamente que qualquer outro país em relação às competências dos alunos para resolver os tipos de respostas abertas e desestruturadas do PISA – ou seja, as tarefas que exploravam o tipo de competências de pensamento crítico e criativo que a reforma *yutori* tinha tentado fortalecer. Mas a pressão para reverter a reforma aumentou, e nos últimos anos o conteúdo curricular voltou a predominar.

Outros países responderam a novas solicitações sobre o que os alunos deveriam aprender colocando mais e mais camadas de conteúdo sobre seu currículo, o que fez com que os professores tivessem de arcar com uma enorme quantidade de conteúdo disciplinar, mas com pouca profundidade. Acrescentar novos conteúdos é uma maneira fácil de mostrar que os sistemas de ensino estão respondendo a demandas novas, mas é difícil remover conteúdos desses sistemas.

Os pais frequentemente esperam que seus filhos aprendam o que eles aprenderam, e podem entender a redução de conteúdos como um rebaixamento dos padrões. O trabalho dos professores se torna mais exigente quando o currículo é menos detalhado e menos prescritivo e, portanto, requer maior investimento em aprofundar a compreensão dos alunos.

Aprendi isso na pele com o PISA. No despertar da crise de 2008, os formuladores de políticas públicas tentaram incrementar a educação financeira nas escolas e requisitaram que essas competências também fossem testadas no PISA. A pressuposição era de que mais educação financeira significaria melhor desempenho dos alunos em introdução a finanças. Mas, quando os primeiros resultados foram publicados em 2014,[47] ficou claro que não havia relação entre o conhecimento de finanças dos alunos e a quantidade de educação financeira a que eram expostos. O melhor desempenho na avaliação do PISA em iniciação em finanças era de Xangai, onde as escolas não davam muita educação financeira. O segredo do sucesso de Xangai na avaliação de educação financeira do PISA era que suas escolas cultivavam um conhecimento profundo e um raciocínio complexo em matemática. Porque os estudantes ali conseguiam pensar como matemáticos e compreender o significado de conceitos como probabilidade, mudança e risco, eles não tinham nenhuma dificuldade em transferir e aplicar seus conhecimentos a contextos financeiros desconhecidos.

Isso tudo ressalta a importância de reunir as melhores cabeças do país – não apenas especialistas de ponta nas áreas de atividade, mas também pessoas que entendem como as crianças aprendem, mas também as cabeças que têm um bom entendimento da demanda pelo emprego do conhecimento e das competências no mundo real – a fim de determinar e regularmente reexaminar quais tópicos devem ser ensinados, e em qual sequência nos anos escolares.

Assim, é realmente importante o quanto os padrões se nutrem das estruturas de um currículo bem pensado, que possa orientar o trabalho de professores e editores de livros didáticos. Exames rigorosos devem focar em habilidades complexas de pensamento que avaliem em que extensão os alunos alcançaram o padrão desejado com a ajuda do conteúdo curricular; e um sistema de ingressos, baseado nessas avaliações, deveria ser construído, como parte de um sistema de qualificação bem desenvolvido.

Também é crucialmente importante que os sistemas de ensino sejam construídos com no que a aprendizagem de ciências nos diz sobre o aprendizado e o progresso dos estudantes em disciplinas acadêmicas. Por exemplo, ao estabelecer seu currículo, Cingapura foi explícita sobre a aprendizagem continuada. À medida que os alunos avançam do ensino fundamental para o médio e, depois, para o universitário, espera-se que avancem da distinção do certo e do errado, para a compreensão da integridade moral, para que tenham coragem moral para lutar pelo que é correto. De modo semelhante, espera-se que os professores ajudem seus alunos a progredir do reconhecimento de seus pontos fortes e fracos para a crença em suas competências e a capacidade de se adaptar a situações de mudança, de se tornarem resistentes diante da adversidade. Espera-se que os alunos avancem da cooperação e compartilhamento para a capacidade de trabalhar em equipe e demonstrar empatia por outros, de colaborar com outras culturas e ser socialmente responsável. Espera-se que progridam da curiosidade vivaz da escola fundamental para uma mente inquisitiva no Ensino Médio, para depois serem inovadores e empreendedores no ensino universitário. Espera-se que os professores guiem seus alunos da habilidade de pensar por si mesmos e de se expressar com segurança para a capacidade de compreender diferentes visões e se comunicar de maneira eficaz, a fim de desenvolver o pensamento crítico e comunicar-se de maneira persuasiva. Além disso, espera-se que os alunos progridam do orgulho em relação a seu trabalho para a responsabilidade por sua própria aprendizagem e a busca de excelência.

É surpreendente que somente nesta década é que os países avançaram e passaram a ter uma abordagem mais sistemática e intencional com relação à concepção do currículo. Esse movimento foi muito inspirado no trabalho de pessoas como Charles Fadel e seu Centro para a Reestruturação de Currículos na Universidade de Harvard [Center for Curriculum Redesign at Harvard University].[48] Esse deslocamento também se refletiu no projeto 2030 de Educação da OCDE sobre concepção de currículos, que foi lançado em 2016. Depois de anos em que os países se recusaram a discutir seus currículos de uma perspectiva internacional (há uma tendência em considerá-los apenas no políticas domésticas), eles colocaram a OCDE no comando do desenvolvimento de uma estrutura global inovadora para a concepção de currículos. Reconheceram que a diferença entre o que a sociedade espera da

educação e o que nossas instituições educacionais oferecem tem se tornado cada vez maior e que era necessário um esforço internacional sincronizado para diminuir tal diferença.

Recrutar e manter professores qualificados

Exigimos muito de nossos professores. Esperamos que tenham um conhecimento profundo e abrangente do que ensinam e para quem ensinam, porque o que professores sabem e aquilo com que se preocupam faz grande diferença para a aprendizagem. Isso envolve conhecimento profissional (por exemplo, conhecimento sobre a disciplina, sobre o currículo daquela disciplina e sobre como os alunos aprendem naquela disciplina) e conhecimento sobre a prática profissional, de forma que possam criar o tipo de ambiente de aprendizagem que leva a bons resultados. Isso também envolve competências de pesquisa e questionamento que lhes permitam ser aprendizes para toda a vida e evoluir em sua profissão. Os alunos provavelmente não se tornarão aprendizes para a toda a vida se não encararem seus professores desse modo.

Mas esperamos muito mais de nossos professores do que aparece na descrição profissional deles. Esperamos também que sejam apaixonados, que tenham compaixão e zelem por seus estudantes, que os incentivem a se engajar e a ser responsáveis, que respondam a alunos com diferentes históricos, diferentes necessidades, e promovam a tolerância e a coesão social, que proporcionem avaliações contínuas e *feedback* aos alunos, que garantam que se sintam valorizados e incluídos, que incentivem a aprendizagem colaborativa. E esperamos que os próprios professores colaborem e trabalhem em equipe, com outras escolas e pais, que definam objetivos comuns, planejem e monitorem a obtenção desses objetivos.

Alguns aspectos tornam a profissão do magistério muito mais desafiadora e diferente das demais profissões. O diretor do prestigioso Instituto Nacional de Educação [National Institute of Education] de Cingapura, Oon Seng Tan, descreve[49] que os professores precisam ser especialistas em multitarefas, uma vez que respondem a muitas necessidades de aprendizagem diferentes ao mesmo tempo. Eles também

realizam seu trabalho em uma sala de aula dinâmica, sempre imprevisível, e que não lhe dá sequer um segundo para pensar em como reagir. O que quer que um professor faça, mesmo que seja com um só aluno, será testemunhado por todos os outros alunos e poderá definir o modo como ele será visto na escola daquele dia em diante.

Quase todos nós nos lembramos de pelo menos um professor que se interessou por nossa vida e aspirações, que nos ajudou a entender quem somos e a descobrir nossas paixões e que nos ensinou a gostar de estudar.

Para mim, é certo que a qualidade de um sistema educacional nunca será maior que a qualidade de seus professores. Assim, atrair, desenvolver e manter os melhores professores é o maior desafio que os sistemas educacionais enfrentam. Para enfrentar esse desafio, os governos podem se espelhar nas empresas e entender como elas formam suas equipes. As empresas sabem que precisam prestar atenção ao modo como recrutam e selecionam seus funcionários; o tipo de educação básica que as pessoas que recrutam têm antes de se apresentar para o emprego, como funcionar como mentores dos novos recrutados e introduzi-los no trabalho; que tipo de formação continuada seus funcionários recebem, como sua remuneração é estruturada, como recompensar os melhores desempenhos e como melhorar o desempenho daquele que têm dificuldade; como eles proporcionam oportunidades aos melhores para que obtenham mais *status* e mais responsabilidade.

Atrair professores de alto nível

Uma das primeiras coisas que aprendi ao estudar como os sistemas educacionais de alto desempenho recrutam professores é que eles fazem da profissão algo exclusivo e do ensino, inclusivo.

Quando qualquer empresa ou organização recruta profissionais, fará qualquer coisa para criar uma reserva de potenciais funcionários que venham do segmento de melhor desempenho da população. A maioria das empresas e indústrias confia fortemente nas escolas e universidades e no sistema de avaliação para selecioná-los. É isso que os ministérios japoneses fazem quando recrutam na Universidade de Tóquio, ou as melhores firmas de Wall Street, quando recrutam especialmente formados em Harvard, Yale e Stanford. Eles procuram essas instituições porque acreditam que

sejam boas em reconhecer os jovens mais talentosos, e não os jovens com qualquer conhecimento ou competência específica. Porque nenhum setor pode arcar com a seleção de todos os seus profissionais entre aqueles com melhor desempenho na universidade, eles precisam estruturar suas operações de forma a colocar o melhor dos melhores em posições estratégicas, e usar outros que podem não ser tão bons em posições de apoio. Muito frequentemente, usam estruturas de carreiras que lhes permitem formar o melhor de seus melhores profissionais.

Assim, o que conforma a reserva da qual as empresas selecionam seus profissionais? Geralmente é uma combinação do *status* social associado ao trabalho, as contribuições que um candidato ou candidata acredita poder oferecer quando estiver no cargo, e quão compensatório é o trabalho do ponto de vista financeiro e intelectual.

O *status* da profissão de professor em um país tem um impacto profundo em quem aspira a ingressar na profissão. Ensinar é uma ocupação altamente seletiva na Finlândia, com professores bem formados e incrivelmente competentes espalhados pelo país. Poucas ocupações no país têm reputação mais alta. Nas culturas tradicionalmente confucionistas, os professores sempre tiveram um *status* social mais elevado que a maioria de seus colegas no ocidente. Em alguns países do leste asiático, o salário dos professores é determinado por lei, para garantir que estejam entre os mais bem pagos servidores públicos.

Na Inglaterra, a administração trabalhista de Tony Blair enfrentou um dos piores períodos de escassez de professores da história britânica, no início de seu mandato. Cinco anos depois, havia oito candidatos por vaga. Em certa medida, isso tinha a ver com o aumento do salário inicial, e com as mudanças significativas no ambiente de trabalho do professor. Mas um recrutamento potente e sofisticado e um programa publicitário também tiveram uma importante participação nessa reviravolta.[50]

Cingapura é notável por sua abordagem sofisticada na elevação do nível de qualidade do *pool* de onde são selecionados os candidatos para a formação de professores. O governo seleciona cuidadosamente os professores e lhes oferece, durante o período de formação, um salário mensal que é competitivo em relação ao salário mensal para os recém-formados de outras áreas. Em contrapartida, esses professores em formação devem se comprometer a dar aulas por, pelo menos, três anos. Cingapura também supervisiona de perto os salários iniciais e os ajusta para novos

professores. Na verdade, o país quer que seus mais qualificados candidatos encarem o magistério como uma profissão financeiramente tão atraente quanto outras. Os dados do PISA demonstram que escolas em Cingapura têm, comparativamente, uma margem limitada na tomada de decisões sobre contratação. Mas o diretor da escola à qual os professores em formação são levados participará do painel de recrutamento e contará na decisão, bem consciente de que as decisões de contratação equivocadas podem resultar em 40 anos de mau ensino. Então, não se trata apenas da sua escola, mas do sucesso do sistema.

Embora seja relativamente fácil tornar o magistério financeiramente mais atraente, costuma ser muito mais difícil tornar atraente, do ponto de vista intelectual, a tarefa de ensinar. Mas é esta a chave para atrair indivíduos talentosos para a profissão, especialmente porque muitas pessoas entram na carreira para contribuir com a sociedade. É difícil porque depende de como o trabalho dos professores é organizado, das oportunidades de crescimento profissional dos professores, e de como seu trabalho é percebido na profissão e pela sociedade em geral ***(FIGURA 3.1)***. Isso posto, é impressionante que o magistério não tenha mais formas de reconhecimento e recompensa da excelência internacionalmente. Em 2016, o setor de cinema apresentou seu 88º Oscar, mas foi o primeiro ano em que foi dado um Prêmio Global para Professores.[51]

Entretanto, como discutimos no Capítulo 2, a Pesquisa de Competências Adultas demonstra que não há um só país em que os professores sejam recrutados dos três primeiros entre os melhores profissionais recém-formados (ver ***FIGURA 2.5A***). De fato, os professores tendem a ter um desempenho médio semelhante ao de funcionários médios com formação universitária. Ainda mais interessante é que alguns dos países em que as competências dos professores não se comparam favoravelmente, nem no âmbito internacional nem com relação ao recém-formado médio local (a Polônia é um país assim), testemunharam um progresso mais rápido. Isso demonstra que recrutar os melhores recém-formados é apenas um componente para melhorar a educação; os investimentos que os países fazem no desenvolvimento profissional continuado são, pelo menos, igualmente importantes.

Formar professores de alta qualidade

O que faz um professor eficiente? Os pesquisadores Thomas L. Good e Alyson Lavigne[52] resumem algumas das características mais evidentes: esses professores acreditam que seus alunos são capazes de aprender e que eles são capazes de ensinar; usam todo o tempo de sala de aula que têm para ensinar; organizam suas classes e maximizam o tempo de aprendizagem de seus alunos; usam um ritmo de currículo rápido, baseado em pequenos passos; usam métodos de ensino ativo e ensinam seus alunos a ter domínio de conhecimento.

Mas como formamos tais professores? Vou usar uma analogia da natureza: os sapos põem um grande número de ovos, na esperança de que alguns girinos sobrevivam para se transformarem na próxima geração de sapos; os patos põem alguns ovos, os protegem e aquecem até que eclodam, depois defendem seus patinhos com a vida. De certo modo, essas diferentes filosofias de reprodução se refletem nas abordagens de formação dos professores em diferentes países. Em alguns países, a formação de professores é aberta a todos, mas geralmente se torna uma opção de último recurso, e com um alto índice de desistência. Em outros países, a formação de professores é altamente seletiva. Nesses países, os recursos se concentram em ajudar aqueles que são admitidos a se tornar bons professores.

Muitos dos melhores sistemas educacionais passaram do recrutamento de professores de uma grande quantidade de faculdades de magistério de baixo *status*, com padrões de ingresso relativamente baixos, para grupos menores de faculdades de formação de professores, com padrões de acesso e *status* na universidade relativamente altos. Ao aumentar os obstáculos para entrar no magistério, esses países desestimulam os jovens com qualificação menor a se tornarem professores. Eles compreendem não ser provável que os jovens mais capazes, que poderiam ter carreiras de mais *status*, escolham em uma profissão que a sociedade percebe como fácil de entrar e, portanto, atraente para pessoas que não conseguem ingressar em profissões mais difíceis.

A Finlândia fez da formação de professores um dos mais prestigiosos programas acadêmicos. A cada ano, costuma haver mais do que nove candidatos para cada vaga em Pedagogia. Quem não for selecionado ainda pode tentar ser advogado ou médico.

Os candidatos são avaliados com base em seu histórico escolar do Ensino Médio e em sua nota no exame de ingresso. Mas a seleção mais rigorosa vem depois. Uma vez que os candidatos passem a primeira fase de suas credenciais acadêmicas, são observados em atividades de ensino e são entrevistados. Apenas os candidatos com uma clara aptidão para o magistério, além de um forte desempenho acadêmico, são admitidos.

Uma combinação do aumento do nível dos obstáculos para entrada e a concessão de maior controle e autonomia sobre suas salas de aula, além das condições de trabalho, ajudou os professores a aumentarem o *status* da profissão. O magistério é agora uma das carreiras mais desejáveis entre os jovens finlandeses. Os professores finlandeses conquistaram a confiança dos pais e da sociedade, por provar que podem ajudar virtualmente todos os alunos a se tornarem aprendizes bem-sucedidos.

Os melhores sistemas educacionais também trabalham para transformar seus programas de formação de professores iniciantes em um modelo baseado menos na preparação acadêmica e mais na preparação de profissionais para a sala de aula. Nesse modelo, os professores entram na escola mais cedo, passam mais tempo lá e contam com mais apoio no processo. Esses programas enfatizam a assistência aos professores no desenvolvimento de sua competência em diagnosticar alunos com dificuldades mais cedo e com precisão, adaptando as instruções conforme a necessidade. Eles querem que futuros professores se sintam confiantes para formular um vasto repertório de pedagogias inovadoras, que sejam experimentais, participatórias, ricas em imagens e baseadas em pesquisas.

Em alguns países, a preparação inicial de professores inclui a formação em pesquisa. Espera-se que os professores empreguem tais competências como aprendizes para a vida toda, questionando o conhecimento estabelecido e contribuindo para uma melhor prática profissional. Na Finlândia, todo professor termina sua formação inicial com uma tese de mestrado. Como a Finlândia está prestes a conceber um currículo que apoie a criatividade e a inovação, o trabalho dos professores possui o apelo das profissões que envolvem pesquisa, desenvolvimento e projeto.

Um dos maiores desafios para o futuro é aprendermos a reconhecer os professores pelo que sabem e podem fazer, e não como se tornaram professores. Venho acompanhando o movimento Teach For All [Ensino para todos] há algum

tempo, com grande interesse. A aspiração das organizações que fazem parte da rede Teach For All é alistar futuros líderes promissores de todas as carreiras e disciplinas acadêmicas para dar aulas, pelo menos por dois anos, em escolas muito necessitadas e se tornarem promotores vitalícios de qualidade e igualdade na educação.

Logo depois de tornar-me membro do conselho diretivo, fui à conferência anual do Teach First [Ensine Primeiro], em Londres, em 2012, para dar a palestra sobre "Como transformar 10 mil salas de aula". Ouvi muitas histórias de pessoas que deixaram suas carreiras de sucesso para se juntar à força dos professores, para provocar um impacto significativo na vida de crianças desfavorecidas. Ainda mais impressionantes foram as histórias contadas pelos jovens participantes: eles tinham criado e estavam levando adiante cursos intensivos de formação de professores para 400 professores por ano na Nigéria – um país com infraestrutura de formação de professores quase inexistente. Uma participante da China compartilhou como estava colaborando com o governo local na capacitação para o ensino, urgente em áreas rurais afastadas.

Wendy Kopp, que fundou o Teach For America [Ensino para a América], há mais de duas décadas, relembrou a evolução do Teach For All, do qual foi cofundadora em 2007. O que começou como um pequeno grupo de empreendedores sociais de uns poucos países que compartilham o compromisso com a igualdade na educação é agora uma rede global de 47 organizações parceiras independentes, que estão trabalhando para desenvolver liderança coletiva para educar as crianças mais vulneráveis.

O parceiro mais maduro da Teach For All, a Teach For America, tem hoje uma comunidade de ex-alunos de mais de 50.000 professores, ainda atuantes ou não, dos quais mais de 80% continuam a trabalhar em educação ou em comunidades sem recursos. Seus mais de 6.500 participantes alcançam cerca de 400.000 alunos nos Estados Unidos, enquanto seus ex-alunos estão trabalhando para efetuar mudanças duradouras como professores, diretores de escolas, líderes de diretorias de escolas, formuladores de políticas públicas e empreendedores sociais.

O segundo parceiro de longa data do Teach For All atualmente conta com mais de 2.500 professores no Reino Unido, atingindo mais de 165.000 alunos. Quase 70% dos 7.000 ex-alunos do Teach First continuam trabalhando com educação, e

a organização foi reconhecida como um dos principais atores na transformação das escolas públicas de Londres. Na rede Teach for All, há organizações nascendo e crescendo em todo o mundo. Mais de 5.000 professores e 6.000 alunos trabalham fora dos Estados Unidos e do Reino Unido.

Críticos dessas organizações argumentam que não há alternativa para a rota tradicional de estudos de graduação, formação de professores e uma carreira em sala de aula, e eles não estão de todo equivocados. No entanto, talvez esses críticos estejam subestimando o potencial para criatividade no campo da educação que essa combinação de talento, paixão e experiência representa.

O fato de esses programas serem agora tão atraentes, podendo recrutar os candidatos mais promissores, mesmo quando o *status* geral do magistério está em declínio, fala por si mesmo. Essas organizações combinam bons resultados acadêmicos e um sistema de apoio em que os professores trabalham juntos para criar boas práticas. Eles também oferecem caminhos inteligentes para os professores se aperfeiçoarem em suas carreiras, seja como professores ou líderes no sistema educacional ou escola, ou mesmo em outras áreas, como formuladores de políticas públicas ou empreendedores sociais. O que mais me comove é a visão de transformação social por trás do trabalho – da liderança do professor à organização comunitária. Está claro que, o Teach for All não oferece uma alternativa para a formação tradicional de professores; mas muitos desses professores se tornaram os tão necessários agentes transformadores e inovadores da profissão de ensinar.

Atualizar as competências dos professores

Se queremos escolas que apoiem de modo mais eficiente a aprendizagem dos alunos, precisamos pensar melhor em como oferecer oportunidades de aprendizagem mais potentes para professores. Mas como bons professores se transformam em excelentes professores de uma forma consistente e que possa ser repetida em todas as escolas?

A formação de professores costuma ter como foco sua educação inicial: o conhecimento e as competências que os professores adquirem antes de iniciar o trabalho em si. De forma semelhante, a maior parte dos recursos para a formação

de professores tende a ser alocada na educação antes da entrada em serviço. Mas dadas as rápidas mudanças na educação e às longas carreiras de muitos professores, a formação deve ser vista em termos de aprendizagem durante toda a vida, sendo sua formação inicial a base para a aprendizagem contínua, não o ápice de seu desenvolvimento profissional. Pense sobre os desafios que os professores enfrentam como resultado de inovações tecnológicas e novas mídias, ou sobre o desafio apresentado aos professores europeus diante do recente fluxo de imigrantes. Nenhum programa de formação inicial poderia ter previsto esses desafios décadas atrás, quando os professores se formaram. O ex-primeiro ministro de Ontário, Dalton McGuinty, explicou-me em 2010 como, em vez de esperar uma nova geração de professores, ele investiu nas escolas e em professores existentes, engajando seu comprometimento na reforma e dando apoio ao seu desenvolvimento. Isso envolveu uma extensiva capacitação nas escolas, reuniões trimestrais entre os líderes do sistema e sindicatos dos professores, organizações de superintendentes, e associações de dirigentes escolares para discutir o desenvolvimento das estratégias de reforma.

Outros países também fizeram investimentos significativos no desenvolvimento profissional dos professores. Os professores em Cingapura têm direito a 100 horas de desenvolvimento profissional por ano, para se manterem atualizados em sua área e para melhorar sua atuação. As redes de professores e comunidades de aprendizagem profissional incentivam a aprendizagem entre pares. A Academy of Singapore Teachers [Academia de Professores de Cingapura] foi inaugurada em setembro de 2010 para incentivar ainda mais os professores a compartilhar continuamente suas melhores práticas. A reclamação comum de que a formação dos professores não oferece oportunidades suficientes aos recém-contratados para que tenham experiências com alunos reais em salas de aula reais em sua formação inicial não é ignorada em Cingapura. É difícil, perturbador e caro colocar anualmente 2.000 novos contratados nas salas de aula.

Então, o que pode ser feito? Seguimos o exemplo dos Estados Unidos e de algumas partes da Europa, onde a formação dos professores é conformada por uma miríade de decisões tomadas por autoridades locais que não têm a mínima ideia de como suas escolhas afetam a qualidade nacional geral do magistério? Ou acompanhamos

as universidades de elite que oferecem vagas de formação em magistério para um pequeno e seleto grupo, enquanto os padrões nacionais desabam ao seu redor? Cingapura tem experimentado várias abordagens diferentes. Além da prática de ensino nas escolas com duração de 10 a 22 semanas, seu Instituto Nacional para Educação usa a tecnologia digital para levar as salas de aula até os programas de formação inicial de professores, dando-lhes acesso em tempo real a uma seleção de salas de aulas do país. O Instituto também realiza uma série de pesquisas com base na sala de aula que ajudam os professores a personalizar suas experiências de aprendizagem, a lidar com uma crescente diversidade em sala de aula, e diferentes estilos de aprendizagem, e a se manterem sempre atualizados com as inovações em recursos digitais, pedagógicos e curriculares.

Em Xangai, espera-se que todo professor se comprometa com 240 horas de desenvolvimento profissional no período de cinco anos. Xangai não é uma exceção na China. Eu tenho uma cadeira de professor convidado na Universidade Normal de Pequim, a primeira instituição de formação de professores da China. Sempre que dou aula lá, fico profundamente impressionado com o profissionalismo dos professores e sua dedicação à melhoria contínua, e quão interessados estão nas práticas pedagógicas usadas em outros países.

O desenvolvimento profissional efetivo precisa ser contínuo e inclui formação, prática e *feedback*, além de reservar tempo necessário para o acompanhamento. Os programas de sucesso envolvem professores em atividades de aprendizagem semelhantes àquelas que realizam com seus alunos.

Mas, quase sempre, a chave não está em professores em serviço assistirem a uma grande quantidade de aulas; o que faz a diferença são as estruturas subjacentes à carreira e como elas se relacionam com o tempo de trabalho coletivo dos professores, numa forma de organização social que requer e oferece novos conhecimentos e habilidades. Os programas bem-sucedidos incentivam o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem de professores, que podem compartilhar suas experiências e vivências. Há um crescente interesse em maneiras de criar conhecimento cumulativo na profissão, por exemplo, fortalecendo as conexões entre pesquisa e prática, e incentivando as escolas a se desenvolverem como organizações sociais.

David Hung, do Instituto Nacional para Educação de Cingapura, concluiu que a mudança nas crenças dos professores é o ponto mais importante para alavancar a mudança na educação.[53]

Ele descreve o desafio como um deslocamento no ensino da transmissão de conhecimento para a criação conjunta do conhecimento; da recepção de abstrações em livros didáticos para a aprendizagem a partir da experiência; da avaliação somativa para a monitoração formativa. Frequentemente, isso requer transformar um medo de fracasso em vontade de tentar. Professores com um sentido muito alto ou muito baixo de autoeficiência têm menor probabilidade de utilizar as novas habilidades que adquiriram, enquanto professores com segurança moderada em sua própria capacidade têm mais probabilidade de fazê-lo. A autoeficiência, por sua vez, está relacionada à forma como o trabalho é organizado: quanto mais os professores observam outras classes, envolvem-se em desenvolvimento profissional colaborativo, em ensinar conjuntamente, mais eles se percebem como professores eficientes ***(FIGURA 3.3)***.[54]

E ainda, é surpreendente que se saiba tão pouco sobre as formas pelas quais os professores continuam a aprender ao longo de sua carreira. Essa foi a minha motivação para dar voz aos professores na primeira Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem da OCDE (TALIS). Quando os primeiros resultados dessa pesquisa vieram à luz em 2009,[55] eles mostraram que os professores relatavam uma participação muito menor nos tipos de atividade de desenvolvimento profissional do que é normalmente considerado eficiente. A pesquisa TALIS subsequente em 2018[56] também demonstrou que, nos diversos países, os professores frequentemente coordenam e se envolvem em trocas informais, enquanto outros tipos de atividades de desenvolvimento profissional que se relacionam de maneira mais próxima com sua eficiência, como observações em sala de aula e análise de aulas ou ensino em parceria, ainda ocorrem, mas são muito raros (***FIGURAS 3.3 e 3.4***).

As descobertas da TALIS sugerem que as atividades de desenvolvimento profissional que têm impacto nas práticas pedagógicas são as que ocorrem na escola e que permitem aos professores trabalharem em grupos cooperativos. Os professores que trabalham com um alto grau de autonomia profissional e em uma cultura colaborativa – caracterizada pelos altos níveis de cooperação e liderança de ensino

– relataram que participam mais de atividades de desenvolvimento profissional na escola e que essas atividades têm maior impacto em sua forma de ensinar.[57]

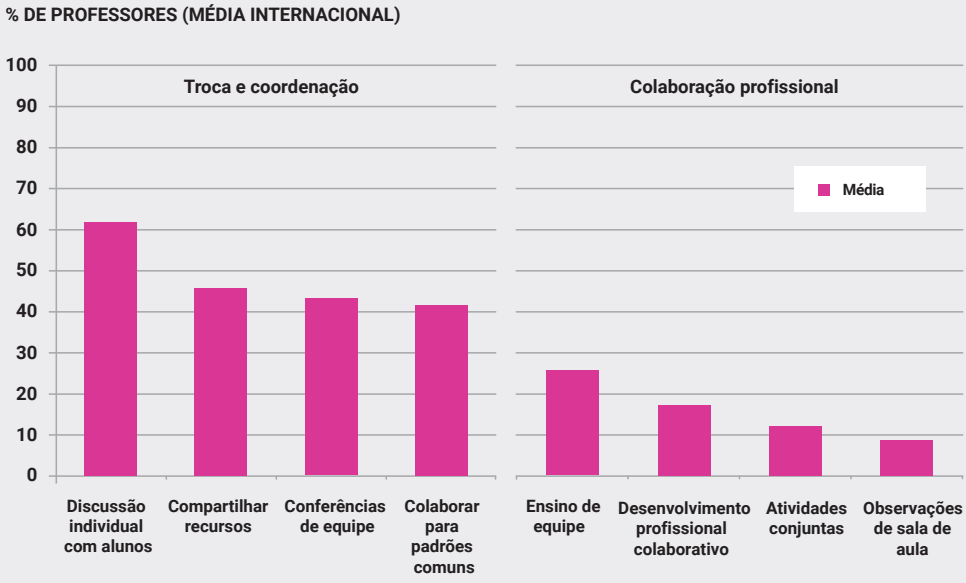
Não é fácil colocar isso em prática. Há sempre uma tensão entre os processos de baixo para cima, de colaboração orientada pelos professores e os processos de melhoria sistêmica. Em muitas escolas, os professores apreciam oportunidades de trabalhar juntos, mas não otimizam esse tempo. Por outro lado, tentar forçar demais a orientação para a colaboração profissional costuma ser mal recebido pelos professores.

Na verdade, é mais fácil falar da construção de uma cultura colaborativa nas escolas do que torná-la realidade. Andy Hargreaves, Chefe da Cadeira Thomas More Brennan na Escola Lynch de Educação no Boston College, frequentemente chama a atenção para as dificuldades em criar culturas colaborativas em escolas e de levá-las para além de umas poucas escolas e diretorias de ensino bem dirigidas e entusiasmadas.[58] Ele argumenta que a abordagem adotada por alguns sistemas escolares forma uma "colegialidade artificial", ou seja, a colaboração imposta de cima, que lota a agenda dos professores com requerimentos sobre o que deve ser feito, inibe a iniciativa profissional de baixo para cima e a verdadeira colaboração.

Mas a política pode fazer muito para incentivar a colaboração genuína: estabelecer estratégias de desenvolvimento de liderança que criam e sustentam as comunidades de aprendizagem; compor indicadores de colaboração profissional nos processos de credenciamento e inspeção escolar; associar evidências de compromisso com as comunidades de aprendizagem profissional a pagamentos baseados em desempenho e à mensuração da competência do professor; e fornecer valores de incentivo para autoaprendizagem nas escolas e entre elas. Estruturas e processos que incentivam os professores a cooperar, incluindo a concessão de tempo e oportunidades para momentos de aprendizagem coletivos, são necessários para promover a eficiência no ensino coletivo. Tais atividades podem incluir os projetos de pesquisa de professores atuantes, redes de professores, observação dos colegas, tutoria e treinamento. Ao apoiar as condições e atividades mais associadas com o desenvolvimento profissional do professor eficiente, os formuladores de políticas públicas podem aumentar a probabilidade de os estudantes também serem afetados positivamente.

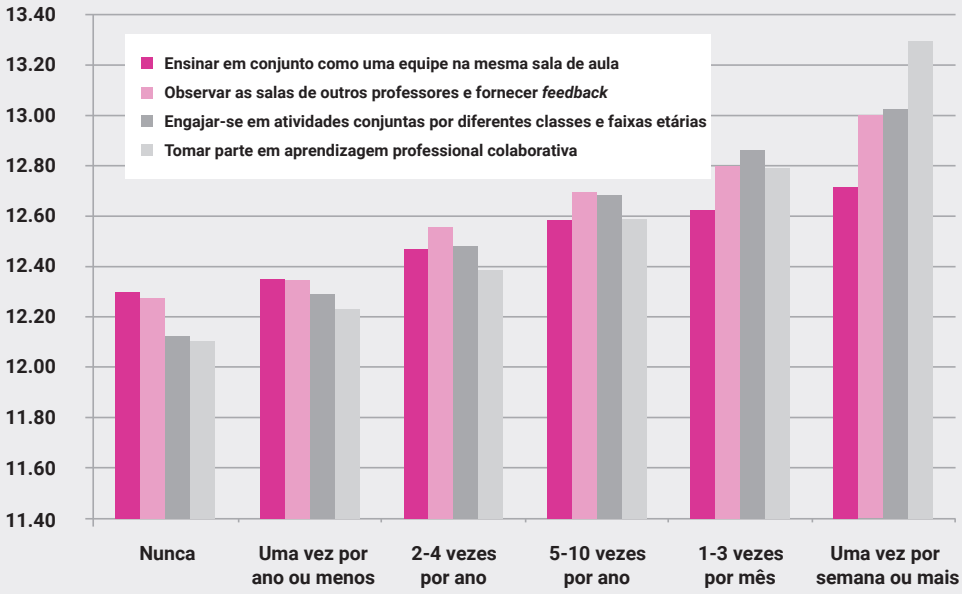
FIGURA 3.3: A TROCA INFORMAL É MAIS COMUM ENTRE PROFESSORES QUE A COLABORAÇÃO PROFISSIONAL PROFUNDA

Porcentagem de professores do ensino fundamental que reportaram ter realizado as seguintes atividades pelo menos uma vez por mês



Fonte: OCDE, Base de dados TALIS 2013, Tabela 6.15.

FIGURA 3.4: SENTIR-SE EFETIVAMENTE COMO PROFESSOR ESTÁ ASSOCIADO A COLABORAR COM OS COLEGAS



Notas: Autoeficiência pela intensidade ou tipo de colaboração profissional. Quanto mais frequentemente os professores se engajam em diferentes tipos de colaboração, maior sua autopercepção de eficiência.

Fonte: OCDE, Banco de dados TALIS 2013, Tabela 7.10.

http://dx.doi.org/10.1787/888933042295

Na Finlândia, incentiva-se os professores a contribuir com a pesquisa de práticas de ensino eficientes ao longo de sua carreira. O sistema de formação de professores chinês também enfatiza a importância da pesquisa, e a melhoria do sistema conta com as pesquisas conduzidas pelos professores. Sempre fiquei bem impressionado com a quantidade de pesquisas feitas por professores na China e ao constatar como é fácil para os professores obter bolsas governamentais para tais trabalhos. O critério para o sucesso é que os professores possam mostrar que conseguem replicar suas conclusões em outras escolas, com outros professores.

Zhang Mingxuan, antigo diretor de uma escola experimental em Xangai e depois presidente da primeira universidade de formação de professores de Xangai, explicou-me como as escolas recebem bolsas de pesquisa para conceber novos programas-piloto ou políticas e testam a escalabilidade do projeto para outras escolas. Os professores mais experientes nessas escolas são eleitos como co-pesquisadores para avaliar a efetividade das novas práticas. Mas, em um outro lugar também na Ásia, os países aproveitam ao máximo seus melhores professores. As autoridades da educação frequentemente identificam os melhores professores e os liberam de alguns de seus deveres de professor para que possam dar aulas para seus colegas, fazer demonstrações e treinamento de outros professores em seu distrito, sua província e mesmo em outras regiões do país.

No âmbito da escola, os melhores professores geralmente lideram o processo de planejamento de aulas. Os professores experientes são também chamados para treinar professores recém-contratados e para serem modelos na análise dos motivos pelo quais determinados estudantes estão tendo dificuldade de aprendizagem.

Essas políticas e práticas influenciam a qualidade do ensino em si mesma. Por exemplo, a tradição japonesa de observações de aula significa que os professores japoneses trabalham juntos para melhorar a qualidade das aulas que dão. Os professores cuja prática é inferior àquela dos melhores professores podem observar o que é a boa prática. Por oferecer oportunidades para os professores ingressarem numa escala de crescente prestígio e responsabilidade, a estrutura da profissão também paga para que um professor se aperfeiçoe ainda mais.

Cingapura incentiva o aperfeiçoamento dos professores através de seu Sistema

de Gestão de Desempenho Aprimorado. O sistema, que foi executado por completo pela primeira vez em 2005, é parte do sistema de carreiras e reconhecimento definido no Plano de Carreira e Desenvolvimento Profissional de Serviço em Educação". Essa estrutura tem três componentes: uma trajetória acadêmica, reconhecimento por meio de recompensa financeira e um sistema de avaliação. O plano reconhece que os professores têm diferentes aspirações, por isso lhes proporciona três percursos de carreira: o de Ensino, que lhes permite permanecer em sala de aula e avançar para o nível de Professor Mestre; o de Liderança, que oferece oportunidades para assumirem posições de liderança em escolas e no ministério; e o de Especialista Sênior, em que os professores vão para o ministério para se tornar parte de um "grupo forte de especialistas com profundo conhecimento e competências em áreas específicas em educação, que rompem fronteiras e mantêm Cingapura na liderança", de acordo com seu governo.

O Sistema Gestão de Desempenho Aprimorado baseia-se em competências e define o conhecimento, as habilidades e as características profissionais adequadas para cada percurso. O processo envolve o planejamento de desempenho, treinamento e avaliação. No planejamento de desempenho, o professor começa o ano com uma autoavaliação e desenvolve objetivos para o ensino, para inovações educacionais e aprimoramento da escola, e para o desenvolvimento pessoal e profissional. O professor se reúne com seu avaliador, que geralmente é o chefe de departamento, para uma discussão sobre definição de objetivos e marcos de desempenho. O treinamento de desempenho realiza-se ao longo do ano, particularmente durante a avaliação formal após o primeiro semestre, quando o avaliador se reúne com o professor para discutir seu progresso e necessidades.

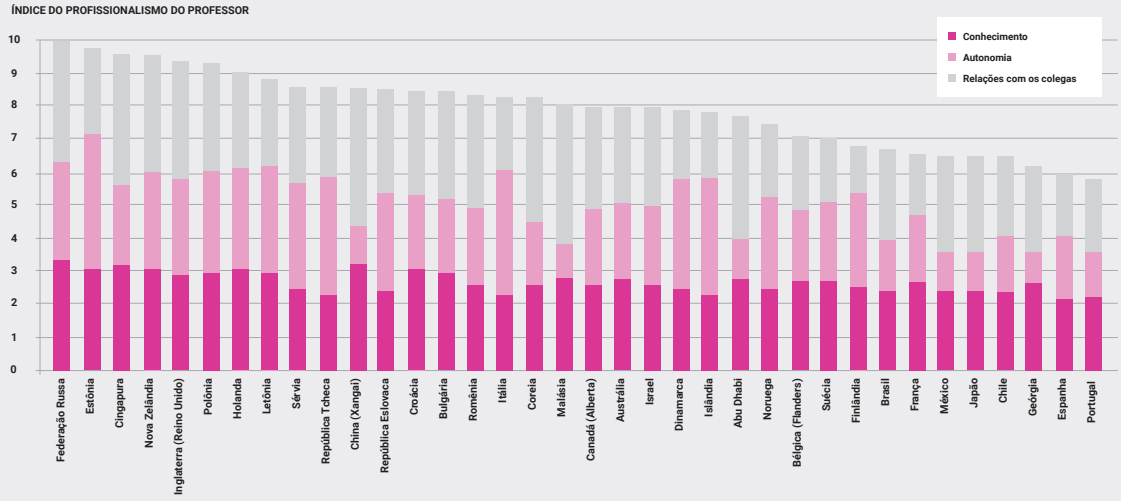
Na avaliação de desempenho realizada no final do ano, o avaliador conduz a entrevista de avaliação e compara o desempenho real com o planejado. A nota dada para desempenho influencia o bônus recebido pelo ano de trabalho. Durante a fase de avaliação de desempenho, as decisões referentes a promoções para o próximo nível são feitas com base no "potencial estimado atual". A decisão sobre o potencial de um professor é feita em consulta com os funcionários sênior que trabalharam com ele. Baseia-se em observações, conversas com o professor, evidências do portfólio e a sua contribuição para a escola e para a comunidade.

Isso também é uma área em que os intercâmbios internacionais podem enriquecer muito as práticas e políticas. Em 2014, A Subsecretária do Estado para Educação e Amparo à Criança da Inglaterra, Liz Truss, uma ex-professora de matemática, inspirou-se no alto desempenho de Xangai na avaliação de matemática do PISA. Ela foi visitar Xangai e se impressionou com o ensino de matemática que viu, assim como os programas de escola a escola e professor a professor na província. Trabalhou com os chineses para criar um programa de intercâmbio para professores entre chineses e ingleses.[59] Como parte dos "núcleos de matemática" do governo, a rede nacional de centros de excelência em matemática, a iniciativa foi concebida para disseminar as melhores práticas de ensino e aumentar os padrões em matemática.

A iniciativa foi vista com certo ceticismo no início. Eu percebi isso imediatamente, quando a BBC entrevistou a mim e a um líder do Sindicato Nacional de Professores quando do lançamento do programa. O representante do sindicato colocou as questões costumeiras, afirmando que o que funciona em um determinado país ou cultura poderia ser transposto para outro contexto. Eu ponderei que os chineses tinham gasto mil anos, refinando os métodos para o ensino de matemática, e perguntei se não havia nada que a Inglaterra pudesse aprender dessa experiência. Ele não me pareceu convencido.

Pouco depois, o programa começou. Cerca de 50 professores de matemática chineses, que falam inglês, foram empregados em mais de 30 núcleos de matemática na Inglaterra. Eles apresentaram os métodos de ensino que utilizam, incluindo dar aulas coletivas para os melhores alunos e ajudar aqueles com mais dificuldades individualmente. Eles davam aulas de matemática todos os dias, lição de casa e *feedback* para os alunos. Os professores chineses também deram aulas magnas para as escolas locais e ofereceram formações práticas em matérias específicas para os professores. Em troca, os melhores professores de matemática ingleses de todos os núcleos de matemática foram trabalhar em escolas na China. O programa atraiu bastante atenção nos dois países, comprovando que muitos professores podem e querem aprender de outras culturas se tiverem a oportunidade para fazê-lo, e se ousarmos derrubar muros ideológicos.[60]

FIGURA 3.5: O PROFISSIONALISMO DO PROFESSOR – E SEUS COMPONENTES – VARIAM CONSIDERAVELMENTE PELO MUNDO



Notas: O conhecimento é definido como a experiência necessária para ensinar; o índice inclui: a educação formal do professor, se ele tem incentivos para seu desenvolvimento profissional (por exemplo, pode participar de atividades durante o horário de trabalho) e se participa do desenvolvimento profissional. A autonomia é definida como o poder de decisões do professor com relação a aspectos de seu trabalho; o índice inclui a tomada de decisões sobre: o conteúdo instrucional, a oferta de cursos, as práticas disciplinares, as avaliações e os materiais. As relações com os colegas são definidas como oportunidades para a troca de informações e apoio necessário para manter um alto padrão de ensino; o índice inclui: a participação em programas de iniciação e aconselhamento e/ou redes de professores, recebendo feedback *de observações diretas.*

Fonte: OCDE (2016), Incentivando o Profissionalismo do Professor: Insights de TALIS 2013.

Considerar os professores profissionais independentes e responsáveis

O conceito de "profissionalismo" diz respeito, historicamente, ao grau de autonomia e regulação interna exercida pelos membros de uma ocupação. Na Europa dos séculos XVIII e XIX, a distinção entre as ocupações e profissões estava no nível de conhecimento especializado exigido por uma profissão, um código de conduta formal e o mandato expedido pelo estado para executar determinados serviços. Ao longo do tempo, a definição clássica das profissões se expandiu, e os professores universitários e os professores dos anos mais avançados do Ensino Médio passaram a ser reconhecidos como especialistas em educação.

No século XX, o profissionalismo de ensinar enfrentou a crescente padronização dos currículos e, com ela, a emergência de uma organização de trabalho industrial. A expansão mundial das oportunidades de educação durante os últimos 100 anos levou não apenas ao aumento de um número de professores, mas também a currículos e planos de aula mais estruturados e roteirizados.

Na virada do século XXI, porém, renovou-se o foco no profissionalismo do professor como fundamental para a reforma educacional. Assim, porque melhorar a qualidade de ensino passou a ser visto como um ponto-chave para os bons resultados dos alunos, o profissionalismo dos professores ganhou proeminência. Na verdade, um conjunto coerente e forte de conhecimentos profissionais associado à profissão de ensinar, pelo qual os professores se sentem responsáveis e responsabilizáveis, e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores são agora amplamente vistos como essenciais para a aperfeiçoar seu desempenho e eficiência. O profissionalismo do professor varia significativamente de país para país ***(FIGURA 3.5)***, e essa variação muitas vezes reflete diferenças culturais e históricas, assim como disparidades em prioridades de políticas locais e nacionais.

Em alguns países, os educadores consideram o ensino algo inteiramente da competência individual do professor, no santuário de sua sala de aula, mas isso, com frequência, leva a uma profissão sem padrões reconhecidos. O desafio é sair de um sistema em que cada professor escolhe sua própria forma de abordagem para outro, em que os professores escolhem dentre um conjunto de práticas entendidas

pela profissão como efetivas. A liberdade não pode ser uma justificativa para ser idiossincrático. O que é mais importante nesse contexto é que profissionalismo e autonomia profissional não querem dizer os professores fazerem o que acham e sentem estar correto em determinada situação, mas sim fazerem o que sabem estar correto, baseados em sua profunda compreensão da prática profissional.

Como demonstram os dados do TALIS, uma classificação dos professores baseada em seu conhecimento profissional, seu poder de tomada de decisões sobre o trabalho, e as oportunidades de troca e apoio apontaria que eles ainda têm desafios significativos a enfrentar. São raros os professores que dominam os padrões de qualificação de sua profissão como ocorre com outros profissionais, assim como é raro encontrar professores que trabalham com um grau de autonomia e cooperação que outros profissionais consideram absolutamente normais. Mas os dados também mostram que quando os professores dão aulas juntos para uma classe, quando realizam observações em sala de aula regularmente e quando participam de aprendizagem profissional cooperativa, ficam mais satisfeitos com suas carreiras e sentem que estão sendo mais eficientes ***(FIGURA 3.4)***.

É esclarecedor voltar aos sistemas educacionais de alto desempenho para perceber como o profissionalismo do professor se comporta na prática. Curiosamente, observa-se quase a mesma variação na forma de abordá-lo entre os países com alto desempenho e o resto do mundo. Hong Kong, por exemplo, estimulou uma maior autonomia dos professores do que seus vizinhos do leste asiático. Os administradores escolares e professores em Hong Kong têm liberdade para personalizar seu currículo, seus materiais e métodos de ensino. Essa abrangência e profundidade de autonomia tem aumentado a autoestima profissional entre os professores e a motivação para o desenvolvimento profissional continuado. O governo não intervém na gestão escolar, mesmo em escolas de baixo desempenho, confiando no poder de decisão dos administradores escolares e professores.

Já em Xangai, o governo municipal concebe as políticas, administra as escolas e trabalha para melhorar o ensino. Os professores em Xangai são ampla e rigorosamente formados nos programas de pré-serviço e nas atividades de desenvolvimento profissional regulares subsequentes. Espera-se que eles acatem

os padrões e abordagens curriculares definidos pelo governo e, de modo geral, que tenham um espaço menor para interpretar os objetivos curriculares.

Professores e líderes escolares de alta qualidade compõem o alicerce do sistema educacional de Cingapura e são considerados a principal razão para seu alto desempenho. Cingapura desenvolveu um sistema abrangente para a seleção, formação, compensação e desenvolvimento de professores e diretores, criando assim uma linha de frente da educação altamente capacitada. Muito do desenvolvimento profissional ocorre na escola, sendo conduzido por formadores da equipe que identificam problemas de ensino ou introduzem novas práticas. Isso dá aos professores maior autonomia sobre o seu desenvolvimento profissional e possibilita uma cultura de prática de excelência orientada pelo professor. Austrália, Canadá, Finlândia e Holanda empregam estratégias semelhantes e também são conhecidos pela liberdade que dão a seus professores para personalizar seu ensino.

Essas diferenças no grau de autonomia garantido aos professores sugerem que o impacto dessa autonomia depende do contexto. Em países em que a formação dos professores e seleção de procedimentos dá origem a uma força de trabalho independente e bem preparada, a autonomia também permite que a criatividade e a inovação floresçam; em outros casos, a autonomia pode simplesmente aumentar as opiniões e decisões equivocadas.

Finlândia e Ontário são exemplos de como sistemas antes centralizados deslocaram sua ênfase para: aperfeiçoar o ato de ensinar; dedicar atenção especial à implementação, dando oportunidades para os professores colocarem em prática novas ideias e aprenderem com seus colegas; desenvolver e integrar estratégias e definir expectativas tanto para os professores quanto para os alunos; e garantir o apoio dos professores à reforma.

Outros países também reequilibraram seus sistemas para oferecer maior poder de decisão aos dirigentes e corpos docentes das escolas – um fator que, quando combinado a uma cultura de cooperação e responsabilidade, parece estar muito relacionado ao desempenho escolar.[61]

Em alguns países, maior poder de decisão é dado ao corpo docente como um todo e a seus membros individualmente; em outros, maior poder às escolas que estão apresentando bons resultados e menor às que estão passando por dificuldades. Em

alguns países, o diretor é pouco mais do que um professor que lidera; em outros, as autoridades continuam a deixar nas mãos do diretor a definição do direcionamento e a coordenação o corpo docente. Contudo, o que todos esses países têm em comum é o fato de estarem se distanciando da gestão burocrática das escolas para se aproximar de formas de organização do trabalho com maior probabilidade de promover parcerias profissionais.

Em muitos casos, esses países chegaram à conclusão de que iniciativas de cima para baixo eram insuficientes para promover mudanças profundas e duradouras na prática, porque o foco das reformas estava distante demais do núcleo do conteúdo do ensino e da aprendizagem; porque achavam que os professores sabiam fazer coisas que na realidade não sabiam; porque muitas reformas conflitantes solicitavam aos professores que fizessem coisas demais ao mesmo tempo; porque os professores e as escolas não confiavam na estratégia da reforma. Isto é, a política considerava a criação de instituições sociais fortes, profundamente conectadas com a sociedade como antagônica à suposição de que o governo pode interagir diretamente com escolas, professores e outros interessados.

Em uma extremidade do espectro, os sistemas finlandês e estoniano de responsabilização são inteiramente construídos de baixo para cima. Os candidatos a professores são selecionados, em parte, com base em sua capacidade de transmitir sua convicção na missão central da educação pública. A preparação que recebem é concebida com o objetivo desenvolver um sentido de responsabilidade individual pela aprendizagem e pelo próprio bem-estar em todos os estudantes que estão sob seus cuidados. O nível seguinte de responsabilização permanece com a escola. Mais uma vez, o grau de confiança que a comunidade estende a suas escolas parece gerar um forte sentimento de responsabilidade coletiva em relação a cada um dos estudantes.

Embora todas as escolas de Ensino Médio na Finlândia se reportem à autoridade municipal, a qualidade e o grau de supervisão que as autoridades proporcionam variam muito. Eles são responsáveis por contratar o diretor, mas a responsabilidade cotidiana da gestão escolar é dos professores e de outros profissionais da educação, assim como a responsabilidade de garantir o progresso dos alunos.

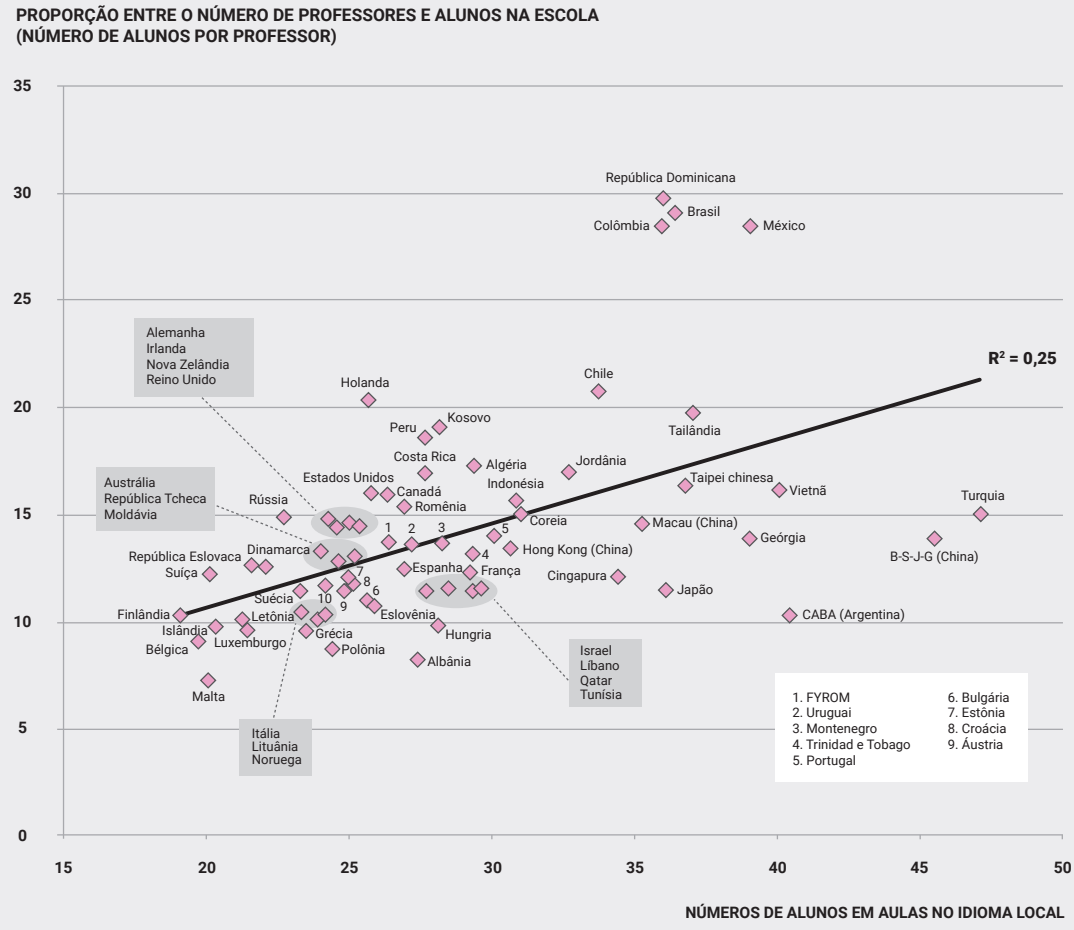
Aproveitar ao máximo o tempo dos professores

Uma das conclusões mais surpreendentes da avaliação do PISA de 2015 é a fraca relação entre a proporção de estudantes por funcionários no sistema educacional e o número de alunos nas salas de aula ***(FIGURA 3.6)***. Parece intuitivo que ter mais professores por alunos se traduz em classes com menor número de alunos, mas os dados apontam que isso está longe de ser evidente. Para alunos de 15 anos, o Brasil e o Japão têm uma média de cerca de 37 alunos por sala, mas o Brasil tem um professor para cada 29 alunos e o Japão tem um professor para cada 11 alunos. Já nos Estados Unidos e no Vietnã, há cerca de 15 estudantes por professor, mas as classes no Vietnã são quase duas vezes maiores do que as dos Estados Unidos. O que pode parecer uma casualidade estatística está muito relacionado à política educacional. Enquanto os professores no Brasil e nos Estados Unidos têm pouquíssimo tempo para outras coisas além de dar aulas, seus colegas no Japão e no Vietnã têm apenas uma fração de sua carga de horas-aula e podem devotar bastante tempo a outras tarefas, como trabalhar individualmente com os alunos, com os pais e, ainda mais importante, com os outros professores.

Pode-se ainda pensar que classes com grande número de alunos deixam aos professores pouco tempo para atender às necessidades de cada aluno, mas o grau de apoio que os alunos relataram no PISA não parece relacionado ao tamanho da turma.[62] Na verdade, observei muitas classes no Japão em que havia poucas aulas expositivas feitas pelo professor, porém com discussões em sala de aula cujo foco eram a compreensão conceitual e os conceitos subjacentes envolvidos na resolução de problemas, de forma compreensível tanto para os alunos mais rápidos quanto para os mais lentos da turma. Desse modo, os professores japoneses otimizam seu tempo de contato com os alunos em sala de aula. Os alunos não estão perdendo tempo enquanto o professor está trabalhando com um pequeno grupo na classe. Na verdade, um professor japonês em Fukushima uma vez reclamou para mim que as classes estavam ficando pequenas demais para mostrar a um número suficiente grande de alunos as soluções para determinado problema – a base para se dar uma boa aula.

O sistema educacional finlandês busca objetivos semelhantes, mas usa estratégias diferentes. A escola dedica cerca de um terço do tempo de ensino para a aprendizagem fora da sala de aula, dando assim aos professores oportunidade de lidar com o baixo

FIGURA 3.6: PROPORÇÕES SIMILARES DO NÚMERO DE ALUNOS POR PROFESSOR PODEM SER ENCONTRADAS EM CLASSES DE TAMANHOS MUITO DIFERENTES



Notas: FYROM refere-se à antiga República Iugoslava da Macedônia. CABA (Argentina) refere-se à Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina). B-S-J-G (China) refere-se a Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (China).

Fontes: OCDE, Banco de dados PISA 2015, Tabela II.6.26.

http://dx.doi.org/10.1787/888933436320

desempenho e de cultivar o talento. Na Finlândia, a educação para necessidades especiais não é sinônimo de ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem. Ao contrário, quase todos os alunos se tornam alunos com necessidades especiais em um determinado momento de sua educação, simplesmente porque a escola reconheceu que pode fazer mais por ele no ensino fora da sala de aula.

Dentro da sala de aula, há bastante ênfase em aprendizagem autorregulada e em autoavaliação. Quando os alunos se matriculam no Ensino Médio, espera-se que sejam capazes de definir seu próprio programa no qual, sem uma estrutura de classificação, cada estudante pode seguir seu próprio ritmo.

Em Xangai, o currículo criado a partir de consultas solicita aos alunos que identifiquem tópicos de pesquisa baseados em sua experiência, com apoio e orientação dos professores. O objetivo é desenvolver a capacidade de aprender a aprender, pensar criativa e criticamente, participar da sociedade e promover bem-estar social. Na verdade, uma mudança significativa implementada em Xangai com o *slogan* "Devolva o tempo de aula aos alunos" foi o aumento de atividades dos estudantes em detrimento do tempo de aulas expositivas dos professores.[63] Isso resultou em uma mudança fundamental na percepção do que constitui uma boa aula, que já foi descrita como uma exposição bem elaborada pelos professores. Os vídeos de treinamento que mostram exemplos de um bom ensino costumavam se limitar às atividades dos professores; agora, classes-modelo são filmadas com câmeras múltiplas, registrando as atividades de alunos. Os professores são avaliados de acordo com o tempo dedicado à participação dos alunos e o quão bem organizadas são as atividades a eles destinadas.

Em diferentes lugares, como Finlândia, Japão e Xangai, o trabalho dos professores é avaliado por outros professores na escola. Nenhuma sala de aula é um domínio privado.

Uma lição de Hiroshima em tempo de aprendizagem criativa

Quando o diretor da escola, Kadoshima, e eu passamos por um prédio de escritórios enquanto íamos para sua escola em Hiroshima, ele me contou que lá tinha sido o lugar onde sua avó e dois tios tinham sido queimados vivos junto à

maioria dos outros residentes, há 69 anos. Tudo o que tinha sobrado, disse, era uma sombra no chão.

Mas, nesse dia, em 2014, um grupo de estudantes estava fora, na quadra da Escola de Ensino Médio Hiroshima Nagisa. O que parecia um jogo casual era, na verdade, parte de um currículo cuidadosamente planejado, concebido para ajudar os alunos a desenvolver seus cinco sentidos, sua própria identidade e sua habilidade de trabalhar com outras pessoas.

Naquela tarde, em sala de aula, observei muitas boas interações dos alunos entre si e com os professores. Encontrei Rudyard Brettargh, da Austrália, e Olen Peterson, dos Estados Unidos, dando a mesma aula de inglês, mostrando aos estudantes que não há apenas um, mas muitos modos de se falar uma língua.

Muitas das abordagens pedagógicas da escola envolviam experiências com engajamento intelectual. Em uma classe, encontrei um grupo de estudantes cozinhando *okonomiyaki*, o prato local mais famoso de Hiroshima. Cada aluno o preparava de seu próprio jeito – e aprendiam com os erros que cometiam ao longo do processo.

O diretor Kadoshima mostrou-me fotos das muitas viagens de campo que seus alunos tinham feito a outros países, ou para empresas e outros lugares no Japão. Durante essas viagens, os estudantes aprendiam sobre economia global, sobre as forças políticas e sociais que estavam formando suas vidas. Uma foto mostrava um grupo de alunos exaustos, deitados em uma ponte ao nascer do sol. Eles tinham andado 44 quilômetros durante a noite, Kadoshima explicou. O objetivo desse exercício foi fortalecer sua resiliência, com a compreensão de que viver no mundo significa tentar, falhar, adaptar-se, aprender e evoluir.

Alinhar incentivos para professores, alunos e pais

Para entender por que as pessoas fazem as coisas que fazem, pergunte-se que tipo de incentivo elas têm para fazer o que fazem. Analisar se os incentivos a alunos, pais e professores em alguns países têm maior probabilidade de resultar em melhor desempenho que os incentivos em outros países pode nos dar ideias interessantes sobre por que alguns países têm melhor classificação nas tabelas da Liga de Educação do que outros.

Em países com sistemas de avaliação de alta participação (quando os estudantes não podem progredir para o próximo estágio de suas vidas – seja esse trabalho ou formação – sem provar que estão qualificados), os estudantes sabem o que precisam fazer para realizar seus sonhos, e fazem o que for preciso. Em outras palavras, os sistemas de avaliação oferecem fortes incentivos para que os alunos estudem mais. E, como apontam os resultados do PISA em países como a Estônia, Finlândia, Holanda e Suíça, estudar muito e sair-se bem na escola não impossibilita um forte sentido de pertencimento à escola e um alto grau de bem-estar estudantil. Que tipos de incentivos os professores têm para trabalhar mais? Em ambientes de trabalho industrial, inflexíveis e repetitivos, a gestão recompensa aqueles cuja produção excede as expectativas. Nesses ambientes, os trabalhadores competem entre si. Aqueles que se ressentem de um colega com um desempenho melhor que o seu têm maior probabilidade de acabar excluindo esse colega. Mas em ambientes de trabalho profissional, o sucesso de toda a equipe depende de maximizar os resultados de cada trabalhador, de forma que todos colaborem.

Nas escolas, o ambiente é também composto da influência dos pais. Em muitos países da Europa e da Ásia, determinados professores são designados como professores de sala de aula. Esses professores acompanham os estudantes por vários anos letivos. Eles assumem responsabilidade por seus alunos e desenvolvem uma relação próxima não apenas com eles, mas também com seus pais. Tanto na Europa quanto na Ásia, é comum que informações sejam trocadas entre pais e professores em redes sociais. Esse não é só um bom modo de envolver os pais, mas também, e talvez ainda mais importante, de responsabilizá-los de uma forma que parece adequada aos professores.

Nesses sistemas, os pais tendem a sentir um forte vínculo com os professores de sala de aula. Em uma série de grupos de análise *[focus groups]* realizados na Dinamarca pelo Centro Nacional de Educação e Economia, os pais foram questionados sobre o que acontece quando seu filho tem um professor de sala de aula menos competente. É um problema? Os pais responderam que as vantagens desse sistema se sobrepõem muito a suas desvantagens.

Há uma outra vantagem, mais sutil, desse sistema. Um professor que dá aulas a um determinado aluno por apenas um ano pode sentir que, embora fará o que puder com

os alunos que lhes foram designados, um ano é muito pouco para corrigir os problemas que os alunos herdaram de professores de anos anteriores, e pouco pode ser feito para protegê-los de professores menos competentes que possam vir a ter nos anos seguintes.

Mas no sistema de professor de sala de aula, o professor dos anos anteriores é ele mesmo e assim será nos anos seguintes. Nesse sistema, não há meios para o professor de classe evadir-se de sua responsabilidade pessoal por aquilo que acontece ao aluno. Como uma questão de orgulho pessoal e como resultado de sua relação próxima com esse aluno anos a fio, e por desenvolver um senso de responsabilidade pessoal em relação a ele, é natural que o professor se aproxime dos pais do aluno. Também é comum esses professores coordenarem a educação de seus alunos com seus professores especialistas, e aconselhar e orientar seus alunos conforme eles crescem.

Foco no bem-estar dos alunos

O PISA é mais conhecido por seus dados sobre resultados de aprendizagem, mas em 2015 também analisamos o grau de satisfação dos estudantes com a vida, sua relação com colegas, professores e pais, e o que fazem quando não estão na escola.[64] Os resultados sobre os alunos demonstram que há grande variação, tanto entre diferentes países como dentro do mesmo país, em relação a sua satisfação com a vida, sua motivação para aprender, o grau de ansiedade que as tarefas escolares geram, suas expectativas para o futuro e suas percepções sobre sofrerem *bullying* na escola ou serem tratados injustamente pelos professores. Os alunos em alguns países com os melhores resultados em ciências e matemática no PISA relataram uma satisfação comparativamente baixa com a vida, mas a Estônia, a Finlândia, a Holanda e a Suíça parecem capazes de combinar bons resultados de aprendizagem com alta satisfação com a vida. É tentador combinar baixos níveis de satisfação com a vida entre os alunos do leste asiático ou em outros lugares, como consequência de muitas horas de estudo, mas os dados comprovam que não há relação entre o tempo que os alunos passam estudando, seja na escola ou fora dela, e sua satisfação com a vida. Embora educadores muitas vezes argumentem que a ansiedade é a resposta natural para a sobrecarga de avaliação, a frequência das provas também não se relaciona com o grau de ansiedade dos alunos relacionado ao trabalho escolar.

Mas há outros fatores que afetam o bem-estar dos alunos, e muitos deles se relacionam a professores, pais e escola.

Para começar, o PISA demonstra que uma das maiores ameaças ao senso de pertencimento dos alunos na escola é sua percepção de ter relações negativas com seus professores. Alunos mais felizes tendiam a relatar relações positivas com seus professores, e alunos em escolas "felizes" (escolas em que a satisfação dos alunos com a vida está acima da média no país) relataram receber muito mais apoio dos professores quando comparamos com os alunos das escolas "infelizes".

Em média, os estudantes que relataram que seus professores se dispõem a ajudá-los e se interessam por sua aprendizagem tinham 1,3 vezes mais probabilidade de sentir que fazem parte da escola. Por outro lado, os que relataram algum tipo de tratamento injusto por parte de seus professores tinham 1,7 vezes mais probabilidade de se sentir isolados na escola. Isso é importante. Os adolescentes estabelecem laços sociais fortes, valorizam aceitação, zelo e apoio dos outros. Os adolescentes que se sentem parte de uma comunidade escolar têm maior probabilidade de terem melhor desempenho acadêmico e de se sentirem mais motivados na escola.

Há também grandes diferenças entre países em relação a essas medidas. Em média, três a cada quatro alunos relataram que sentem que fazem parte da escola nos sistemas educacionais de mais alto desempenho, como Estônia, Finlândia, Japão, Holanda, Cingapura, Coreia do Sul, Taipei chinesa e Vietnã, onde a proporção é muito maior. Mas, na França, apenas dois em cinco estudantes disseram isso.

Claro que a maioria dos professores quer ter relações positivas com seus alunos, mas alguns podem não estar suficientemente preparados para lidar com alunos e classes difíceis. Uma gestão eficiente da sala de aula consiste em muito mais do que estabelecer e impor regras, recompensando e incentivando o controle de comportamento; requer também a capacidade de criar um ambiente de aprendizagem que facilite e apoie o engajamento ativo dos alunos, incentive a cooperação e promova comportamentos que beneficiem outras pessoas. Um foco maior na sala de aula e em gestão de relações nos programas de desenvolvimento profissional pode dar aos professores as ferramentas que necessitam para se conectar melhor com seus alunos. Os professores também devem ter tempo para compartilhar informações sobre pontos fortes e fracos de seus alunos, de forma que,

juntos, possam encontrar a melhor abordagem para fazer com que eles se sintam parte da comunidade escolar.

Embora não seja a frequência dos testes que afeta o bem-estar dos alunos, a percepção dos testes como ameaçadores tem uma clara influência em quão ansiosos eles se sentem em relação às provas. Em média, entre os países da OCDE, 59% dos alunos relataram que muitas vezes se preocupam com o fato de que será difícil fazer a prova e, 66% relataram que se preocupam, pois podem tirar notas baixas. Cerca de 55% dos alunos relataram que estavam muito ansiosos quando fizeram a prova, mesmo estando bem preparados.

Novamente, os resultados do PISA sugerem que há muito que os professores podem fazer em relação a isso. Mesmo depois de considerar o desempenho dos alunos, gênero e *status* socioeconômico, os alunos que relataram que seus professores adaptam as aulas às necessidades e conhecimento da classe apresentaram menor probabilidade de sentir-se ansiosos quando se preparavam para uma prova, ou de ficarem muito tensos quando estudam. Os alunos também tinham menor probabilidade de relatar ansiedade se seus professores (nesse caso, o professor de ciências) desse assistência individual quando estavam com dificuldades.

Por outro lado, relações negativas entre professores e alunos parecem destruir a segurança dos alunos e deixá-los mais ansiosos. Em média, em todos os países, os alunos tinham cerca de 62% mais chances de declarar que estavam muito tensos quando estudavam e cerca de 31% mais chances de ficaram ansiosos antes de uma prova se percebessem que seu professor acha que são menos inteligentes do que de fato são. Tal ansiedade pode ser uma resposta dos alunos, uma interpretação, dos erros que cometem – ou temem cometer. Eles podem internalizar os erros como evidência de que não são suficientemente inteligentes. Assim os professores precisam saber como ajudar seus alunos a desenvolver uma boa compreensão de seus pontos fortes e fracos, e uma consciência do que podem fazer para superar ou diminuir sua fraqueza. Por exemplo, as avaliações mais frequentes, que começam com objetivos mais fáceis e aumentam gradualmente o nível de dificuldade podem ajudar a criar nos alunos a sensação de controle; dar-lhes oportunidade de demonstrar sua competência em testes de menor importância antes de fazer as avaliações finais. O interessante é que, em todos os países, as meninas relataram maior ansiedade

relacionada a trabalhos escolares que os meninos, e essa ansiedade está associada, de modo negativo, ao desempenho. O medo de cometer erros em uma prova muitas vezes prejudica o desempenho dos melhores alunos, que "engasgam sob pressão".

Os pais também têm um papel fundamental. Os alunos cujos pais disseram que passam tempo "apenas conversando com seus filhos", "fazendo a refeição principal junto com os filhos" ou "conversando sobre como eles estão indo na escola" diariamente ou quase todos os dias estavam entre 22% e 39% mais propensos a declarar altos níveis de satisfação com a vida. "Passar tempo apenas conversando" é a atividade parental mais frequente e fortemente associada à satisfação dos estudantes com a vida. E parece fazer diferença no desempenho também. Os alunos cujos pais fizeram tal declaração foram o equivalente a dois terços dos que estavam um ano avançados no desempenho em ciências. Os resultados são semelhantes quando se consideram os pais que declararam fazer as refeições com seus filhos. Essa relação é muito mais forte que o impacto da maior parte dos recursos e fatores escolares mensurados pelo PISA.

Os pais também podem ajudar os filhos a administrar a ansiedade gerada pelas provas incentivando-os a confiarem em sua competência para cumprir as várias tarefas acadêmicas. Os resultados do PISA demonstram que, mesmo depois de considerar as diferenças em desempenho e *status* socioeconômico, nos países da OCDE, meninas incentivadas pelos seus pais a ficarem mais seguras em relação à sua competência tinham em média 21% menos probabilidade de declarar que se sentem tensas quando estudam.

A maioria dos pais também quer que seus filhos sejam motivados pela escola, e estudantes motivados tendem a se sair melhor. O PISA conclui que os alunos que estão entre os mais motivados têm classificação equivalente a um ano letivo à frente dos alunos menos motivados, em média. A motivação por bons resultados tem relação com a satisfação na vida, e uma reforça a outra. Alunos que são altamente satisfeitos com suas vidas tendem a ter maior resiliência e são mais tenazes frente a desafios acadêmicos. Uma maior motivação para ter bons resultados, associada a objetivos conquistados, pode dar aos alunos um senso de propósito na vida. Essa pode ser a razão pela qual alunos com maior motivação para terem um bom desempenho relataram maior grau de satisfação com a vida.

Mas também pode haver um lado ruim na motivação para ter um bom desempenho, especialmente quando essa motivação é uma resposta à pressão externa. Os resultados do PISA comprovam que os países em que os estudantes são altamente motivados para obter bons resultados também tendem a ser aqueles em que um maior número de alunos se sente ansioso em relação às provas, mesmo se estiverem bem preparados para elas. Tanto os professores como os pais precisam encontrar meios de motivar para aprender e ter um bom desempenho sem gerar medo excessivo do fracasso.

Tudo somado, uma forma clara de promover o bem-estar dos alunos é incentivar todos os pais a serem mais atentos aos interesses e preocupações de seus filhos e demonstrar interesse em sua vida escolar, incluindo os desafios que a criança enfrenta na escola. As escolas podem criar um ambiente de cooperação com pais e comunidades. Os professores podem receber melhores ferramentas para incorporar o apoio dos pais, e as escolas podem abordar algumas deficiências críticas entre as crianças desfavorecidas, tais como a falta de um espaço calmo para estudar. Se os pais e os professores estabelecerem relações com base na confiança, as escolas poderão contar com os pais como parceiros valiosos na educação de seus alunos.

Desenvolver líderes educacionais capacitados

Em setembro de 2003, recebi uma visita de Johan van Bruggen, que estava coordenando a Conferência Internacional Permanente de Inspetores.[65] Fiquei impressionado com a importância dada à liderança eficiente do sistema e da escola, e as técnicas desenvolvidas pelos inspetores escolares para observar e caracterizar liderança efetiva. Ele destacou os danos que a má liderança pode causar até aos melhores professores.

Coloque um ótimo professor em uma escola com má gestão e a escola sempre "vencerá". Muitas vezes os professores – e seus alunos – são as vítimas das escolas disfuncionais, não quem as criou.

A avaliação comparativa da OCDE de lideranças escolares identifica quatro grupos de responsabilidades inter-relacionadas fundamentais para a melhoria dos resultados de aprendizagem. [66]

- Apoiar, avaliar e desenvolver de qualidade dos professores inclui recrutar professores de alta qualidade, garantir que tenham as competências e o conhecimento necessário para ensinar o conteúdo do currículo; organizar e apoiar os professores para que trabalhem juntos na melhoria da qualidade do ensino e do conteúdo; monitorar e avaliar a prática dos professores; promover o desenvolvimento profissional; apoiar culturas de trabalho realmente cooperativo. Se quiser efetivar uma transformação duradoura e verdadeira, não se pergunte quantos professores apoiam suas ideias, mas quantos professores são capazes de cooperar e se envolver com seus colegas.
- Estabelecer objetivos e avaliações de aprendizagem para ajudar alunos a atingir altos padrões envolve alinhar conteúdo com padrões centrais, definir objetivos educacionais para o desempenho dos alunos, medir o progresso a partir desses objetivos, e fazer ajustes no programa escolar para melhorar o desempenho geral e individual. Os líderes escolares também precisam ser capazes de usar os dados para garantir que o progresso de cada aluno seja computado. Eles precisam estar confiantes quando se envolverem com aqueles que têm diferentes visões de aprendizagem.
- Usar recursos estrategicamente e alinhá-los com sua pedagogia.
- Construir parcerias fora da escola para cultivar maior coesão entre todos os envolvidos no bem-estar e bom desempenho escolar de cada criança requer encontrar novas maneiras de fortalecer as parcerias com as famílias e comunidades, com a educação de melhor nível, com empresas e, especialmente, com outras escolas e ambientes de aprendizagem.

Como demonstram os resultados de nossa análise TALIS, parece haver uma ligação também entre a habilidade do professor de melhorar sua própria prática profissional e seu desenvolvimento como líder.[67] Quando os professores podem assumir a liderança para dar início a melhorias e inovações em suas escolas, sentem-se mais competentes e confiantes – e tanto seu *status* profissional e seu moral ficam mais altos.

A boa liderança é, evidentemente, necessária em qualquer nível do sistema educacional (ver Capítulo 6), o que se torna cada vez mais importante por muitas razões. Em vários países, um grau maior de delegação caminha lado a lado com uma maior

autonomia da escola, mais responsabilização com relação à escola e aos resultados dos alunos, melhor uso da base de conhecimento dos processos pedagógicos e educacionais, e uma responsabilidade mais ampla pelo apoio às comunidades onde as escolas são alocadas, a outras escolas e a outros serviços públicos.[68]

Michael Fullan, o arquiteto da famosa estratégia de reforma escolar de Ontário, descreve como os melhores líderes dos sistemas educacionais envolvem outras pessoas e distribuem a liderança pelo sistema.[69] Como ele destaca, esses líderes podem identificar o surgimento de tendências que podem ser importantes para seus professores e escolas. Eles têm um estilo inclusivo, que incentiva a cooperação e proporciona espaço para que seu corpo docente se arrisque. Eles planejam estrategicamente e são empreendedores, isto é, conseguem mobilizar as pessoas e o dinheiro necessários para a inovação, e ainda atrair pessoas talentosas para trabalhar em sua equipe. Constroem fortes vínculos entre setores e países, envolvendo os líderes governamentais, os empreendedores sociais, os executivos, os pesquisadores e líderes da sociedade civil como parceiros na inovação para educação e treinamento.

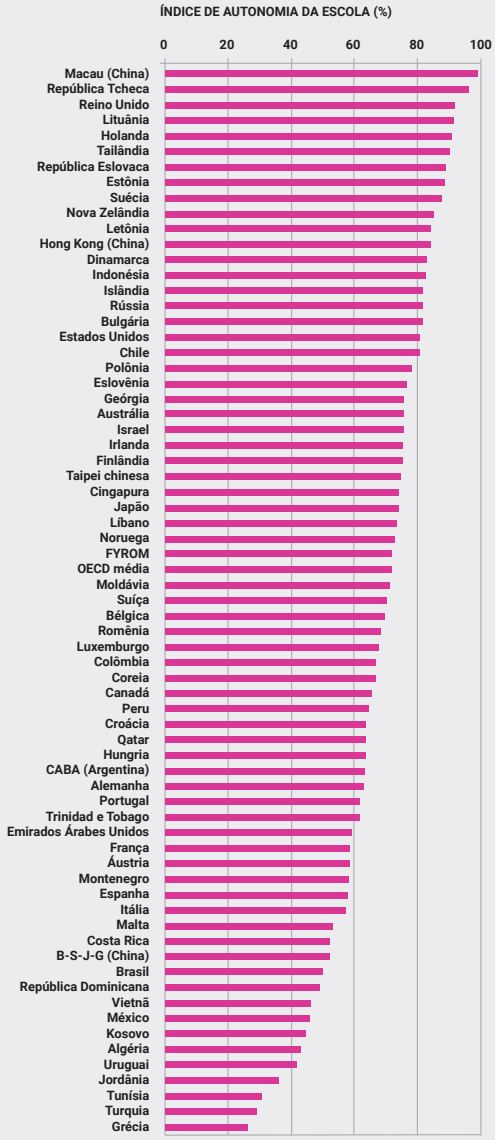
Encontrar o nível de autonomia escolar adequado

Muitos países desviaram seu foco educacional para os resultados. Ao mesmo tempo, devolveram maior responsabilidade às escolas, incentivando-as a responder mais às necessidades locais ***(FIGURA 3.7)***. A muitas escolas foi dada mais autonomia para que os diretores escolares e os professores pudessem assumir mais responsabilidade pelas políticas relativas a recursos, currículo, avaliação, admissão escolar e disciplina.

Os dados do PISA sugerem que, uma vez que o estado tenha definido expectativas claras para os alunos, a autonomia escolar para definir os detalhes do currículo e da avaliação está positivamente relacionada ao desempenho geral do sistema. Por exemplo, os sistemas escolares que proporcionam maior poder de decisão a suas escolas, no que diz respeito às avaliações de alunos, aos cursos oferecidos, ao conteúdo dos cursos e aos livros didáticos utilizados, tendem a apresentar os melhores níveis no PISA, independente da natureza causal de tal relação.[70]

FIGURA 3.7: A AUTONOMIA NA TOMADA DE DECISÕES ESTÁ ASSOCIADA ÀS CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA E À PERFORMANCE DO ALUNO

Resultados baseados em relatórios de diretores de escola



Notas: O índice de autonomia da escola é obtido pela porcentagem de tarefas sobre as quais o diretor, os professores e o conselho executivo do governo têm considerável responsabilidade. O status *socioeconômico é medido pelo índice de economia e* status *social e cultural do PISA.*
FYROM refere-se à antiga República Iugoslava da Macedônia. CABA (Argentina) refere-se à Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina). B-S-J-G (China) refere-se a Beijing--Shanghai-Jiangsu-Guangdong (China). Os países e economias estão classificados em ordem descendente do índice de autonomia escolar.
Fonte: OCDE, Banco de dados PISA 2015, Tabela II.4.5.
http://dx.doi.org/10.1787/888933435854



Sistemas de Educação com uma associação/ diferença positiva	32	15	50	29	12
Sistemas de Educação com nenhuma associação/ diferença	33	36	8	35	47
Sistemas de Educação com uma associação/ diferença negativa	3	4	0	4	9

Outro argumento em favor da autonomia no sistema educacional é que ele pode criar incentivos mais fortes para a inovação. As escolas bem-sucedidas serão lugares em que as pessoas querem trabalhar e onde podem descobrir que podem transformar boas ideias em realidade.

Em contraste, mudanças inovadoras podem ser mais difíceis em estruturas hierárquicas e burocráticas orientadas para a recompensa por obediência a regras e regulamentos. Uma tentativa de medir a inovação em sistemas educacionais entre 2000 e 2001 concluiu que os países com mais alto grau de autonomia escolar e descentralização, tais como a Dinamarca e a Holanda, estavam em primeiro lugar no "índice de inovação composta", que reúne várias medidas de transformação inovadora nas práticas escolares e em sala de aula.[71]

Um recente estudo da OCDE sobre "Ambientes de Aprendizagem Inovadores" examinou várias escolas e redes escolares inovadoras entre os países da OCDE.[72] Embora a amostra não possa ser considerada representativa, os estudos de caso provêm de um vasto grupo de escolas de vários sistemas educacionais. Mas, todos floresceram porque arranjos de supervisão e governança lhes proporcionaram a liberdade de criar espaços para a experimentação. O estudo também ressalta o risco de a autonomia levar à "atomização" de escolas. Trabalhar com outros pode incitar inovação e sustentar o desejo de mudança; no entanto, a autonomia das escolas será autodestrutiva se for interpretada como funcionar de forma isolada. Pelo contrário, a autonomia deveria se compor de liberdade e flexibilidade para trabalhar com muitos parceiros.

Uma importante, porém muitas vezes subestimada, barreira para obter coerência dentro de um sistema escolar é a falta de compreensão compartilhada sobre os problemas que o sistema enfrenta. Quando os professores ou pais não sabem que problemas o governo está tentando resolver, é difícil entender as políticas que foram concebidas para isso. Os esforços incansáveis do governo de Ontário para construir um entendimento compartilhado e propósitos comuns entre os grupos interessados oferecem um exemplo de como isso pode ser obtido. A estratégia de Ontário para melhorar as competências de leitura e escrita, por exemplo, não diziam respeito apenas a aumentar o bom desempenho em matemática, leitura e escrita, embora tenha, sem dúvida, atingido esse objetivo. Tinha, pelo menos, tanto a ver quanto com a construção de um amplo apoio para a melhoria de habilidades básicas, por meio de uma série de

iniciativas impressionantes, que resultaram em uma mudança na cultura escolar de Ontário. O aumento de consciência sobre a importância de competências linguísticas e matemáticas levou a mudanças em atitudes e comportamentos na sala de aula, na diretoria escola, na secretaria de educação e nos níveis ministeriais.[73]

A reforma "escolas que pensam, uma nação que aprende" ["*thinking schools, learning nation*"], de Cingapura organizou as escolas em agrupamentos geográficos que recebem mais autonomia, com diretores bem-sucedidos indicados para serem seus superintendentes, para supervisionar outros e promover a inovação.[74] Junto à maior autonomia vieram novas formas de responsabilização. O antigo sistema de inspeção foi abolido e substituído pelo modelo de excelência escolar, sob o qual cada escola define seus próprios objetivos e anualmente avalia seu progresso em relação a eles, incluindo o desempenho acadêmico. A maior autonomia também levou à concentração em identificar e desenvolver líderes escolares altamente eficientes que podem liderar as transformações na escola. As escolas se submetem a uma revisão externa a cada seis anos.

Sempre parti do princípio que os professores e as escolas nos Estados Unidos, com sua tradição de controle local, e como o país onde vi o maior número de escolas inovadoras e inspiradoras, teriam mais autonomia do que os de outros países. Quando conheci líderes de escolas americanas em julho de 2009, na conferência anual de Diretores de Escolas de Ensino Médio Americanas, fiquei surpreso com seus relatórios sobre quão limitadas eram suas competências de tomada de decisão, pelo menos segundo eles.

Quando estudei os resultados do PISA a respeito, vi que, de fato, as escolas americanas recebiam muito mais orientações da autoridade local de educação que a maioria dos outros países. Nesse sentido, os Estados Unidos podem ter trocado uma forma de burocracia centralizada por outra. Também é verdade que o recente aumento significativo de sindicatos na área da educação nos EUA, dado o estilo norte-americano de relações gerenciadas por sindicatos, da pressão para que os contratos sejam semelhantes aos das localidades vizinhas, pode ter criado um ambiente mais regulamentado do que se costuma encontrar nos sistemas que envolvem formas mais profissionais de organização do trabalho. Assim, como em outras situações, o diabo mora nos detalhes.

De fato, alguns países dão à maior parte de suas escolas públicas um espaço para a tomada de decisões semelhante ao das escolas autônomas nos Estados Unidos. As academias inglesas [*Academy Schools*] são um exemplo. São escolas públicas cuja autonomia está garantida, mas das quais ainda se espera que realizem provas estaduais, produzam os mesmos dados públicos em seu desempenho, tenham os mesmos recursos orçamentários, prestem contas para o público e admitam alunos conforme se espera das escolas estatais. As autoridades educacionais inglesas veem as academias e sua grande independência como uma maneira de combater o baixo desempenho.

Mas quanto se sabe sobre as dinâmicas envolvidas? De que forma dar mais autonomia para as escolas pode, de fato, levar a um melhor desempenho dos alunos? E se a reforma foi uma via de mão única, e o *status* de academia significar independência vitalícia para as escolas, daqui a alguns anos novas intervenções políticas podem não ser efetivas. À medida que as escolas vão se tornando mais autônomas, como podem evitar que fiquem mais isoladas?

As academias comprovam que é muito importante combinar autonomia profissional com uma cultura cooperativa, tanto entre professores quanto entre escolas. O desafio para um sistema estilo academia é encontrar um modo de compartilhar conhecimento entre escolas. O conhecimento no campo da educação é muito grudento, não se espalha com facilidade. Tende a permanecer onde está, a não ser que haja incentivos fortes para que seja compartilhado. Isso significa que os líderes dos programas acadêmicos e iniciativas semelhantes precisam pensar muito sobre como distribuir o conhecimento para além dos bolsões de inovação, em como atrair os professores mais talentosos para as classes mais desafiadoras e conseguir diretores fortes para as academias mais difíceis.

Com certeza, isso não é impossível. As escolas na Dinamarca, Finlândia, Japão, Noruega, Xangai e Suécia têm uma boa história de autonomia, trabalho de equipe e cooperação. Eles constroem redes e compartilham recursos e ideias para criar práticas novas e inovadoras. Mas essa cultura colaborativa não acontece por acaso, ela precisa ser cuidadosamente tecida pela política e pela prática. Em algumas municipalidades finlandesas, por exemplo, os líderes escolares também trabalham como líderes da diretoria de ensino, com um terço de seu tempo dedicado a ela e

dois terços para suas próprias escolas. Desse modo, promovem uma visão comum de escolaridade entre as escolas e municipalidades.

Para que os líderes escolares assumam essa função muito maior no sistema, a liderança é compartilhada e as equipes de liderança assumem algumas das tarefas dos líderes escolares. O resultado é que eles se encontram com seus colegas regularmente; eles não mais trabalham sob a administração escolar local: eles são a administração escolar local. A secretaria da educação não está cheia de administradores, mas sim de pessoas que sabem o que está envolvido em administrar uma escola. Pense em Xangai: se você for um vice-diretor de uma grande escola e quiser se tornar diretor, você pode – mas antes tem de mostrar que é capaz de mudar o destino de uma das escolas de pior desempenho do sistema.

Uma característica do sistema escolar inglês é que todas as escolas estão sujeitas a um regime de inspeção muito rigoroso. Na minha opinião, um dos mais eficientes do mundo. Para ser consideradas excepcionais em liderança, as escolas precisam comprovar que estão ajudando a melhorar a educação, para além de seus muros.

Mas, pode ser necessário mais do que isso. Os dados do PISA demonstram que nos sistemas escolares em que o conhecimento é compartilhado entre professores, a autonomia é uma vantagem positiva, mas nos sistemas escolares sem uma cultura de responsabilização e aprendizagem entre colegas, a autonomia pode, na verdade, afetar de modo adverso o desempenho dos estudantes.

É necessário que haja suficiente mobilização e partilha de conhecimento, verificações e balanços, para que se tenha certeza de que as academias estão usando sua independência de maneira efetiva – e sábia.

De qualquer forma, a reforma representa uma promessa significativa para a melhoria dos sistemas escolares. Se a autonomia puder ser combinada com uma cultura de cooperação, não apenas as escolas se beneficiarão, mas também os professores individualmente.

Mudar de uma prestação de contas administrativa para uma profissional

Para reconciliar autonomia escolar com coerência geral no sistema escolar, é necessário ver claramente como as escolas estão oferecendo educação e os resultados de aprendizagem que estão produzindo. A avaliação e a prestação de contas permitem que os educadores e formuladores de políticas mantenham o controle da pulsação do progresso na educação. A maioria dos sistemas educacionais de alto desempenho têm algum tipo de sistema de prestação de contas. Alguns publicam dados sobre o desempenho das escolas, embora isso esteja longe de ser comum entre os sistemas de melhor desempenho. Em sistemas que permitem que os pais escolham a escola de seus filhos, dados comparativos podem influenciar suas decisões. Em alguns, esses dados são também usados pelos administradores escolares para alocar recursos, muitas vezes para dar recursos adicionais a escolas com dificuldade.

Mas as formas de abordar a prestação de contas evoluem conforme os sistemas evoluem – à medida que as regras se tornam orientações e boas práticas, uma boa prática se torna cultura. Muitas vezes essa progressão envolve um deslocamento no equilíbrio entre a "prestação de contas administrativa" e a "prestação de contas profissional".

A "prestação de contas administrativa" utiliza os dados para identificar bons professores e boas escolas e para intervir em escolas com maus resultados. Entre as características desse tipo de prestação de contas há, frequentemente, sistemas baseados em testes que usam os dados do desempenho dos alunos para tomar decisões sobre quais professores os diretores de escola devem contratar, promover e manter, e sobre as recompensas de professores individualmente.

Por outro lado, a "prestação de contas profissional" está associada a sistemas nos quais os professores são responsabilizados não tanto pelas autoridades administrativas, mas, principalmente, por seus colegas e diretores. Na maior parte dos campos de atuação, os profissionais se sentem responsabilizados por outros membros de sua profissão. No caso da educação, a responsabilização profissional também inclui o tipo de responsabilidade pessoal que professores sentem em relação a seus pares, seus alunos e os pais de seus alunos.

Jurisdições, como Ontário no Canadá, Finlândia, Japão e Nova Zelândia, que colocam mais ênfase nas formas mais profissionais de organização de trabalho tendem a buscar formas mais colegiadas de responsabilização dos professores e líderes escolares. O objetivo é garantir que a reforma seja um esforço cooperativo, e não algo imposto de cima. Eles argumentam que as pessoas que esperam ser tratadas como profissionais pensam que dessa forma têm mais probabilidade de responder a formas profissionais e informais de prestação de contas. Eles também se ressentem pelo uso de formas mais administrativas de prestação de contas, pois as associam a ambientes de trabalho de cunho industrial.

A experiência em Ontário mostra como parcerias entre governo, escolas e professores podem ser criadas para identificar boas práticas, consolidá-las e utilizá-las mais amplamente. Em vez de uma reforma obrigatória, Ontário começou investindo em escolas para incentivar a experimentação e inovação local, enviando uma mensagem clara de que as soluções encontradas pelos professores para resolver os problemas dos alunos com leitura e matemática tinham maior probabilidade de serem bem-sucedidas que as soluções impostas de cima. A redução dramática na quantidade de escolas de baixo desempenho na província não foi alcançada com ameaças de fechamento dessas escolas, mas sim com muito apoio e assistência técnica. O pressuposto subjacente era de que professores são profissionais que estão tentando acertar, e que qualquer inadequação no desempenho dos professores provavelmente resulta mais da falta de conhecimento que de motivação.

Ao mesmo tempo, o governo de Ontário não fez qualquer tentativa de desmantelar ou enfraquecer o regime de avaliações estabelecido pelo governo anterior. O governo enviou, de forma consistente, mensagens às escolas e ao público ressaltando a importância dos resultados definidos pelas avaliações de desempenho da província.

Em Cingapura, as prestações de contas profissional e administrativa são combinadas. Os professores, diretores, funcionários do governo e estudantes têm fortes incentivos para trabalhar duro. O governo define objetivos anuais, dá apoio para realizá-los, e depois avalia se foram ou não realizados. Os dados sobre o desempenho dos alunos são incluídos na avaliação, em paralelo a outras tantas medidas de resultado, tais como a contribuição dos professores para a escola e a comunidade e

julgamentos realizados por uma série de professores sêniores. Os sistemas de recompensa e reconhecimento incluem bônus de salário e honrarias. As avaliações individuais são conduzidas dentro do contento de planos de excelência escolar.

A importância da confiança

Há quem argumente que não é possível aprender qualquer lição verdadeira com a Finlândia por causa da cultura de confiança em que se fundamenta o sistema escolar finlandês. Esse tipo de cultura não viaja com facilidade, dizem. Mas, no relacionamento entre professores e a sociedade em geral, também se pode argumentar que a confiança é, no mínimo, tanto consequência das decisões políticas quanto sua precondição.

Dado o respeito que professores historicamente gozam na Finlândia, havia uma base sólida para desenvolver reformas. Os líderes finlandeses deram poder a seus professores, confiando neles e, ao fazer isso, criaram um círculo virtuoso de ambientes de aprendizagem inovadores e produtividade. Por seu turno, o alto nível de coerência política, ou seja, a certeza de que as decisões seriam seguidas em todos os ciclos eleitorais e pelas administrações políticas seguintes, levava os professores finlandeses a confiar em seus líderes educacionais: eles confiavam na sua integridade e contavam com sua capacidade de realizar o que diziam.

Isso não deve ser confundido com confiança cega. De fato, a pressão da responsabilização profissional na Finlândia é alta. O fato de que a variação no desempenho dos alunos na Finlândia seja de apenas 5% de uma escola para outra[75] demonstra que o sistema é capaz de intervir quando uma maior assistência é necessária. Embora haja quem retrate a Finlândia como um paraíso sem avaliações padronizadas, há relatos de alunos na avaliação do PISA que comprovam que essa imagem está equivocada.

A frequência com que as avaliações padronizadas são realizadas nas escolas finlandesas é próxima à média da OCDE.[76] A diferença é que as provas não são usadas para encontrar falhas no sistema ou documentar baixo desempenho, mas para ajudar os estudantes a aprender melhor, os professores a ensinar melhor e as escolas a trabalhar de maneira mais eficaz.

De fato, a confiança e a responsabilização podem estar muito mais conectadas do que imaginamos. Uma prestação de contas transparente pode ser um elemento necessário em uma cultura caracterizada por um alto grau de confiança: se as pessoas não têm um bom entendimento de onde estão as traves do gol e do que está sendo medido, é difícil construir uma relação de confiança. Ela é também uma função de competência específica: você confia na sua mãe, mas confiaria nela para pilotar um 747? O investimento significativo que os líderes finlandeses fazem no desenvolvimento profissional de seus professores é uma parte crítica da equação. É a combinação de um preparo muito mais rigoroso com a delegação de uma autoridade muito maior na tomada de decisões em relação ao currículo e à avaliação que possibilita aos professores da Finlândia exercer a mesma autonomia desfrutada por profissionais de outras áreas – e controlar a confiança para fazê-lo. A garantia de confiança por parte do governo, mais seus *status* de universitários graduados em programas excepcionalmente seletivos, dão poder aos professores para exercer sua profissão de modo a aprofundar essa confiança que lhes foi conferida pelos pais e outros membros da comunidade.

Quem disse que ela é uma ótima professora?

É importante estar seguro de que a ênfase dada à responsabilização profissional na linha de frente não entre em conflito com o estabelecimento de uma cultura de avaliação em todo o sistema. Em alguns países, mencionar a frase "avaliação de professores" entre educadores, líderes do sindicato dos professores e formuladores de políticas gera as mais calorosas discussões.[77] Os professores nos Estados Unidos e na França fizeram greve por causa disso; na Inglaterra, o sindicato dos professores e o dos representantes dos diretores se viram em lados opostos nos debates sobre se deveriam vincular o pagamento dos professores a seu desempenho.

Quase ninguém concorda que os sistemas escolares precisam encontrar um meio de incentivar professores promissores, recompensar os que demonstraram sua eficiência e remover sistematicamente os professores ruins da profissão. Mas o que faz de um professor um ótimo professor? E quem decide isso? Alunos? Pais? Colegas? Diretores?

Nos 23 países que participaram do TALIS em 2013, 83% dos professores que tinham sido avaliados e recebido retorno consideraram as avaliações justas em relação a seu trabalho; desses, 79% acharam que as avaliações foram úteis para aperfeiçoar seu trabalho como professores.[78] Mas é difícil chegar a um acordo sobre como medir as competências dos professores.

Os sistemas de avaliação dos professores – quando existem – ainda estão em elaboração na maior parte dos países. Cerca de 13% dos professores em países que participam do TALIS nunca tinham recebido, de qualquer fonte, qualquer retorno ou avaliação sobre seu trabalho. Em parte, isso se dá porque tais sistemas podem ser caros para serem concebidos e mantidos – não apenas em termos de dinheiro e tempo, mas também no capital político e coragem que seu estabelecimento exige. Mais frequentemente, porém, é porque não há consenso sobre quais critérios devem ser usados para medir o desempenho de professores. Pelas notas das provas dos alunos? Pela capacidade do professor de envolver uma classe cheia de estudantes? A opinião de alunos e pais? Quem deveria medir: um inspetor da autoridade central de educação, o diretor da escola, seus colegas? E como os resultados de uma avaliação deveriam ser usados? Deveriam determinar salários? Deveria conformar a trajetória de uma carreira? Deveria ser um modo de sinalizar necessidades de desenvolvimento profissional? Deveriam ser usados para eliminar profissionais ineficientes?

Porém, algum consenso está começando a se formar com relação a algumas dessas questões. As pontuações das provas dos alunos oferecem informações importantes, mas não podem fornecer um quadro completo de qualidade de ensino. Fiar-se apenas da pontuação nas provas vai reduzir excessivamente as perspectivas. Os sistemas de avaliação de professores precisam ser parte de uma abordagem holística da profissão, incluindo a formação e o desenvolvimento profissional, o incentivo ao surgimento de líderes escolares, o engajamento dos professores e a criação de ambientes de trabalho atraentes.

Da mesma forma que todos os funcionários do governo e muitos outros profissionais em Cingapura, os professores são avaliados anualmente, por um conselho, em relação a 13 diferentes competências. Elas não estão apenas relacionadas ao desempenho acadêmico, mas incluem as contribuições dos professores para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos sob sua responsabilidade, sua coo-

peração com os pais e grupos comunitários, e o impacto de seu trabalho sobre seus colegas e sobre a escola como um todo. Foi intrigante ver como os professores não pareciam ver isso como um sistema de responsabilização de cima para baixo, mas como um instrumento para a melhoria e desenvolvimento profissional. Os professores que apresentam um trabalho excelente recebem um bônus da escola. Depois de três anos atuando em sala de aula, os professores são avaliados anualmente para ver qual das três trajetórias profissionais seria mais adequada para ele – professor mestre, especialista em currículo ou pesquisa, ou líder escolar. Significativamente, o sistema de avaliação individual faz parte do plano geral da escola para excelência na educação.

O jogo termina... onde?

Na maior parte dos sistemas educacionais de alto desempenho, há um certo nível de autoridade onde o jogo termina – algum órgão ou grupo de órgãos que é responsável pela eficiência e eficácia do sistema como um todo. Normalmente, é o ministério ou secretaria nacional ou estadual de educação. Porque eles são considerados responsáveis pela qualidade e eficiência da educação em seu país, essas autoridades centrais assumem a responsabilidade pelo planejamento de longo prazo. Eles encomendam pesquisas e fazem uso deliberado delas em suas tomadas de decisão. Trabalhar nesses órgãos é amplamente considerado um objetivo válido pelos bons educadores desses países. Suas vontades são levadas a sério, por causa do respeito com que seus funcionários são vistos.

As várias partes de um sistema educacional precisam ser concebidas para trabalhar harmonicamente entre si. Os sistemas precisam desenvolver planos efetivos e garantir que tais planos sejam executados. Precisam ter a capacidade de fazer as análises e proporcionar assistência necessárias, monitorar o grau em que seus planos estão sendo implementados, julgar os resultados e mudar o trajeto, se necessário. Se um país, um estado ou grupo de estados em um sistema federativo não tiver essa capacidade, pode não ser capaz de fazer planos abrangentes e coerentes, e, ainda que tenha capacidade para planejar, pode não importar muito quais são suas políticas se o país ou o estado não tiver a capacidade necessária para implementá-las.

A experiência dos países com supervisão federal da educação proporciona considerações importantes sobre como os estados podem colaborar. O Conselho das Secretarias da Educação do Canadá[79] e a Conferência Permanente das Secretarias da Educação[80] alemã realizam fóruns através dos quais os secretários da educação se encontram frequentemente para se organizar. Embora seus poderes formais sejam limitados, esses órgãos cumprem uma função importante, por possibilitar que boas ideias e práticas ultrapassem as fronteiras da província. O poder das ideias e as possibilidades de disseminá-las têm gerado boas práticas e incentivado jurisdições a aprenderem umas com as outras.

Na Alemanha, a constituição proíbe o governo federal de fazer muito mais do que apoiar a pesquisa em educação; mas o governo forneceu estímulos e ideias para muitas das reformas mais significativas que ocorreram na década passada. Por exemplo, foi o governo federal que desenvolveu o conceito original de padrões escolares nacionais baseados em competência, mesmo que tenham sido os estados, operando através do conselho de ministros, que estabeleceram e supervisionaram os padrões nacionais e sistemas de avaliação.

Articulação de uma mensagem consistente

As tendências nos sistemas educacionais atuais são mais que paradoxais. Por um lado, as pessoas estão preocupadas com a crescente lacuna entre o que as sociedades esperam das escolas e os verdadeiros resultados de aprendizagem. Por outro lado, há cada vez mais reclamações entre os educadores sobre a rapidez com que ocorre a reforma educacional, que deixa pouco tempo ou espaço para uma implementação criteriosa. Por trás das percepções de que a reforma está acontecendo tanto devagar demais como rápido demais está uma falta de orientação e alinhamento entre as políticas e os componentes da reforma. Os líderes escolares e os professores raramente são envolvidos na concepção das políticas; às vezes, ficam sabendo de sua existência apenas quando são anunciadas na mídia. Já que não conseguem ter uma visão geral do cenário, eles têm menor probabilidade de ajudarem a criar a cadeia de realização, conectando intenção e implementação de políticas que são centrais para o sucesso.

Os formuladores de políticas públicas, por sua vez, têm poucos incentivos para promover e viabilizar as ideias de seus predecessores ou não percebem que não teriam de fazer tudo diferente para fazer algo melhor. De modo geral, tendem a colocar suas próprias propostas no topo de uma agenda política já lotada. Isso, por sua vez, reitera a falta de alinhamento e o imediatismo, assim como a desconfiança dos professores, que estão na linha de frente e têm que mudar de rumo a cada nova administração política.

Existe uma grande necessidade de consistência e continuidade quando um sistema escolar está tentando melhorar. Sejam mudanças no currículo ou no financiamento, ou uma forma diferente de apoiar os professores, essas várias partes do processo precisam se mover na mesma direção – para caminhar rumo a uma visão coerente.

Isso não significa que o processo de reforma seja fácil; ele costuma ser repleto de controvérsias políticas e, algumas vezes, difícil de acompanhar. Aparte desafios econômicos e políticos, pode ser contraproducente passar de um controle administrativo centralizado para a autonomia profissional, se uma nação ainda não tiver professores e escolas com a capacidade de implementar essas políticas. Delegar autoridade aos níveis mais baixos pode ser problemático, se não houver acordo sobre o que os estudantes precisam saber e conseguir fazer, e se os padrões não forem altos o suficiente. Recrutar professores de alta qualidade não será suficiente se aqueles que forem recrutados estiverem tão frustrados com um sistema inadequado de formação inicial de professores, ou tão desmotivados por uma burocracia muito pesada que acabem por abandonar totalmente a profissão.

Falando em uníssono em Cingapura

Como professor visitante no Instituto Nacional de Cingapura, tive a chance de aprender muito sobre a visão que o país tem da reforma educacional. O ministério da Educação, o Instituto Nacional e escolas individualmente compartilham responsabilidade e a responsabilização por alinhar as políticas com sua implementação. Os professores universitários do Instituto Nacional envolvem-se regularmente em discussões e decisões governamentais, facilitando o alinhamento do trabalho

do Instituto com as políticas governamentais; os diretores de escolas têm conhecimento das principais propostas da reforma diretamente da Secretaria e não pela mídia. Nenhuma política é anunciada sem um plano para construir a capacitação para implementá-la. O ministério funciona em uma cultura de melhorias contínuas, constantemente avaliando o que está e o que não está funcionando, usando os dados e a experiência profissional do mundo todo para a concepção e a implementação das políticas. Os programas de formação de professores são planejados tendo em mente o professor, e não para se adequarem aos interesses de departamentos acadêmicos. Os professores normalmente vão para a sala de aula com uma graduação, depois um programa de mestrado coloca sua experiência em uma configuração teórica coerente, na metade de sua carreira.

Para mim, uma das coisas mais marcantes de Cingapura é que os objetivos são sempre bem direcionados aos ousados resultados, onde quer que eu vá – seja nos ministérios da Educação, do Desenvolvimento Nacional ou Comunitário, ou nas universidades, instituições técnicas ou escolas. O sistema em si é muito poroso, no sentido de que seus profissionais podem realmente circular entre pesquisa, elaboração de políticas, administração e práticas de ensino, frequentemente, muitas vezes em suas carreiras. A conexão próxima entre política, pesquisa e prática mantém uma visão dinâmica para o futuro. Espera-se que a educação se transforme à medida que as condições se transformam, não que fique emperrada no passado.

Os cursos de etapas, os "Milestone", como são chamados, agrupam os oficiais de alto escalão de todos os ministérios, para criar um entendimento compartilhado dos objetivos nacionais. O foco na implementação efetiva está presente em todo o governo. "Sonhe, Projete e Entregue" é a adequada caracterização que Cingapura faz de sua concepção da administração pública.

O governo de Cingapura entende que a relação entre as competências das pessoas e o desenvolvimento econômico é crítica e, por isso, proporciona uma visão clara do que é necessário na educação. Enquanto o ministério Educação concebe as políticas que transformarão essa visão em realidade, os professores, por sua vez, têm o direito de passar 100 horas por ano desenvolvendo suas competências, muitas vezes no Instituto Nacional de Educação, e, este, em contrapartida, ajuda a conceber a reforma educacional, incluindo as políticas a ela relacionadas.

Gastar mais *versus* gastar bem

A primeira lição que aprendi pesquisando países que estão nos primeiros lugares das comparações do PISA é que os líderes parecem ter convencido seus cidadãos a fazer escolhas que valorizem a educação mais que outras coisas. Nesses países, uma escola bem equipada chama mais a atenção do que um novo e exuberante *shopping center*.

Na China, os pais frequentemente investem seu último *renminbi* na educação de seus filhos, em seu futuro e no futuro do país. Em muitos países do mundo ocidental, os governos começaram a emprestar dinheiro da próxima geração para financiar o consumo hoje. O progresso econômico e social está indo diretamente para a pilha de dívidas que estão acumulando.

Em 2013, tive um almoço interessante com o vice-prefeito Fu Yonglin, de Chengdu, China, um dos principais influenciadores da rápida transformação na educação de sua municipalidade na última década. O que mais me chamou atenção foi sua consideração sobre como o poder da China e seu papel no mundo não seria, no final das contas, determinado por quais e quantas mercadorias a China produz, mas com o que o país poderá contribuir para o conhecimento e cultura globais, por meio da educação. Em um país em que o graduado médio leva para casa um salário que é um pouco maior do que uma empregada doméstica poderia ganhar em uma das grandes cidades da China, o dinheiro evidentemente não é o único incentivo para a aprendizagem. Os líderes políticos e sociais da China ainda parecem ser capazes de convencer seus cidadãos a valorizar a educação, seu futuro, mais que o consumo hoje.

Também foi interessante ver como o vice-prefeito de Chengdu compatibilizou a necessidade de preservar e construir o passado – em suas palavras, "nada vem de nada, tudo tem uma história e se desenvolve a partir dela" – com a necessidade de abraçar a mudança. Ele estava muito consciente da curva de aprendizagem que os chineses têm à sua frente, da necessidade que a China tem de desempenhar um papel ativo na globalização, e da importância da educação como caminho para a compreensão de diferentes culturas e campos do conhecimento. Ele também estava consciente da necessidade de mudar a natureza da educação em si. Perguntei a ele por que ele e outros oficiais da cidade estavam tão interessados em nosso trabalho sobre o futuro da educação, que, naqueles dias, alguns países da OCDE ainda viam

com muito ceticismo. Ele olhou para mim e disse que, hoje, Chengdu é a fábrica mundial de equipamento digital, proporcionando trabalho e saúde para sua população de 14 milhões de habitantes. Dentro de uma década, ele disse, cada um desses trabalhos será feito por robôs. O desafio para nós, continuou, não é apenas criar mais postos de trabalho, mas criar novas profissões cujas atribuições humanos possam realizar melhor que robôs, e educar humanos para que possam pensar e trabalhar de forma diferente dos robôs.

Mas, como discutimos no Capítulo 2, os sistemas educacionais não melhoram simplesmente com inversão de dinheiro. Dois países com níveis de despesa altos e semelhantes podem produzir resultados bem diferentes. Em outras palavras, quando um limite mínimo de gastos é alcançado, não se trata mais de quanto os países gastam em educação, mas de como eles utilizam esses recursos. Se os países de desempenho médio da OCDE quiserem se mover das categorias médias para as superiores, eles terão que melhorar radicalmente a eficiência de seus sistemas educacionais, ou terão de aumentar de forma descomunal o valor gasto com eles.

A maioria dos governos enfrenta severas restrições financeiras, e essa situação não tem muita probabilidade de mudar em breve. Assim, uma grande expansão nas despesas com educação é improvável em um futuro próximo. O desafio é, portanto, extrair muito mais de cada dólar gasto. A questão é como fazê-lo. As experiências dos sistemas educacionais de alto desempenho oferecem várias possibilidades de abordagem.

Por exemplo, o Japão investe grande parte de seus recursos em serviços essenciais do ensino, gastando muito menos do que a maioria dos países da OCDE em prédios extravagantes para as escolas, serviços escolares, livros didáticos enfeitados e programas esportivos caros.[81] Parte do que é economizado é utilizado para pagar professores relativamente bem. O resto é devolvido a quem paga impostos (em 2014, as despesas públicas e privadas em escolas no Japão chegaram a 3% do PIB, a quarta porcentagem mais baixa entre os países da OCDE depois da República Tcheca, da República Eslovaca e da Hungria).

Outra maneira de ter melhores resultados sem gastar mais dinheiro é fazer alterações básicas no modo como o sistema educacional é organizado. Até iniciar-se o declínio da população de crianças em idade escolar no Japão, a proporção aluno-pro-

fessor do país era quase idêntica à dos Estados Unidos. Mas os japoneses escolheram manter as classes com muitos alunos – às vezes, com duas vezes o tamanho das classes americanas. Essa escolha deu aos professores japoneses muito mais tempo para preparar suas aulas, discutir com outros professores sobre os alunos com dificuldades e dar assistência individual àqueles alunos que estão ficando para trás. Os dois países gastaram o mesmo (em termos da proporção aluno-professor), mas os formuladores de políticas japoneses preferiram as classes maiores em troca de mais tempo para os professores planejarem e trabalharem com pequenos grupos de alunos, enquanto os americanos optaram por classes menores e menos tempo para os professores planejarem e trabalharem com pequenos grupos.

O Japão não está sozinho nisso. Como já foi mencionado, sempre que os sistemas de educação de alto desempenho têm de escolher entre classes pequenas e melhores professores, eles acabam escolhendo a última opção. Muitos países ocidentais optaram pela primeira.

Entre 2006 e 2015, as despesas com estudantes de ensino primário, secundário e médio aumentaram em quase 20% nos países da OCDE.[82] Mas, durante o mesmo período, a maioria dos países priorizou as classes menores em detrimento de melhores professores, mais tempo de ensino e assistência individualizada para alunos e mais igualdade no acesso à educação. A pressão popular e as mudanças demográficas levaram os governos a diminuir o tamanho das classes no ensino fundamental em uma média de 6% nos países da OCDE. Em outras palavras, as despesas têm sido orientadas pelas escolhas mais populares entre pais e professores, mas não necessariamente pelo que é melhor para o sucesso dos estudantes a longo prazo.

Países que optaram por classes maiores podem pagar melhor seus professores. Se os professores de sala de aula são bem pagos, o recrutamento para a profissão se torna mais competitivo e os candidatos podem ser formados em instituições de formação de professores de maior *status*. Esses professores permanecem no magistério por mais tempo, precisam ser substituídos com menos frequência e necessitam muito menos de assistência especializada em sala de aula. Isso significa que menos instituições de formação de professores são necessárias e mais dinheiro pode ser gasto com aquelas que permanecem. Uma solução de custo aparentemente baixo (contratar professores

de pior qualidade e formá-los em instituições mais baratas) pode se tornar uma solução mais cara a longo prazo, depois de computados todos os custos.

Empregar professores mais baratos significa que mais especialistas serão necessários na escola e mais gestores serão necessários para supervisioná-los e coordená-los. Nos países de alto desempenho, embora os professores possam ganhar relativamente mais, menos gestores e menos especialistas extras são necessários, possibilitando empregar professores mais qualificados e ainda gozar de custos finais menores. É por isso que é importante pensar sobre a concepção do sistema como um todo, e o custo final desse sistema, em vez de pensar em custos individuais de forma isolada.

No final das contas, há uma assimetria impressionante na relação entre competências e dinheiro. Enquanto melhores competências consistentemente geram benefícios para os indivíduos e para nações, mais dinheiro não gera automaticamente melhor formação.

As evidências levantadas pelo PISA demonstraram como alguns países têm se reinventado através do processo sistemático de reforma e investimento na educação de sua população, de uma forma que fez a posição relativa dos sistemas educacionais mudar fundamentalmente. Isso também significa que o mundo não está mais dividido entre países ricos e bem-educados e países pobres e de pouca educação. Os países podem escolher desenvolver um sistema educacional superior, e se conseguirem serão muito bem recompensados. Esse é um caminho que leva a vidas e empregos melhores, que também levam a sociedade para a frente.

Mas, muito mais que dinheiro é necessário para melhorar os resultados educacionais, o que inclui a crença no sucesso de cada criança. O fato de que os estudantes na maior parte dos países do leste asiático acreditam firmemente que os resultados são principalmente produto de muito trabalho, e não da inteligência herdada como dizem frequentemente as crianças do Ocidente, sugere que a educação e seu contexto social pode fazer uma diferença em inculcar valores que cultivam o sucesso na educação.

E, em lugar nenhum a qualidade de um sistema educacional excede a qualidade de seus professores. Sistemas escolares de alto desempenho prestam muita atenção a como seus professores e líderes educacionais são selecionados e formados. Quando

decidem onde investir, eles priorizam a qualidade dos professores em relação ao tamanho das classes, e proporcionam caminhos inteligentes para que os professores se desenvolvam em suas carreiras.

Países de alto desempenho também passaram do controle burocrático e responsabilização para formas profissionais de organizar o trabalho. Eles incentivam seus professores a fazer inovações pedagógicas, a melhorar seu próprio desempenho e o de seus colegas, e a buscar o desenvolvimento profissional que leva a uma prática de ensino mais forte.

Instantâneos de cinco sistemas educacionais de ponta

Como já deve estar óbvio, o que torna países de alto desempenho diferentes não é a localização, nem a riqueza, nem a cultura. O que os faz diferentes é sua forte consciência do mau desempenho e desigualdades em seus sistemas educacionais e sua capacidade de mobilizar recursos e inovação para lidar com isso. Vejamos alguns breves perfis.

Cingapura

Cingapura teve a melhor pontuação entre todos os países e economias no PISA 2015. Tal desempenho gerou interesse sobre como essa cidade-estado asiática, com uma população de cerca de cinco milhões de habitantes, desenvolveu um sistema educacional tão bem-sucedido. Outros países queriam saber o que poderiam aprender com o rápido progresso de Cingapura.

Uma das características mais marcantes das conquistas de Cingapura é que o sucesso foi construído a partir de um ponto de partida extremamente baixo. Cingapura, que obteve sua independência em 1965, era um país pobre, com poucos recursos naturais e uma população com baixo nível de alfabetização. Havia algumas escolas e faculdades, e o país tinha uma economia subdesenvolvida e pouco especializada. A população era composta de diferentes grupos étnicos, falava diferentes línguas e seguia diferentes religiões.

Mas, em cinco décadas, o país saiu do nada para o topo das classificações internacionais, superando as principais economias da Europa e da América do Norte e rivais de alto desempenho no leste asiático. Saltou do "terceiro" para o "primeiro mundo" em pouco mais de uma geração.

Pois bem, e quais são os ingredientes do sucesso?

Talvez o primeiro seja a intenção. A melhoria da educação em Cingapura não foi um acidente ou algum tipo de fenômeno natural; foi uma decisão deliberada de usar a educação como base para a construção de uma economia avançada. A educação deveria ser o motor para o crescimento econômico.

Sem recursos naturais, e com vizinhos muito maiores e mais poderosos, o país percebeu que uma população educada seria seu mais valioso ativo. A educação também era essencial para que um país jovem se constituísse como nação. Uma noção compartilhada de identidade foi assim construída, unindo diferentes grupos étnicos e religiões.

A ênfase na educação passou por uma série de reinvenções, refletindo e reiterando o progresso econômico do país. Nos anos que se seguiram à independência, Cingapura estava em fase de sobrevivência; o sistema educacional expandiu-se para oferecer educação básica a trabalhadores em uma economia que estava tentando atrair indústrias estrangeiras.

Estabeleceu-se um sistema educacional unificado, contratou-se um grande número de professores, escolas foram construídas e livros didáticos, impressos. Dentro de uma década, todas as crianças tinham educação primária. Nos anos 1970, Cingapura já oferecia acesso universal para os primeiros anos do ensino médio.

Isso não significava um padrão de educação particularmente alto, e foi, portanto, esse o objeto da fase seguinte de desenvolvimento industrial, quando Cingapura, no final dos anos 1970, passou da sobrevivência para a eficiência. Isso significou uma tentativa de elevar-se de uma economia de poucas competências e salários baixos para outra, com uma força de trabalho mais competente que atrairia empresas internacionais de alta tecnologia. Essa melhoria econômica foi obtida através da reforma do sistema educacional – introduzindo um novo currículo e diferentes trajetos para estudos vocacionais e acadêmicos. No início dos anos 1990, os *campi* dos Instituto para Educação Técnica foram fundados, para aumentar o

status e a qualidade de educação vocacional, e para oferecer treinamento técnico comparável àquele oferecido pelas universidades.

No final dos anos 1990, o sistema foi ainda mais refinado, preparando-se para a economia do conhecimento, em que Cingapura teria de depender de uma força de trabalho altamente qualificada para poder competir em uma economia globalizada. Essa ideia de aprendizagem mais profunda e mais eficiente foi captada na campanha "Ensine menos, aprenda mais", promovida pelo primeiro ministro Lee Hsien Loong, ao lado da campanha permanente "Escolas pensantes, nação aprendiz".

Sustentando esse desenvolvimento estava uma crença fundamental na importância de melhorar a educação. Foi uma abordagem sistemática, mantida durante décadas e apoiada pela política e pelos investimentos públicos. Em 2010, a educação representava 20% das despesas governamentais, o maior item depois da defesa. Vistas por esse prisma da ambição nacional, as despesas com educação foram o alicerce do investimento econômico, alimentado pela capacidade de receita do país.

Esse alinhamento da educação com a economia e as necessidades dos empregadores é parte de um sistema altamente integrado. Há objetivos muito claros sobre os resultados que se esperam das escolas e dos indivíduos, um sistema de exames rigoroso e padrões acadêmicos altos. O progresso via educação tem a intenção de ser um processo meritocrático que sustente a mobilidade social, possibilitando aos estudantes os melhores resultados.

Mas, mesmo essas estruturas fluidas precisam de um rosto para mantê-las vivas, o que foi frequentemente destacado no sucesso dos professores das escolas de Cingapura. Cingapura se tornou um modelo do princípio de como contratar professores entre os melhores formandos e de como mantê-los sempre bem formados e motivados.

Cingapura introduziu um processo de recrutamento e formação de funcionários de alta qualidade, com o objetivo de atrair os mais inteligentes e os melhores para a sala de aula. Além disso, houve uma forte ênfase no desenvolvimento profissional, de forma que os professores mantivessem suas competências atualizadas. Com a expectativa de que esses professores ambiciosos e inteligentes continuarão avançando em suas carreiras, os professores têm o direito de 100 horas de desenvolvimento profissional por ano.

Um sistema assim centralizado e rigidamente controlado tem a virtude da consistência. Todos os professores são formados pela mesma instituição, sendo todos frutos da mesma "linha de produção", satisfazendo os mesmos padrões. Os professores são nomeados de forma a garantir que todas as escolas tenham uma parcela considerável dos melhores. Vão para as escolas com a clara noção do que se espera deles; por sua vez, eles podem contar com a aprovação pública e um alto *status*.

A história de Cingapura é a de um país faminto e pequeno em busca de um futuro melhor. O sistema educacional teve de melhorar e se adaptar a cada estágio, para que isso fosse possível. Cingapura mostra o quanto se pode mudar em educação em um período relativamente curto. Ao elevar seus padrões educacionais, conseguiu se tornar um beneficiário da globalização, e não sua vítima. Foi reconhecido como um dos países com um dos sistemas educacionais de melhor desempenho. Seu próximo desafio é permanecer nesse posto.

Estônia

A Estônia foi um dos 10 países com os melhores resultados em matemática, ciências e leitura nas avaliações PISA 2015.

O pequeno estado báltico foi apelidado de "nova Finlândia" por seu sucesso, particularmente desde que superou a Finlândia em matemática e ciência, no PISA 2015. Especialistas finlandeses assessoraram a Estônia durante as reformas educacionais nos anos 1990. Na verdade, há uma semelhança fundamental no sucesso dos sistemas educacionais dos dois países: ambos, seja através de estratégias ou inclinação cultural, têm um forte sentido de igualdade em seu sistema educacional. Isso se torna patente nas pequenas diferenças entre os resultados dos estudantes ricos e dos menos favorecidos.

Na Estônia, o impacto do *status* socioeconômico é notoriamente mais fraco que na maioria dos outros países. Nesse sentido, a Estônia é semelhante a Canadá, Hong Kong e Noruega, e não a países como Áustria, França e Alemanha, onde havia um vínculo muito mais forte entre o *status* socioeconômico e o desempenho dos alunos.

O que impressiona particularmente no alto desempenho da Estônia no PISA

2015 não é a proporção de alunos com alto desempenho, mas que tão poucos alunos do país estejam entre os de baixo desempenho em qualquer uma das três matérias mais importantes.

A igualdade também é evidente no acesso à educação dos anos iniciais, o que alimenta o sistema escolar. A escolaridade obrigatória não começa até que as crianças tenham sete anos de idade, mas grande número de crianças de três e quatro anos de idade frequentam escolas oferecidas pelo estado. A proporção professor-aluno nessas escolas é a metade da média da OCDE.

Na outra ponta da faixa etária, uma alta porcentagem – uma das mais altas no mundo industrializado – de alunos da Estônia concluem o ensino médio. Isso sugere a expectativa de que todos os alunos tenham um bom nível de formação, independentemente de seu histórico familiar. Depois da independência, a Estônia descentralizou o sistema escolar, dando mais autonomia às escolas, com a liberdade de tomar decisões sobre seu currículo, orçamentos e contratação e demissão de professores. As famílias têm o direito de escolher uma escola para seus filhos e, assim, as escolas têm de ser competitivas para atrair alunos. O declínio da população de crianças em idade escolar significa que o sistema escolar precisa garantir escolas suficientemente próximas de onde as crianças moram, bem como estudantes suficientes para que a escola seja viável e possa oferecer uma variedade razoável de disciplinas, o que é especialmente importante nas escolas de ensino médio, quando os alunos precisam se especializar.

Essa situação levanta uma questão de financiamento: vale mais a pena investir em grandes escolas que sirvam a uma área maior ou deve-se proteger as escolas locais? No momento da escrita deste livro, a Estônia tinha as menores classes de escola secundária do mundo desenvolvido.

O declínio demográfico tornou-se uma grande questão também para o setor universitário do país, uma vez que as universidades precisam lutar para recrutar potenciais candidatos de uma porção cada vez mais reduzida; esse setor também enfrenta a concorrência de universidades de outros países. As empresas estonianas estão preocupadas com a possibilidade de não haver um número adequado de jovens formandos.

Além disso, o corpo de professores está envelhecendo – mais do que na maioria dos países da OCDE. A necessidade de atrair mais formandos jovens para a

profissão provocou um significativo aumento nos salários de professores, mas o magistério continua não sendo uma escolha de carreira competitiva.

A educação na Estônia, como em outros países bálticos e nórdicos, tem financiamento público, há relativamente pouco investimento privado na educação. Isso dito, o país não gasta tanto com educação como a Noruega, por exemplo, e mesmo que a educação pré-escolar tenha bons professores, eles são relativamente mal remunerados. O PIB da Estônia é muito mais baixo do que a média da OCDE, assim o que quer que a esteja levando ao sucesso na educação está longe de ser altas despesas.

Para entender o alto desempenho da Estônia na classificação PISA, devemos olhar para a porção de alunos com mau desempenho. Quando se trata dos melhores alunos nas três principais matérias PISA (ciência, leitura e matemática), a Estônia é boa, mas não espetacular. Há uma série de países com classificações mais baixas, que são tão bons ou melhores nesse sentido. Em Cingapura, por exemplo, 39,1% dos alunos estavam entre os mais altos desempenhos enquanto na Estônia eram 20,4%.

Onde a Estônia realmente se sobressai como líder mundial é em sua relativamente pequena porção de mau desempenho. Apenas 4,7% dos alunos de 15 anos de idade têm pontuação abaixo da linha de base de proficiência nas três matérias – um resultado melhor do que o observado nos países mais fortes como Finlândia, Hong Kong, Cingapura e Coreia do Sul, e cerca de metade de mau desempenho da Alemanha e Estados Unidos.

Canadá

O Canadá foi um dos países com mais altos resultados na rodada de 2015 de exames PISA, classificando-se em terceiro lugar para leitura e entre os 10 primeiros em matemática e ciências. Com isso, fica à frente da Finlândia em leitura e matemática.

A característica de excelência do sistema educacional canadense está em sua ênfase na igualdade e em sua habilidade de conseguir os melhores resultados de alunos dos mais diferentes *backgrounds* sociais, incluindo imigrantes. A diferença em desempenho entre alunos ricos e pobres no Canadá é pequena para os padrões internacionais. Isso reflete um *ethos* estatal em apoiar a saúde e o bem-estar das famílias.

Suas escolas têm uma alta proporção de crianças de famílias imigrantes – cujo desempenho não é nada diferente das crianças não imigrantes. Na verdade, o sistema escolar canadense tem algo de modelo de integração – especialmente considerando que os imigrantes entram em um país que já acolheu populações de língua inglesa e francesa e as populações indígenas nativas. A abordagem canadense se torna única porque integra o conteúdo de culturas diferentes no currículo, de forma que os alunos aprendam cedo como ver o mundo a partir de diferentes perspectivas.

Os professores também ajudam os alunos a desenvolver atitudes em prol da diversidade e modificam seus métodos de ensino a fim de que os alunos de grupos étnicos e sociais diversos possam ter êxito. Os resultados do Canadá nos exames do PISA são classificados num *ranking* nacional, mas o sistema educacional é administrado territorialmente e nas províncias, com secretarias locais responsáveis pelos sistemas escolares, o que levantou questões sobre como o sucesso do Canadá no PISA pode ser explicado, quando não há qualquer sistema federal para ser analisado. Embora alguns sistemas educacionais de sucesso sejam altamente centralizados e controlados, o canadense tem um sistema de responsabilidade distribuída, que mesmo assim parece funcionar.

À parte o sucesso das escolas canadenses nas classificações do PISA, o país tem uma proporção grande, bastante incomum, de adultos com formação universitária. Como outro indicador de uma sociedade bem-educada, os jovens canadenses são mais propensos à leitura por prazer que os estudantes em quase todos os outros lugares do mundo.

Assim, quais seriam os fatores que sustentam o forte desempenho acadêmico do Canadá?

Como em outros países com alto desempenho no PISA, a entrada no magistério é seletiva – e os professores de melhor qualidade (ou mais bem pagos) tendem a obter melhores resultados dos alunos.

Contudo, a característica que pode ser de maior interesse é a capacidade canadense de integrar grandes quantidades de crianças imigrantes em suas escolas. Os resultados canadenses no PISA demonstram que não é inevitável que o desempenho das crianças imigrantes seja pior do que o do resto de seus colegas. Isso prova que um dos melhores sistemas escolares pode acolher muitas famílias imigrantes sem sofrer qualquer redução em seus padrões.

Os imigrantes hoje vêm principalmente da Ásia – da China, Índia, Filipinas e Paquistão. Uma grande parte desses imigrantes se dirige às grandes cidades: Montreal, Toronto ou Vancouver. Mas os resultados do PISA sugerem que, depois de três anos da chegada, os filhos dos novos imigrantes já se classificam como os seus colegas nativos.

Há uma série de razões para isso.

Primeiro, o Canadá é um país grande com uma população relativamente pequena, e tem uma longa história de querer atrair imigrantes que possam contribuir com sua economia. Muitos recém-chegados são famílias bem formadas em busca de carreiras profissionais. Seus filhos logo alcançarão seus colegas, mesmo se tiverem de aprender uma segunda língua. Em outras palavras, são imigrantes que já são receptivos ao que a escola pode oferecer.

As crianças imigrantes, sejam de famílias com alto ou baixo nível de educação, também se beneficiam do apoio que o país oferece para os recém-chegados e dos esforços feitos para garantir que conseguirão se integrar. Há auxílio extra para aprender a língua e para crianças com necessidades especiais. O sistema educacional consegue encontrar equilíbrio entre respeitar culturas diferentes e ajudar a estabelecer uma identidade canadense comum.

A combinação desses fatores parece ter um impacto benéfico. Grande número de imigrantes são acolhidos e cuidadosamente integrados em sistemas de alto desempenho. Os alunos imigrantes logo alcançam os padrões do sistema. Não há impacto negativo do que se chama, de acordo com padrões internacionais, alto grau de imigração.

Mas o Canadá é, admitidamente, um exemplo curioso: mostra, em certa medida, que o sucesso pode ser obtido sem uma estratégia nacional única. Ao contrário, as perspectivas locais que podem ser destacadas movimentam-se em geral na mesma direção.

Se isso, por um lado, sugere que não há uma abordagem tamanho único para melhorar os padrões, também mostra que é inteiramente possível ter uma proporção maior de crianças imigrantes na escola do que é encontrado na maioria dos países desenvolvidos e, ao mesmo tempo, apresentar resultados que dariam inveja a qualquer um deles.

Finlândia

A Finlândia é um dos países que apresenta consistentemente o maior sucesso nas classificações globais de educação. Seu nome se tornou praticamente sinônimo de excelência educacional e, na verdade, muitos outros países enviaram especialistas para ver de perto práticas e políticas de sucesso que pudessem ser aplicadas em suas próprias escolas.

No PISA 2015, a Finlândia se classificou em 4º lugar em leitura, 5º em ciências e 13º em matemática. Isso pode estar um pouco abaixo de seu desempenho em anos anteriores (a proporção de baixos resultados em matemática, ciências e leitura no país era maior do que nos países e economias de melhor desempenho como o Canadá, Estônia, Hong Kong, Cingapura e Vietnã, que derrotaram as notas ruins em todas as matérias), mas a Finlândia continua sendo um dos mais confiáveis bons resultados.

A Finlândia demonstra que há muitos caminhos diferentes para o sucesso. Esse é um sistema em que os alunos passam mais tempo nas escolas do que em muitos sistemas altamente competitivos da Ásia, em que há pouca lição de casa e as inspeções escolares foram abolidas.

Mas, como muitos outros com bom desempenho, o sistema finlandês se baseia no pressuposto de que os estudantes desfavorecidos também podem ir bem na escola, e que todas as escolas, independentemente de onde estão, precisam ser de alta qualidade. Como em outros países nórdicos e bálticos, o impacto do *status* socioeconômico nos resultados é muito mais fraco do que a média.

Há um outro aspecto que liga a Finlândia aos países de melhor desempenho, que é a ênfase na qualidade de ensino. A Finlândia fez do magistério uma profissão atraente, com muito *status* social e grande disputa pelas vagas dos cursos de formação de professores: apenas um em dez candidatos é aceito. Essa não é apenas uma profissão para pessoas formadas, mas um trabalho para pessoas com mestrado, atraente para os mais inteligentes. Uma vez empregados nas escolas, espera-se que os professores continuem estudando, sendo o desenvolvimento profissional compulsório. Embora não sejam especialmente bem pagos (orçamentos por aluno e salários de professores são médios, de acordo com os padrões europeus), o magistério é visto como uma profissão importante e muito respeitada, e confia-se nos professores, a quem é dada muita liberdade.

Quem quiser buscar inspiração na Finlândia descobrirá que eles reiteram o argumento de que nenhum sistema escolar pode ser melhor que a qualidade dos seus professores. Mas o país também demonstra que o sucesso na educação pode levar décadas para ocorrer. Seu *status* de superpotência educacional foi construído lenta e deliberadamente por uma série de reformas educacionais e em resposta a novas necessidades econômicas. No final dos anos 1960, tomou-se a decisão de mudar para um sistema de acesso universal, tornando a educação de alta qualidade disponível para todos os alunos, não apenas para a minoria selecionada das *grammar schools*. A implementação não terminou até o final dos anos 1970. Para que a transição fosse bem-sucedida, e para baixar a ansiedade gerada pelas mudanças, havia uma motivação para melhorar significativamente a qualidade do ensino. A formação dos professores foi transferida para as universidades e se tornou muito mais rigorosa.

O contexto econômico em que o sistema educacional finlandês se desenvolveu nem sempre foi favorável. No início dos anos 1990, o desemprego na Finlândia chegou a 20%, o PIB estava caindo e a dívida pública subindo. A educação oferecia um meio de retomar a economia, com um desvio para o investimento em tecnologia e no crescente mercado de telecomunicações. O número de finlandeses trabalhando em pesquisa e desenvolvimento cresceu muito rápido, em paralelo com o surgimento das empresas como a Nokia, que partiu da fabricação de celulose no século XIX para se tornar um dos nomes mais importantes em telefonia celular no século XXI.

Essa combinação de fatores fez com que a Finlândia tivesse uma necessidade econômica de força de trabalho mais qualificada – e um sistema educacional com ensino de alta qualidade e acesso livre que conseguisse produzi-la.

Também há um sabor distinto no conceito finlandês de excelência. As escolas são abrangentes em mais do que diz respeito às habilidades de seus alunos. São lugares em que todo mundo tem uma refeição quente, em que há serviços odontológicos e médicos, psicológicos e terapêuticos disponíveis. O apoio a crianças com necessidades especiais é visto como parte integrante do sistema escolar. As crianças muitas vezes recebem atenção individual na escola.

Xangai

Quando os alunos na cidade chinesa de Xangai fizeram o teste PISA pela primeira vez, em 2009, eles foram diretamente para as melhores classificações nas três disciplinas – leitura, matemática e ciências. Eles repetiram esse desempenho surpreendente três anos depois, gerando ainda mais interesse em como um sistema educacional regional poderia ser tão bem-sucedido.

Xangai não é representativo da China, mas com uma população de mais de 24 milhões, é maior do que muitos outros países que participam do PISA.

Em 2015, Pequim, Jiangsu e Guangdong também concordaram em participar do PISA, juntando-se a Xangai – com uma população combinada de 232 milhões.

Juntos, classificaram-se entre os 10 melhores em matemática e ciências. Foi apenas em meados de 1990 que o sistema escolar de Xangai conseguiu oferecer a todos os estudantes os seis anos básicos de educação primária e três de ensino médio. Antes disso, o sistema educacional da cidade se concentrou em sua reconstrução após ter sido destruído, entre 1966 e 1976, durante a revolução cultural chinesa.

De fato, Xangai, uma cidade cosmopolita e internacional, estava à frente da reforma educacional chinesa, aproveitando as oportunidades para desenvolver sua própria abordagem da educação.

Sob a bandeira "Cidade de primeira, educação de primeira", Xangai tornou a elevação dos padrões uma prioridade para realizar suas ambições econômicas. Olhando para os resultados de 2009, o que impressiona é a pequena quantidade de alunos com más notas.

Houve muitos estudantes com excelente desempenho, e foi a ausência de maus alunos que impulsionou Xangai para o topo do *ranking*. Evidentemente, ainda há muitos alunos de 15 anos de idade, incluindo migrantes, que ainda não têm acesso total à formação nos anos superiores do segundo grau. Mas, para aqueles que conseguem, incluindo os alunos de famílias desfavorecidas, o sistema produz ótimos resultados.

Esse é um sistema baseado no pressuposto de que todo aluno pode ter êxito, ou pelo menos, pode alcançar um nível adequado de desempenho acadêmico. Não é

um sistema tipo "mecanismo de triagem", em que apenas uma minoria de vencedores chega ao final. O sistema é concebido para garantir que todos concluam um curso acadêmico.

Isso se aplica a crianças de todos os *backgrounds* que se matriculam na escola. Embora o sistema não consiga erradicar – nem poderia – completamente a distância de resultados entre os alunos favorecidos e os desfavorecidos, assume que tais fatores sociais não serão uma desculpa para o fracasso. Como consequência, nos resultados do PISA de 2012, as crianças de famílias pobres superaram as da classe média dos Estados Unidos.

O sistema escolar foi estruturado para isso. Os melhores professores são levados às escolas com necessidade de maior suporte. Espera-se que as escolas fortes apoiem as escolas mais fracas, com o objetivo de elevar os padrões de modo geral. É uma abordagem sistêmica, construída sobre princípios meritocráticos, com o objetivo de obter o máximo dos alunos.

A educação também é intensamente competitiva. Os alunos em Xangai frequentemente complementam sua aprendizagem escolar com longas horas de lição de casa e aulas particulares. As expectativas para esses alunos são altas: cerca de 80% deles seguem para a formação superior. Mas, os estudantes de Xangai acreditam que estão no controle de suas competências para obterem bons resultados. Eles não acham que ter facilidade em matemática é um dom natural, aprenderam que depende de seu esforço e de ter a assistência adequada de seus professores. Os pais também estão prontos para ajudar seus filhos e para mostrar que a educação é a prioridade para a família.

Outro fator fundamental do sistema escolar de Xangai, coerente com outros países com os melhores resultados, é a alta qualidade dos professores. A seleção, formação e emprego de excelentes professores é como o sistema consegue colocar suas políticas em prática. O desenvolvimento profissional continua no decorrer da carreira do professor, com destaque para a pesquisa sobre educação.

4. Por que a equidade em educação é tão inatingível?

Talvez o resultado mais impressionante dos sistemas de educação de primeira classe seja o fato de que eles proporcionam uma educação de alta qualidade em todo o sistema educacional, beneficiando todos os alunos com um ensino de excelência. Atingir mais equidade na educação não é apenas um imperativo social, mas também um modo de usar os recursos de forma mais eficiente e de aumentar o suprimento de conhecimento e competências que alimentam o crescimento econômico e promovem a coesão social.

No início de 2015, trabalhei com Eric Hanushek, da Universidade de Stanford, e com Ludger Woessmann, do Instituto Alemão para Pesquisa Econômica, em um relatório para o Fórum Mundial de Educação da UNESCO. O fórum explorava os objetivos globais para a educação como parte das Metas de Desenvolvimento Sustentável.[83]

Hanushek tinha descoberto uma metodologia que calculava os benefícios econômicos de longo prazo criados pela elevação da qualidade do ensino e que comprovava os benefícios potenciais tanto para economias em desenvolvimento quanto para economias avançadas. O PISA oferecia uma forma de medir a qualidade da educação em vários países diferentes. Assim, combinar o PISA com o trabalho de Hanushek foi uma boa maneira de examinar o impacto econômico de uma educação melhorada.

O primeiro dado que os resultados de Hanushek e Woessmann demonstraram foi que a qualidade da escolaridade de um país é um indicador da riqueza que os países produzirão no futuro.

No nível mais básico, assegurar que todos tenham acesso à escola, sem diminuir a qualidade do sistema educacional, trará alguns ganhos econômicos, particularmente nos países mais pobres, onde muitas crianças ainda não estão na escola.

Mas há um impacto muito maior quando ocorre um aumento de qualidade na educação. Se todos os alunos puderem demonstrar que têm competências básicas, também os benefícios imediatos ou a longo prazo para a economia aumentarão. De fato, Hanushek e Woessmann demonstraram que, se todo aluno de 15 anos de idade chegasse, pelo menos, na linha de base do Nível 2 na escala de proficiência do PISA até 2030, os benefícios para o crescimento econômico e o desenvolvimento sustentável seriam enormes ***(FIGURA 4.1)***.

Dos países estudados por Hanushek e Woessmann, Gana, no oeste da África, tinha a menor taxa de matrículas nas escolas de ensino médio (46%) e também os menores níveis de desempenho dos jovens de 15 anos de idade que frequentavam a escola. Se Gana pudesse formar todos os seus alunos pelo menos nos níveis básicos de leitura e matemática, obteria um crescimento para além do tempo de vida das crianças nascidas hoje, nos valores de hoje, de 38 vezes seu PIB atual.

Para os países de renda média baixa, os ganhos seriam de 13 vezes o PIB atual, e haveria uma média de crescimento do PIB de 28% nos próximos 80 anos. Já para os países de renda média alta, cujos alunos normalmente têm melhor desempenho acadêmico, a média de crescimento do PIB seria de 16%.

O que essa pesquisa torna óbvio é que a melhoria na educação não é benéfica apenas para os países pobres, mas para os ricos também.

Os países produtores de petróleo são um bom exemplo. Em março de 2010, quando falei com os ministros de Educação dos estados árabes no Egito, fiquei pensando em como esses países tinham conseguido converter seus recursos naturais em poder de compra, sem nenhum sucesso, no entanto, na conversão de sua riqueza em novas gerações de jovens competentes que poderiam garantir a segurança da economia e o bem-estar social de seus países a longo prazo.

A ex-primeira ministra de Israel, Golda Meir, uma vez brincou que Moisés tinha conduzido o povo judeu pelo deserto por 40 anos – com a intenção de trazê-los para o único lugar no Oriente Médio em que não há petróleo. Mas, o povo de Israel compensou a falta de "ouro negro" de seu país: hoje, Israel tem uma economia

inovadora e sua população goza de um padrão de vida que está fora do alcance da maioria dos residentes de seus países vizinhos, ricos em petróleo. De modo geral, nossos dados mostram que os países com uma alta renda proveniente de recursos naturais tendem a ser econômica e socialmente menos desenvolvidos, já que a exportação de recursos naturais tende a fortalecer a moeda, tornando as importações mais baratas e o desenvolvimento de uma base industrial mais difícil. Como os governos em países ricos em recursos estão sob menor pressão para cobrar impostos de seus cidadãos, também se sentem menos responsáveis em relação a eles.

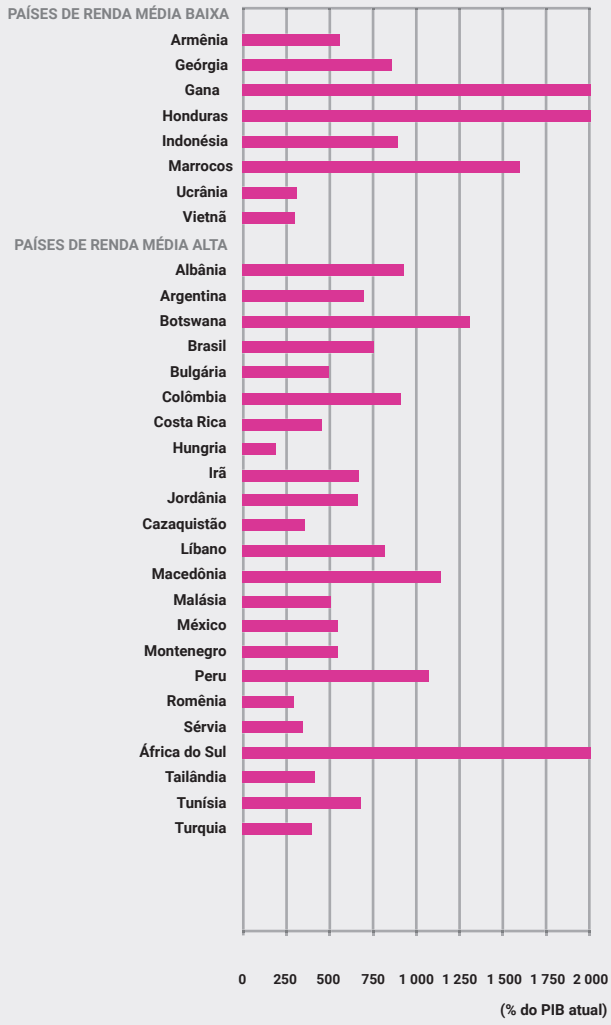
Nossas conclusões oferecem uma mensagem importante para os países ricos em recursos naturais: a riqueza que fica escondida em competências não desenvolvidas de seu povo é muito maior que a riqueza que extraem de seus recursos naturais. E, enquanto esses são finitos – quanto mais os usamos, menos temos –, o conhecimento é um recurso que só aumenta – quanto mais se usa, mais se tem. A descoberta científica de maior impacto no desenvolvimento humano foi a da ignorância, e da aprendizagem como meio para o avanço do conhecimento.

Os dados do PISA também mostram uma relação negativa significativa entre a riqueza que os países obtêm de seus recursos naturais e o conhecimento e competências de sua população escolar. Segundo o colunista do *New York Times*, Thomas Friedman, o PISA e o petróleo não se misturam facilmente.[84] Israel não está sozinho em superar seus vizinhos ricos em petróleo por uma boa margem, quando se refere a resultados de aprendizagem na escola: a maioria dos sistemas educacionais de melhor desempenho são pobres em recursos naturais.

As exceções – Austrália, Canadá e Noruega, que são ricos em recursos naturais mas ainda apresentam bons resultados no PISA – estabeleceram políticas deliberadas para investir os lucros obtidos por meio desses recursos, não apenas consumi-los.

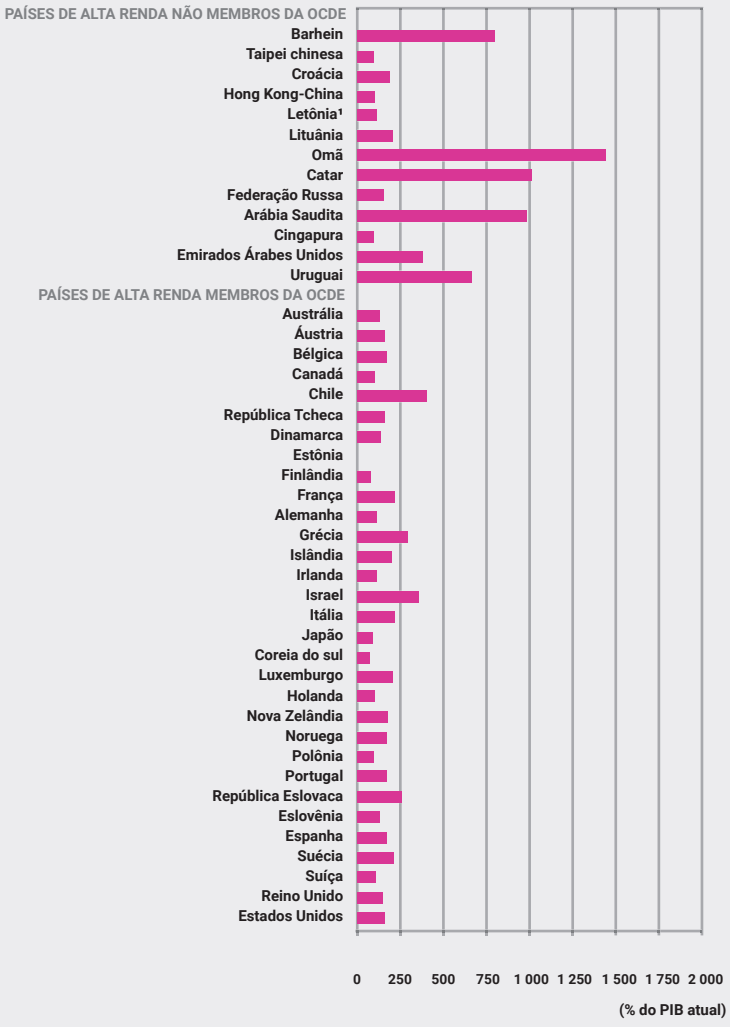
Uma interpretação possível é que, em países com poucos recursos naturais – Finlândia, Japão e Cingapura – os cidadãos compreendem que o país precisa viver de sua inteligência – literalmente, seu conhecimento e competências – e essas dependem da qualidade de educação oferecida. Assim o grau de valorização da educação em um país parece depender, pelo menos em parte, da visão do país de como o conhecimento e as competências se encaixam na forma como o país abastece os cofres nacionais.

FIGURA 4.1: SE TODAS AS CRIANÇAS ADQUIRISSEM PELO MENOS AS HABILIDADES BÁSICAS NA ESCOLA SECUNDÁRIA, AS ECONOMIAS PROSPERARIAM



Nota: Valores atualizados estimados de crescimentos do PIB até 2095, considerando-se uma reforma que obtenha a participação total na escola secundária e na qual todos os estudantes alcancem um mínimo de 420 pontos no exame do PISA, expressados como uma porcentagem do PIB atual. O valor é de 3,881% para Gana, 2,016% para Honduras, 2,624% para a África do Sul.

Fonte: Hanushek e Woessmann (2015), Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain.



¹ A Letônia entrou na OCDE em 1 de julho 2016.

Nota: Valores atualizados estimados de crescimentos do PIB até 2095, considerando-se uma reforma que obtenha a participação total na escola secundária e na qual todos os estudantes alcancem um mínimo de 420 pontos no exame do PISA, expressados como uma porcentagem do PIB atual.

Colocar um alto valor na educação pode ser um pré-requisito para a construção de um sistema educacional de primeira classe e de uma economia bem-sucedida.

Como grupo, os países de alta renda média que não fazem parte da OCDE veriam um ganho econômico equivalente a quase cinco vezes mais o valor de seu atual PIB – se equipassem todos os seus alunos com, pelo menos, as competências básicas. Mais uma vez, isso é apenas o benefício econômico direto; imagine o impacto social em grandes porções para as populações que atualmente não têm conhecimentos e competências básicas.

Foi apenas recentemente que os países do mundo árabe começaram a agir. Os Emirados Árabes Unidos foram o primeiro país da região a começar, formalmente, a comparar seu desempenho em nível internacional, estabelecendo objetivos baseados no PISA. Quando dei a Aula Ramadan Majlis em Abu Dhabi, em agosto de 2015, o príncipe herdeiro e seu gabinete expressaram profundo comprometimento com a melhoria do sistema educacional, de forma rápida e profunda. O país agora está em vias de elevar seu *status* da educação. A lição que seus líderes aprenderam é que a alta renda não compensa as deficiências na educação.

Alguém pode ser tentado a pensar que pelo menos os países ricos da OCDE teriam tudo que é necessário para eliminar o baixo desempenho extremo na educação. Mas não é o caso. Por exemplo, um em cada quatro alunos de 15 anos nos Estados Unidos não consegue completar nem as tarefas mais básicas do PISA.

Se os Estados Unidos garantissem que todos os seus alunos tivessem as competências básicas, os ganhos econômicos poderiam chegar a mais de 27 trilhões de dólares em receita adicional para a economia durante a vida profissional desses estudantes. Assim, mesmo os países da OCDE de alta renda poderiam ganhar significativamente se todos os seus alunos saíssem da escola com pelo menos as competências e os conhecimentos básicos. Para esse grupo de países, a média futura do PIB seria 3,5% mais alta do que sem esse aperfeiçoamento, o que se aproxima do valor que gastam atualmente com educação escolar.

Em outras palavras, até 2030, os ganhos econômicos acumulados somente com a eliminação do baixo desempenho extremo nos países da OCDE de alta renda seriam maiores que a despesa com a educação primária e secundária de todos os estudantes.

Tais melhoras no desempenho estudantil são totalmente realistas. Por exemplo,

a Polônia conseguiu reduzir a parcela de alunos com baixo desempenho no PISA em um terço, de 22% a 14%, em menos de uma década. Entre 2009 e 2012, Xangai reduziu o número de alunos com baixo desempenho de 4,9% para 3,8%.

É claro, mudanças mais ambiciosas podem resultar em ganhos potencialmente muito maiores. Os cálculos baseados em todos os estudantes com competências básicas são estimados para menos, pois assumem que a melhora não afeta alunos que já tenham adquirido competências e conhecimentos mais elevados. Porém, as evidências do PISA indicam que reformas educacionais que levam a um melhor desempenho dos alunos com baixa pontuação invariavelmente ajudam também os alunos com melhor desempenho.

Os cálculos demonstram que o impacto econômico da parcela de alunos com competências básicas é semelhante em todos os níveis de desenvolvimento. Eles também demonstram que o impacto econômico de aumentar o número de alunos de melhor desempenho é significativamente maior em países que têm um caminho maior pela frente para alcançar os mais produtivos. O processo de convergência econômica parece acelerado em países com maior número de alunos com alto desempenho, o que destaca a importância, particularmente para países de renda média, de pesquisar a excelência em educação.

Os países que têm maiores porcentagens de alunos com alto desempenho também têm maior probabilidade de ter sucesso em proporcionar oportunidades educacionais iguais a todos os seus alunos. Os investimentos em excelência e igualdade em educação parecem reforçar um ao outro. Quando os países desenvolvem uma população estudantil com competências básicas robustas, terão mais probabilidade de desenvolver um número maior de alunos com alto desempenho.

De fato, tais projeções de longo prazo são apenas isso – previsões; e previsões são tão sólidas quanto as pressuposições em que se baseiam. Mas a análise de Hanushek conta com apenas duas grandes pressuposições. A primeira é a de que uma força de trabalho mais bem-educada leva a um fluxo maior de novas ideias, que produz progresso tecnológico mais rapidamente. Para alguns, essa pressuposição pode até parecer conservadora, uma vez que o mundo está se voltando cada vez mais para um conhecimento intensivo e está recompensando melhor as competências, em uma escala cada vez maior.

Para quem continua cético, Hanushek oferece um cenário alternativo, em que a produtividade fica congelada e qualquer novo funcionário vai, simplesmente, ampliar o grupo de funcionários existentes com competências semelhantes e vai continuar a trabalhar com a mesma produtividade até o fim de sua vida profissional. Esse cenário pessimista, em que as pessoas apenas continuam fazendo o que seus predecessores vinham fazendo, leva a uma menor, porém ainda impressionante, recompensa econômica após a melhoria da escolaridade.

A segunda pressuposição é de que as competências melhoradas vão, de fato, ser utilizadas na economia. Aqui, a Pesquisa de Competência de Adultos (PIAAC) demonstra que há diferenças significativas no modo como os países extraem valor de seu conjunto de talentos.[85] Assim, embora a melhora na escolaridade seja uma condição necessária para o progresso econômico, os países também precisam se certificar de que contribuem com empregos com maior valor agregado, que ajudam a conseguir mais pessoas com melhores competências trabalhando – e com melhores salários. As projeções levam em conta essas questões na análise, considerando que as novas habilidades em um país serão absorvidas tão efetivamente quanto aconteceu em países que sofreram tais transições no passado.

Em busca de progresso social inclusivo

Os vínculos entre desigualdade financeira e crescimento econômico são bem estabelecidos. Se a desigualdade de renda se torna muito alta, um grande número de pessoas não mais terão meios para participar da economia; elas também não conseguirão investir em suas próprias habilidades, para subir na escala social. Evidentemente, se o nível de renda é muito semelhante, há menos incentivo para progredir no trabalho, e o crescimento e desenvolvimento podem ser também afetados.

Um modo convencional de conquistar um equilíbrio entre esses dois fatores indesejáveis é redistribuir a renda, por exemplo, por meio de impostos. Mas, em vez de lidar com as consequências de desigualdade de renda com a redistribuição da riqueza, parece muito mais inteligente começar pela raiz do problema e atacar as fontes dessa desigualdade. Assim, as coisas não viram um jogo de ganho zero, e mais pessoas têm a chance de ganhar.

A maior fonte da desigualdade em salários é a desigualdade em habilidades. Desigualdade de habilidades significa desigualdade na sociedade. Nossos pais nos ensinaram que devemos estudar muito para conseguir um bom trabalho e um salário decente – e esse conselho nunca foi mais verdadeiro do que nos dias de hoje.

Como aponta a publicação anual da OCDE, *Education at a Glance* [Visão geral da Educação], as pessoas com educação elevada nunca tiveram melhores chances na vida do que hoje em dia, enquanto pessoas com pouca qualificação nunca enfrentaram um risco tão alto de exclusão social e econômica.[86] Essas pessoas com menor competência têm sofrido redução de salários, enquanto o crescente número de trabalhadores altamente qualificados geralmente têm mantido, se não aumentado, sua renda.

As consequências da desigualdade em competências dentro de cada país e entre os países vão muito além de preocupações sociais e econômicas. Em fevereiro de 2008, mantive uma troca intensa com embaixadores da OTAN em relação ao trabalho da OCDE sobre desigualdade em competências e educação. Esse tópico tinha sido colocado em pauta porque os embaixadores estavam preocupados com os efeitos a longo prazo que essas desigualdades poderiam ter na estabilidade geopolítica. Os formuladores de políticas estão percebendo que tal desigualdade na educação proporciona um solo fértil para o radicalismo. No mundo interconectado dos dias de hoje, o futuro de um país pode depender tanto da qualidade da educação para além de suas fronteiras quanto da qualidade da educação oferecida em seu território.

Meu colega, Marco Paccagnella, usou dados da Pesquisa de Competências de Adultos para estudar mais de perto a relação entre educação e salários.[87] Ele concluiu que se todos os adultos simplesmente cursassem um ano extra de formação (que, sem dúvida, seria bom para cada um deles assim como para o bem-estar social e econômico geral de seu país), aqueles que ganham mais se beneficiariam muito mais do que os que ganham pouco. Assim a desigualdade de salários cresceria. Essencialmente, os dados mostram que quanto mais as pessoas ganham, mais o aperfeiçoamento profissional reflete em seus salários. Os dados também apontam que o retorno financeiro para a educação de nível universitário teria um aumento mais acentuado no topo da escala de salários, enquanto o da educação secundária declinaria.

Talvez isso ocorra porque a educação superior está onde indivíduos adquirem o conhecimento especializado e as competências que são mais bem remuneradas no mercado de trabalho. Uma outra explicação é que os avanços tecnológicos beneficiam especialmente os profissionais mais habilidosos, aumentando mais os seus salários.

Em resumo, aumentar os níveis educacionais de forma geral poderia, na verdade, ampliar a diferença salarial ao invés de diminuí-la. Em grande parte da Europa e da América do Norte, o deslocamento para as economias baseadas em conhecimento levou mais pessoas a obterem mais educação, e a educação tem um papel ainda mais importante no desenvolvimento social. Mas essa não foi uma história de mais oportunidades e mobilidade globais. Ao contrário, foi uma história de oportunidade e recompensa que se concentram cada vez mais entre as pessoas que já começaram a vida com acesso à riqueza e ao conhecimento. As escolhas de escolas e universidades tornaram-se reflexo da classe econômica e social, muitas vezes reiterando, e não diminuindo, a desigualdade social.

Mas a análise de Paccagnella também mostra que garantir que mais pessoas adquiram habilidades básicas, quaisquer que sejam suas habilidades ou qualificação formal, pode ser um modo eficiente de obter um aumento equiparado nos salários. Segundo essa descoberta, aumentar o investimento em competências básicas – aumentando a qualidade da educação básica para todos – não resulta apenas em maior produtividade e empregabilidade entre adultos, mas também garante que os benefícios do crescimento econômico sejam divididos entre a população de forma mais igualitária.

Nesse sentido, a melhora da educação se diferencia de esquemas de distribuição e tributação simples, que podem mudar o modo como a renda é distribuída em uma sociedade, sem incluir uma saída. Um crescimento mais inclusivo e possível graças à obtenção universal de competências básicas, tem um tremendo potencial de garantir que os benefícios do desenvolvimento econômico sejam compartilhados de forma mais equilibrada entre os cidadãos.

Os países cujas populações têm mais competência, em média, são aqueles em que a proficiência nas habilidades é distribuída de forma equilibrada entre toda a população. Mas a análise também comprova que os países com maior desigualdade

em competências também são aqueles em que a educação dos pais tem um impacto mais forte na competência das crianças. Em outras palavras, onde as habilidades são distribuídas de forma menos equilibrada entre a população, os jovens têm menor probabilidade de adquirir competências melhores que as dos seus pais – e, assim, a desigualdade de habilidades e salários se enraíza firmemente.

Podemos aprender muitas coisas com isso. Os países em que as habilidades e a renda das pessoas variam largamente também tendem a ser aqueles em que o *background* social tem o impacto mais forte na aquisição de habilidades, no sucesso escolar e, em última instância, nos salários. Investir na alta qualidade da educação básica – e na formação de adultos e programas educacionais para aqueles que precisam atualizar suas habilidades básicas – é um modo eficiente de aprimorar a reserva de talentos de um país, e um modo de conquistar uma sociedade com mais inclusão social e econômica. Além disso, combater a desigualdade de salários requer um pacote de políticas públicas que envolvem educação e treinamento, o mercado de trabalho e os sistemas de impostos e os sistemas e de transferência de renda.

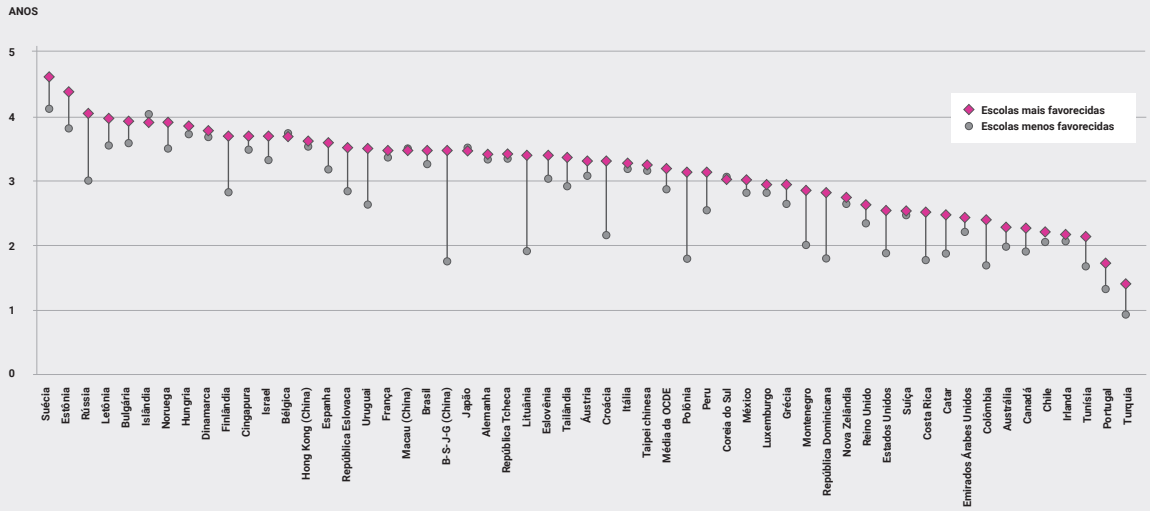
O esforço para nivelar o campo de jogo

O que os pais sábios querem para seus filhos é o que o governo deveria querer para todas as crianças. Crianças de famílias ricas encontrarão portas abertas para uma vida de sucesso. Mas as crianças de famílias pobres têm apenas uma chance na vida: uma boa escola que lhes dê a oportunidade de desenvolver seu potencial. Os que perdem esse barco raramente recuperam o atraso, uma vez que as oportunidades em educação na vida tendem a reiterar os resultados dos primeiros anos de educação formal.[88]

Houve muita discussão sobre quanto o desempenho dos países em provas como o PISA é determinado pelo contexto socioeconômico das famílias, escolas e do próprio país. Na verdade, alunos favorecidos do ponto de vista cultural, social e econômico, provavelmente estarão mais bem equipados para ter bons resultados. Não se trata apenas de pobreza de recursos materiais, mas, de forma igualmente importante, de pobreza de aspiração e esperança. Os sistemas educacionais

FIGURA 4.2: É MAIS PROVÁVEL QUE OS ALUNOS DE QUINZE ANOS DAS ESCOLAS MAIS FAVORECIDAS TENHAM FREQUENTADO O ENSINO PRÉ-ESCOLAR

Número de anos no ensino pré-escolar de alunos que frequentam escolas mais favorecidas e menos favorecidas



Nota: B-S-J-G (China) refere-se a Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (China).
Fonte: OCDE, PISA 2015 Banco de dados, Tabela II.6.51

tendem a reproduzir as vantagens e desvantagens sociais; os resultados do PISA confirmam isso. É particularmente desanimador que, em muitos países, de forma surpreendente, tão poucos avanços tenham sido feitos no sentido de dar a todas as crianças uma chance igual de serem bem-sucedidas.

No entanto, o fato de o impacto do *background* social no sucesso educacional variar muito entre os países demonstra que não é inevitável que estudantes desfavorecidos tenham piores resultados que os mais favorecidos. Como mencionei antes, os resultados de sistemas educacionais diferentes, como os de Estônia, Hong Kong, Xangai e Vietnã, demonstram que os alunos mais pobres em uma região podem apresentar melhor pontuação que os alunos mais ricos em outros países.

Em 2015, Yuan Yuan Pan, uma aluna brilhante da Universidade de Tsinghua, trabalhou como estagiária com nossa equipe do PISA.[89] Quando tive de ir para a cidade de Dujiangyan, na província de Sichuan, da China, naquele verão, pedi seu conselho para planejar as visitas escolares. Acontece que ela havia nascido em uma pequena cidade da província, com pouquíssimos recursos. Mas seus professores reconheceram seu talento e fizeram de tudo para lhe dar apoio. Ela foi aprovada no exigente sistema de exames de admissão chinês assim como na entrevista para a que é possivelmente a mais prestigiosa universidade da China – uma universidade que está sempre no topo das tabelas da liga internacional em engenharia e computação, e atrai mais de 10 milhões de candidatos todo ano.

Yuan Yuan Pan não é uma exceção; mais recentemente, o governo tomou medidas adicionais para alavancar as chances de alunos das áreas mais pobres entrarem nas universidades mais prestigiosas da China. Estudantes de áreas remotas e pobres, que passam no exame de admissão à universidade agora recebem bônus em pontuação para melhorar suas chances de entrada. Os melhores receberão bolsa integral das melhores universidades.

Oferecer acesso à educação de alta qualidade e ao cuidado, nos primeiros anos de educação formal, é em geral considerada a forma mais eficaz de nivelar o campo na educação e na vida. Mas, como ilustra a ***FIGURA 4.2***, a realidade ainda não se equiparou à teoria. Talvez de forma pouco surpreendente, a figura mostra que os estudantes que hoje têm 15 anos de idade tiveram uma grande diferença de acesso à educação pré-primária, variando de um ano na Turquia para mais de quatro na

FIGURA 4.3: A DESVANTAGEM REAL DOS ALUNOS E A PERCEPÇÃO QUE OS DIRETORES TÊM DA DESVANTAGEM SÃO ÀS VEZES MUITO DIFERENTES



Nota: O tamanho dos círculos representa a força da relação entre o status *socioeconômico e o desempenho dos estudantes no exame de matemática do PISA.*

Fonte: http://OCDEducaçãotoday.blogspot.fr/2014/07/poverty-and-perception-of-poverty-how.html

Estônia e na Suécia, em média. Mas, é decepcionante que na maior parte dos países, as crianças em escolas privilegiadas tenham se beneficiado de mais anos de formação pré-primária do que as crianças em escolas desfavorecidas. Isso mostra como a educação e o cuidado nos primeiros anos de vida, quando oferecidos sem muito planejamento, podem, na verdade, reforçar e não reduzir a desigualdade social.

Como disse várias vezes, a excelência e a igualdade na educação não são mutuamente excludentes. Por exemplo, enquanto os alunos das famílias mais privilegiadas, na França e na Holanda, têm desempenhos semelhantes no PISA, os alunos mais pobres na Holanda têm resultados semelhantes aos de classe média na França.[90] O que mais me surpreende ao estudar esses dados é que a percepção de pobreza pode ser tão relevante quanto a pobreza verdadeira.

Há alguns países em que os diretores de escola reconhecem estarem trabalhando em lugares de pobreza ou vantagens relativas. Diretores no Brasil, no Chile, na Malásia, no México e em Portugal estão certos quando afirmam que têm grandes parcelas de estudantes desfavorecidos em suas escolas. De forma semelhante, os diretores na Coreia do Sul, na Dinamarca, na Finlândia, na Islândia, no Japão, na Noruega e na República Tcheca sabem quando estão no controle de escolas em que há desvantagem limitada.

Mas a desvantagem real e a percepção que os diretores têm das desvantagens nem sempre estão alinhadas.[91] No exame PISA de 2012, 65% dos diretores dos Estados Unidos relataram que mais de 30% de seus alunos eram provenientes de lares desfavorecidos – uma proporção muito maior do que relatado em qualquer outro país. No entanto, a porcentagem real de alunos desfavorecidos registrada pelo PISA foi de apenas 13%, um pouco mais alta que no Japão e na Coreia do Sul. Mas, nesses dois países, apenas 6% e 9% dos diretores, respectivamente, relataram uma parcela de alunos desfavorecidos em suas escolas comparável ao que foi relatado pelos diretores nos Estados Unidos ***(FIGURA 4.3)***.

Em outras palavras, a incidência real de pobreza infantil era quase a mesma nos três países, mas seis vezes mais diretores americanos que diretores do Japão e da Coreia do Sul reportaram que mais de 30% de seus alunos eram desfavorecidos. Por outro lado, em Cingapura, na Croácia e na Sérvia, mais que 20% dos alunos eram desfavorecidos, enquanto 7% ou menos dos diretores reportaram populações significativas de alunos desfavorecidos.

Pode ser o caso de que uma criança considerada pobre nos Estados Unidos seja considerada rica em outro país, mas, em termos relativos, a percepção do problema de desvantagem socioeconômica em escolas é muito maior nos Estados Unidos que o *background* real dos alunos sugere. Há um descompasso semelhante na França.

A desvantagem socioeconômica tem um impacto observável nos resultados de aprendizagem – observável, mas não inevitável. Na verdade, o impacto reflete a extensão na qual um sistema educacional proporciona oportunidades de aprendizagem equivalentes. Na Finlândia, na Islândia e na Noruega, espera-se que esse impacto seja pequeno, porque esses países têm relativamente menos estudantes desfavorecidos em suas escolas. Alcançar a igualdade nas escolas é mais fácil quando a sociedade distribui riqueza e educação familiar de forma igualitária. Mas os mais impressionantes exemplos são países como Cingapura, que tem os melhores resultados no PISA, em que a desvantagem socioeconômica é significativa, mas seu impacto nos resultados de aprendizagem é apenas moderado.

Esses países parecem ter grande capacidade de estimular talentos extraordinários em alunos ordinários e de garantir que todo estudante se beneficie de um ensino excelente. Em contraste, a França tem uma parcela comparativamente pequena de estudantes desfavorecidos, mas os diretores de escola percebem essa porção como maior do que é na realidade. O desempenho dos alunos na França é diretamente associado ao *status* socioeconômico – mais do que, na verdade, em qualquer outro país, com exceção do Chile e da República Eslovaca. Surpreendentemente, os resultados demonstram que a percepção que os diretores têm da desvantagem entre seus alunos está mais fortemente relacionada à desigualdade nas oportunidades de educação do que a real desvantagem está.

Há outro modo de olhar para isso: em Hong Kong, Macau e Vietnã, mais de 60% dos alunos provenientes dos 25% mais pobres no espectro socioeconômico se classificaram entre os 25% de melhor desempenho entre todos os alunos do mundo, no PISA de 2015. Na Estônia, em Cingapura e no Japão, cerca de um em cada dois dos alunos mais desfavorecidos obteve o mesmo resultado. Por outro lado, no Chile, na Grécia, na Islândia, em Israel e no México, menos que um em cada cinco entre os mais desfavorecidos se classificou entre os 25% de melhor desempenho entre todos os alunos.[92]

Pois bem, o que tudo isso quer dizer? Desvantagens socioeconômicas são um desafio para educadores de qualquer lugar, mas, em certos países, a desvantagem percebida é muito maior que a real, e tal percepção parece fazer uma diferença significativa para o desempenho dos alunos. Em outros países, a desvantagem real é muito maior do que a percepção que os diretores têm dela, mas suas escolas e talvez uma sociedade mais ampla parecem ter condições de ajudar seus alunos a superar a desvantagem.

De modo semelhante, os dados PISA demonstram que, para muitos países, o problema do baixo desempenho não apenas envolve crianças pobres em bairros pobres, mas sim afeta muitas crianças em muitos bairros. Na realidade, o país em que você frequenta a escola tem muito mais impacto em sua aprendizagem que o *background* social da família em que nasceu.

Combinando recursos com necessidade

Um dos comentários que mais ouvi nas discussões sobre diversidade social na sala de aula é que as escolas não podem solucionar os problemas da sociedade. Mas sempre me pergunto: o que mais deveríamos esperar das escolas que tratar dos desafios que sua sociedade enfrenta? E o que poderia ser mais importante que dar apoio a esses professores e escolas que trabalham nas circunstâncias mais difíceis e com estudantes com as maiores necessidades? Parece claro que a sociedade cada vez mais espera que a escola solucione problemas sociais que eram, no passado, dirigido a outros. A tarefa para as políticas públicas é ajudar as escolas a atender a essas demandas.

Para começar, muitos sistemas educacionais podem aprimorar o alinhamento dos recursos com as necessidades. Quando se trata de recursos materiais, houve muito progresso, mas atrair os professores mais talentosos para as salas de aula mais desafiadoras continua difícil na maioria dos lugares. Não é tão simples como pagar mais para quem trabalha em escolas desfavorecidas. São necessárias abordagens holísticas, nas quais os professores se sintam assistidos em sua vida profissional e pessoal quando levam adiante desafios extras, e quando sabem que seu esforço extra será valorizado e publicamente reconhecido.

É difícil para os professores dedicar seu escasso tempo e recursos a crianças com mais necessidades. As pessoas que louvam o valor da diversidade em sala de aula frequentemente falam sobre as aulas dos filhos de outras pessoas. Geralmente é difícil convencer pais socioeconomicamente favorecidos, cujos filhos vão a escolas onde há outros alunos privilegiados, que todos estariam melhor se houvesse diversidade nas classes. Formuladores de políticas públicas também acham mais difícil alocar recursos onde os desafios são maiores e onde tais recursos podem ter maior impacto, muitas vezes porque as crianças pobres não têm quem faça *lobby* por elas.

Em um número excessivo de países, o código postal conta tudo o que se precisa saber sobre que tipo de educação as crianças estão recebendo. Se as escolas são populares, os preços das casas na área aumentam, segregando ainda mais a população. Pessoas com menos bens e menos renda e educação acabam encontrando moradia onde há menos oportunidades sociais e educacionais. O resultado é que, na maior parte dos países, as diferenças nos resultados decorrentes da desigualdade social são persistentes e um excesso de talentos permanece latente.

Mas a equidade está apenas parcialmente associada ao *status* socioeconômico e à necessidade de gastar mais recursos com as crianças mais desfavorecidas. A conscientização de que diferentes indivíduos aprendem de forma diferente e têm necessidades diferentes é igualmente importante. A maior dificuldade do século XX era o direito de ser igual. A do século XXI é o direito de ser diferente.

Ser aberto para a orientação por parte dos próprios alunos

Em 2017, passei três dias com *Sir* Richard Branson em sua casa na Ilha de Necker. Ele deixou a escola, desiludido, aos 16 anos, porque achou que ela não fazia nada para desenvolver sua criatividade e seu talento empreendedor. (A escola também não diagnosticou sua dislexia.) É bem conhecida a história de que, no seu último dia de aula, o diretor da escola lhe disse que ele terminaria na prisão ou se tornaria um milionário. Todos sabem como terminou: *Sir* Richard se tornou um dos mais bem-sucedidos empreendedores da Grã-Bretanha (e bilionário), transformando a loja de discos Virgin em Londres em uma potência multinacional, que inclui empresas de saúde, música, mídia e viagens (incluindo viagens espaciais). Você pode-

ria dizer ele foi o beneficiário de um mundo que recompensou seu conhecimento e competências e não suas credenciais acadêmicas.

Perguntei a ele por que sua companhia aérea, Virgin Atlantic, deu tão certo em um período em que muitas outras faliram. Sua resposta foi simples: ele teve uma abordagem diferente. Enquanto os outros seguiram a doutrina de maximizar eficiência e adequar a organização do trabalho para esse fim, ele colocou seus funcionários em primeiro lugar e perguntou a eles do que precisavam para atingir a excelência. Deu-lhes poder para criar um ambiente que poderia servir melhor aos seus clientes.

Ele também tem uma visão de educação que coloca caráter e valores no centro de tudo. Esses aspectos parecem ser particularmente importantes face à iniquidade e à fragmentação da sociedade, em que as pessoas precisam de um forte senso de certo e errado, sensibilidade às reivindicações dos outros, e uma ideia dos limites das ações individuais e coletivas.

Sir Richard certamente não está sozinho. Também abandonaram a escola Thomas Edison, Albert Einstein, Bill Gates, Steve Jobs e Mark Zuckerberg, entre outros, que transformaram o campo em que atuam de maneira fundamental. Mesmo assim, em economias que ainda reagem principalmente a qualificações obtidas no início da vida profissional e não a competências obtidas durante a vida, poucos alunos que não têm sucesso na escola se transformarão em Richard Bransons, muito menos terão voz na transformação da educação.

Naqueles três dias com *Sir* Richard, percebi que, frequentemente, as pessoas que tomam decisões sobre a educação são aquelas que foram bem servidas pelo sistema educacional, não aquelas que tiveram dificuldades com ele. Porém, de modo geral, esses últimos é que podem nos ajudar a revelar as fraquezas de um sistema educacional e a destacar a urgência da necessidade de mudança.

A escola poderia usar a voz e a experiência dos alunos de muitas maneiras – tanto dos que foram bem quanto dos que "fracassaram" – para guiar as mudanças na relevância e na organização da escolaridade. O ministro da Educação de Portugal, Tiago Brandão Rodrigues, explicou-me em 2016 como eles tinham, como uma de suas primeiras iniciativas, dado às escolas um euro a mais para cada aluno matriculado, e que os próprios alunos deveriam decidir como usar o dinheiro. No início, nem todo dinheiro foi bem gasto. Conta-se que, em uma escola, os alunos

votaram para comprar sorvete para todo mundo. Com o passar do tempo, porém, os alunos de muitas escolas se apropriaram da alocação de recursos, muito além desse orçamento limitado, e ajudaram as escolas a alinhar melhor seus recursos com o que realmente fazia diferença na vida e na aprendizagem dos alunos. Marc Prensky, escritor americano que trata da educação, e Russel Quaglia, pesquisador americano especializado em educação, fizeram vastos trabalhos sobre o impacto da ação e da voz dos alunos. Seus *insights* poderiam ter um maior impacto nos esforços para fazer do ensino mais relevante para um maior número de alunos.[93,94]

Como as políticas públicas podem ajudar a criar um sistema mais igualitário

O modo como tratamos a maioria dos alunos e cidadãos vulneráveis mostra quem somos em termos de sociedade. Oferecer oportunidades educacionais igualitárias não é uma questão tecnicamente complexa, e os dados do PISA demonstram que, em alguns países – e em algumas escolas em muitos países – até as crianças mais desfavorecidas podem ter bom desempenho escolar. A questão se torna difícil apenas quando se entrelaça com políticas e interesses pessoais, que podem distorcer enormemente o que é o melhor para as crianças.

Os dados do PISA demonstram que um dos fatores mais importantes que podem afetar o desempenho dos alunos é o *background* socioeconômico de outros alunos da mesma classe. Isso implica que um dos recursos mais importantes a serem alocados nas escolas e salas de aula são os próprios alunos. O fracasso da Alemanha em unir-se a outras nações do norte europeu no abandono de uma organização tripartida de escolas secundárias, com base em *status* social, nos anos que levaram à Segunda Guerra Mundial e logo depois dela, tornou difícil para o país proporcionar para as alunos de baixa renda, e particularmente imigrantes, a qualidade de educação de que eles necessitavam para uma chance decente na vida.

A decisão subsequente, em alguns dos estados alemães, de mudar de três ramificações na educação para duas, contribuiu para a melhoria na equidade nos últimos anos. Na mesma linha, a Polônia reduziu substancialmente a quantidade de alunos

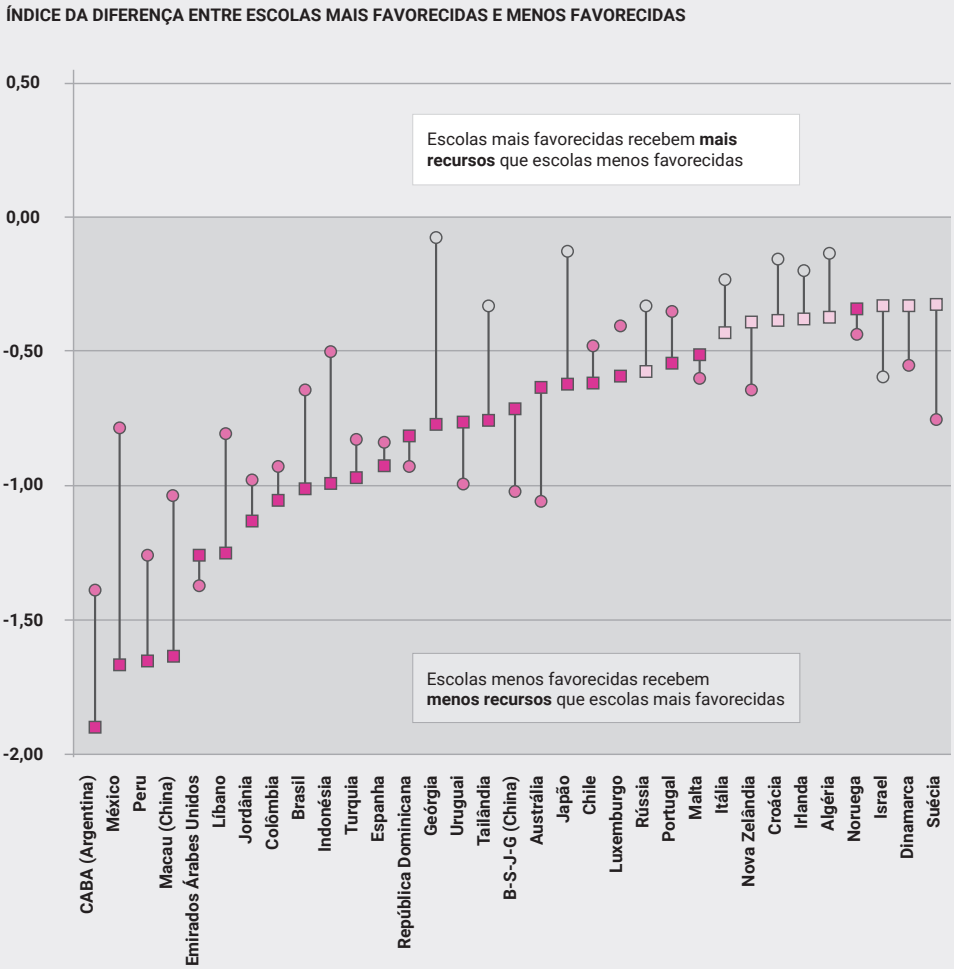
com baixo desempenho ao converter um sistema educacional secundário, originalmente organizado por classe social, em um sistema em que todos os alunos, independentemente de classe, são matriculados em escolas secundárias de acesso universal.

A decisão do Japão, tomada no século XIX, de romper com o tipo de estrutura social e escolar no qual o sistema educacional alemão ainda se baseia, possibilitou a criação de escolas nas quais todos os alunos têm uma boa chance de alcançar resultados de primeira classe. A reforma do governo Meiji contribuiu para a habilidade que tem esse país em combinar um bom desempenho geral com uma grande equidade nos resultados.

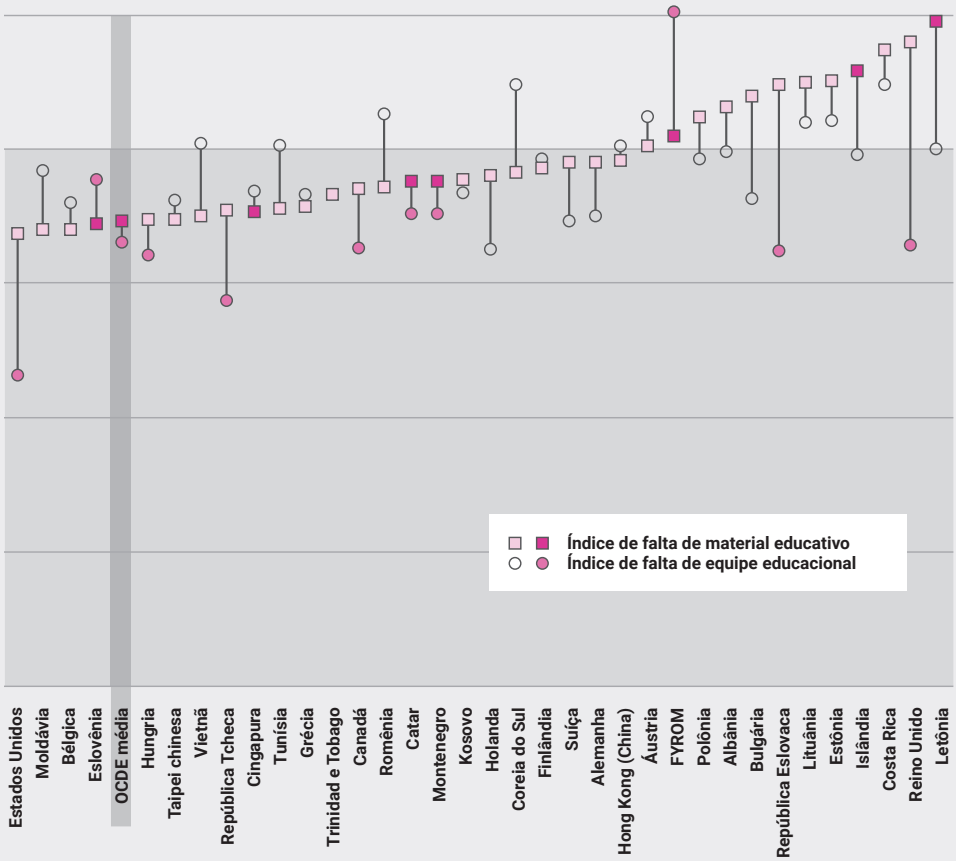
A Suécia calcula o orçamento de cada escola com base em uma fórmula que pretende garantir que todas possuam o que for necessário para implementar o exigente currículo do país. De acordo com essa fórmula, as comunidades isoladas acima do Círculo Polar Ártico recebem um valor *per capita* para a educação de seus alunos maior que o valor destinado à educação em Estocolmo. Isso porque, nas escolas de segundo grau rurais, um número menor de alunos seguirá certo caminho – digamos, física – seguido na cidade, por isso as classes serão menores; mas todos os alunos, independentemente de onde morarem, terão o direito de aprender física, um curso obrigatório no currículo. Na mesma linha, as escolas suecas com uma parcela maior de alunos imigrantes recebem mais recursos que as escolas com menos imigrantes.

Em 2016, tive o privilégio de presidir o comitê de seleção para o *Pupil Premium* de 2016, na Inglaterra, uma iniciativa que proporciona às escolas recursos adicionais para cada aluno desfavorecido. Por um lado, o *Pupil Premium* não é original. O tipo de financiamento baseado em uma fórmula do qual a Suécia foi pioneira é agora prática comum em muitos países.[95] Por outro lado, a maneira como esse tipo de financiamento desencadeou ideias em algumas das escolas inglesas é impressionante. A Inglaterra dá a escolas larga discrição sobre o modo como usam o *Pupil Premium* e as exigências de prestação de contas que o acompanha são exemplares. Essencialmente, as escolas podem alocar esses recursos como lhes parecer melhor, desde que possam apontar e explicar a base de evidência para suas decisões e prestar contas de suas decisões para o público. Isso significa que elas podem aprimorar o sistema de ensino, mas também podem integrar um maior número de serviços sociais em seu ambiente escolar, fundamentais para assistir os alunos desfavorecidos.

FIGURA 4.4: AS ESCOLAS MENOS FAVORECIDAS FREQUENTEMENTE RECEBEM MENOS RECURSOS QUE AS ESCOLAS MAIS FAVORECIDAS



Notas: A falta de material educativo é medida por um índice que leva em conta a concordância dos diretores com quatro afirmações sobre se a capacidade da escola em proporcionar educação é dificultada por falta de e/ou inadequação de material educativo, incluindo infraestrutura física. A falta de pessoal é medida por um índice que leva em conta a concordância dos diretores com quatro afirmações sobre se a capacidade da escola em proporcionar educação é dificultada por falta de e/ou inadequação da qualificação da equipe da escola. As diferenças negativas implicam que os diretores em escolas menos favorecidas percebem a quantidade e/ou a qualidade dos recursos em suas escolas como um obstáculo para proporcionar educação num grau maior que os diretores em escolas mais



favorecidas. As diferenças positivas significam que a percepção de ter recursos adequados é mais comum entre os diretores de escolas mais favorecidas em recursos.

CABA (Argentina) refere-se à Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina). B-S-J-G (China) refere-se a Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (China). FYROM refere-se à antiga República da Iugoslava e da Macedônia.

Fonte: OCDE, PISA 2015 Banco de dados, Tabela I.6.13.

http://dx.doi.org/10.1787/888933432823

Em outros países, semelhantes alocações de recursos para escolas tendem a ser muito mais prescritivas e reguladas. Criar esse tipo de apropriação para soluções inovadoras parece ser um ingrediente importante do empoderamento. Fiquei intrigado com a diversidade de abordagens que as escolas na Inglaterra estavam escolhendo e fiquei pensando se o governo conseguiria ter sido igualmente imaginativo. Muitas das escolas foram muito além dos exames e resultados para priorizar o bem-estar dos alunos. Algumas deram enfoque aos pais, realizando oficinas para que entendessem os atuais métodos de ensino ou convidando-os a virem à escola para fazer apresentações sobre seu trabalho para os alunos. Talvez não seja surpreendente que a avaliação do PISA 2015 tenha apresentado o Reino Unido como um dos poucos países ocidentais em que as escolas desfavorecidas relataram menor carência de recursos materiais do que as privilegiadas. Isso quer dizer que o Reino Unido conseguiu alinhar os recursos materiais com a necessidade socioeconômica ***(FIGURA 4.4)***.[96]

Contudo, mesmo quando os países conseguem devotar os mesmos se não mais recursos para escolas que enfrentam os maiores desafios socioeconômicos, poucos países conseguiram alinhar a qualidade de recursos com os desafios ***(FIGURA 4.4)***. Em outras palavras, as escolas com as maiores necessidades às vezes recebem mais recursos, mas não necessariamente recursos de alta qualidade que sejam úteis.

Mas alguns países começaram a mudar isso. Cingapura envia seus melhores professores para trabalhar com os alunos que estão apresentando mais dificuldades em alcançar os altos padrões do país. No Japão, oficiais da prefeitura transferirão bons professores para escolas com corpos docentes fracos para garantir que todos os alunos tenham professores igualmente capazes.

Algumas vezes, mesmo uma ação simbólica pode ter um impacto transformador. Em 2006, Cecilia María Vélez, na época, ministra da Educação da Colômbia, mostrou-me uma antiga instalação de tratamento de lixo que costumava envenenar alguns dos bairros mais pobres da capital, Bogotá. A instalação tinha sido fechada e a ministra Velez a tinha transformado em uma escola e biblioteca, chamada *El Tintal*. Vi o espaço repleto de crianças e seus pais aprendendo a ler e estudando com a ajuda de professores, treinadores e assistentes sociais. Pude ver como a transformação dessa antiga fonte de poluição e doenças tinha se tornado o símbolo de uma nova

Colômbia: de um país anteriormente dominado por um conflito, um país que passa por uma profunda e silenciosa revolução, em que a educação, antes uma forma de preservar os ricos, estava finalmente se transformando em um bem público.

Xangai consegue obter tanto uma boa classificação no PISA quanto pouca variação no desempenho dos estudantes nas escolas da província. Isso não aconteceu por acaso, mas por esforços determinados a converter escolas mais fracas em escolas mais fortes. Conforme Marc Tucker,[97] esses esforços incluem atualizar sistematicamente a infraestrutura de todas as escolas para níveis semelhantes; estabelecer um sistema de pagamentos de transferência financeira para escolas que servem alunos desfavorecidos; e estabelecer estruturas de carreiras que incentivem professores de alto desempenho a ensinar em escolas e distritos com baixo desempenho. Isso também envolve colocar lado a lado os distritos e as escolas de baixo desempenho com os de alto desempenho, para que suas autoridades possam trocar e discutir seus planos de desenvolvimento, e os institutos para desenvolvimento profissional dos professores possam compartilhar seu currículo, seus materiais didáticos e suas boas práticas. O governo convoca escolas públicas "fortes" a assumir a administração das mais "fracas", indicando um de seus profissionais experientes, como um assistente de direção, para ser o diretor da escola "fraca", e enviando uma equipe de professores experientes para liderar o ensino. A expectativa é de que o *ethos*, o estilo de gestão e os métodos de ensino das escolas de melhor desempenho possam ser transferidos para as escolas de mais baixo desempenho.

Não há nada além de regulamentos desatualizados e falta de imaginação que impeça outros sistemas educacionais de fazer esforços semelhantes. Na verdade, há exemplos semelhantes em outros lugares. Quando visitei o Ceará, no Brasil, vi como as escolas de melhor desempenho recebiam recompensas significativas em recursos financeiros adicionais, o que lhes permitia contratar professores mais especializados e especialistas. No entanto, eles não usavam esses recursos adicionais em suas próprias escolas: lhes havia sido pedido que o fizessem para as escolas que enfrentavam mais dificuldades. Então todo mundo ganhou: as escolas de melhor desempenho obtiveram mais prestígio e uma equipe expandida, e as escolas de pior desempenho se beneficiaram da experiência de escolas de alto desempenho – o que talvez tenha sido mais valioso que qualquer soma em dinheiro.

Compare esse sistema com o sistema de financiamento escolar de muitos estados norte-americanos que, por um longo período, permitiu que as pessoas ricas instituíssem impostos distritais para financiar as escolas, pagando menos impostos, contratando os melhores professores do estado, circundando seus filhos de outras famílias ricas e criando assim vantagens educacionais esmagadoras para seus filhos. Na outra extremidade do espectro, as famílias pobres, que não podiam pagar o preço da moradia disponível nas comunidades que acolhiam os ricos, muitas vezes acabavam pagando impostos altos, mesmo gerando uma receita baixa. Embora a adequação promovida pelas ações legais dos anos 1980 e 1990 tenham feito das finanças escolares algo mais igualitário, os dados do PISA mostram que as escolas em bairros desprivilegiados ainda relatam uma maior carência de recursos humanos que as escolas em bairros mais privilegiados.[98]

Além disso, o fato de existirem lacunas significativas de financiamento prova que está no poder das localidades emitir títulos para investir em infraestrutura. Assim, enquanto os distritos escolares mais bem abastecidos recebem prédios com laboratórios de ciência avançados, equipamentos sofisticados, teatros elaborados, piscinas olímpicas e laboratórios gráficos computadorizados, sem contar professores formados nas disciplinas que ensinam nas melhores universidades do país, as escolas dedicadas aos pobres ainda estão em prédios antigos e decadentes. No meio disso há muitas diferentes gradações de qualidade, refletindo os segmentos socioeconômicos da população.

O que a Alemanha conseguiu indiretamente, ao ter escolas secundárias diferentes para estudantes de diferentes classes sociais, os Estados Unidos conseguiram diretamente, através de seu sistema de controle local de finanças escolares. As consequências daquele sistema são exatamente as mesmas de, em outros países, ter escolas diferentes para os diferentes segmentos socioeconômicos da população. Há escolas para os ricos, escolas para a classe média, escolas para as classes trabalhadoras e escolas para os pobres. A diferença é que, nesses poucos países industrializados que ainda praticam esse tipo de classificação, isso é praticado apenas no nível secundário, enquanto nos Estados Unidos esse tipo de segregação social é evidente também em escolas elementares e primárias. Nesse contexto desafiador, é impressionante que os Estados Unidos tenham conseguido

aumentar a igualdade nas oportunidades educacionais pelo menos para o nível médio da OCDE.

O Canadá tem um sistema semelhante de financiamento escolar, mas o país tem desviado gradualmente as decisões de financiamento, de maneira integral ou parcial, para as autoridades das províncias. As províncias agora fazem lotes de bolsas com base no número de estudantes. Há também bolsas para financiar necessidades particulares, tais como educação especial, ou ajudar os distritos a superar desafios específicos, tais como o transporte, em distritos distantes. Há também o "financiamento de equalização", que é usado nos distritos que retêm recursos locais para fornecer apoio para os distritos mais pobres.

Evidentemente, nos estágios iniciais do desenvolvimento econômico de um país, a demanda por pessoas mais qualificadas é limitada, assim como os recursos para o desenvolvimento de tais pessoas. Um modo de satisfazer essa necessidade é colocar todo o dinheiro disponível nas crianças, que, por virtude da educação e renda de seus pais, são as mais favorecidas de toda a sociedade. Por isso, segregar escolas por classe social e concentrar esforços em um pequeno número de estudantes foi uma estratégia eficiente para oferecer educação em países que se encontravam nos primeiros estágios de industrialização. Mas agora, quando proporções muito maiores de pessoas altamente qualificadas são procuradas nas economias mundiais com os salários mais altos, não é apenas injusto socialmente mas também muito ineficiente organizar um sistema educacional dessa maneira.

Um convite para dançar na França

Mesmo em sistemas educacionais em que as disparidades sociais são consideráveis, há muitas iniciativas de base que combatem a desigualdade com sucesso. Os dados da OCDE mostram que uma das maiores diferenças nos resultados de aprendizagem entre as crianças de famílias pobres e as de famílias ricas se encontram na França. De fato, a França é um dos poucos países que andou para trás em relação à igualdade no PISA: as diferenças nas oportunidades continuaram crescendo.

Mas um espetáculo que assisti no *Maison de la Danse* em Lyon, em 2015, me deu esperança. Os dançarinos eram todos amadores, e vinham de um dos bairros mais pobres da cidade. Alguns deles, de idades entre 4 e 92, nunca tinham pisado naquele local antes, e um número ainda menor tinha ido a um concerto. Ainda assim todos eles dançaram ao som de Mozart.

Levando em consideração a história de pouca participação em atividades culturais e educacionais nesse distrito da cidade, os organizadores tinham recrutado 200 voluntários com a esperança de conseguir 100 dançarinos. Porém, não só todos compareceram como outras pessoas apareceram espontaneamente, depois que a notícia do espetáculo se espalhou pela cidade.

Alguns dos jovens atores talvez nunca tenham tido uma nota acima da média na escola ou ouvido uma palavra de incentivo de seus professores, mas, naquela noite, todos receberam uma grande salva de palmas, de uma plateia de mais de 1.000 pessoas.

A mágica dessa iniciativa era sua fórmula simples, que poderia inspirar a educação em qualquer lugar. Ela usou a expressão artística para transcender identidades incrustadas e ideias que separam as pessoas. Uniu os mais inspiradores profissionais com amadores para mostrar que aqueles que talvez tenham mais habilidades, mas ainda não têm confiança, podem também participar. O projeto exigiu rigor na prática da dança e definiu os mais altos padrões para todos os envolvidos. Os coreógrafos não insistiram em suas próprias ideias, eles foram capazes de ajudar os participantes a ver e desenvolver suas próprias abordagens criativas. Os coreógrafos e dançarinos trabalharam juntos por mais de um ano, até que cada detalhe se encaixasse perfeitamente. O orçamento para esse projeto era absurdamente pequeno, comparado com seu impacto e resultado.

O que mais me impressionou ao falar com alguns dos dançarinos, coreógrafos, assistentes sociais, professores e líderes escolares envolvidos foi como esse projeto estava reverberando na comunidade. Cada participante com quem falei me contou quanto o trabalho o tinha ajudado a crescer, e as palavras que ouvi mais foram tolerância, identidade, respeito, justiça, responsabilidade social, integridade e consciência de si mesmo – precisamente os sentimentos que os sistemas escolares estão tentando cultivar em seus alunos.

Um pai que admitiu que estava relutante em enviar sua filha a essa experiência social expôs o quanto ela havia se desenvolvido por causa do projeto. Outros pais disseram que tinham ficado preocupados com o fato de seus filhos perderem tempo de estudo enquanto ensaiavam – apenas até perceberem que o desempenho acadêmico de seus filhos tinha melhorado ao longo do ano. E uma professora de escola primária descreveu como sua classe estava inspirada, e como ela mesma melhorou seu ensino, ao trabalhar com profissionais que não são da área de ensino escolar.

No meu caminho de volta a Paris, com o mundo e todos os seus problemas passando por mim na velocidade do trem, fiquei pensando em como o sistema educacional francês responderá aos crescentes desafios que enfrenta, e quão aberto será para experiências inovadoras como essa. É claro que ter certos conhecimentos e habilidades fundamentais sempre será o marco de sucesso na vida, mas isso já não é suficiente. O futuro vai julgar as escolas francesas em relação à sua capacidade de ajudar seus alunos a desenvolverem autonomia e prepará-los para a vida e trabalho em meio a culturas diversas, a apreciar ideias, perspectivas e valores diferentes.

Celebrar diversidade e parcerias na Nova Zelândia

Em 2013, do outro lado do mundo, fui cumprimentado por um grupo de guerreiros ferozes na Te Kura Kaupapa Māori o Hoani Waititi, primeira escola comunitária da Nova Zelândia a oferecer aulas em maori. Eles se aproximaram lentamente, oferecendo a escolha entre brigar ou estabelecer a paz. Uma vez feita a escolha, fomos recebidos calorosamente com uma cerimônia tradicional de acolhimento, a *pōwhiri*, no *marae* da escola, um local especial para tais reuniões simbólicas. Na cultura maori, cumprimentar é uma oportunidade importante para as pessoas mostrarem respeito e definir o tom do que queremos que aconteça depois.

Aquela cerimônia com uma hora de duração incluiu palestrantes criando imagens poéticas e uma performance de canto impressionante, realizada por todos os estudantes da escola. O diretor da escola, Rawiri Wright, antigo líder da organização de escolas maori, me perguntou depois como tais habilidades sociais e artísticas apareciam nos padrões das escolas neozelandesas e em comparações feitas pela OCDE. Ele também se referiu com orgulho aos últimos resultados de

desempenho acadêmico, em que seus alunos haviam superado escolas com alunos muito mais favorecidos. Ele via esses resultados como justificativa para sua posição de que o desempenho acadêmico que valorizamos é um subproduto do ensino holístico maori que a escola dele oferece.

Wright prontamente admitiu que a escola tinha sua porção de problemas sociais e de gerenciamento, mas demonstrou que o fato de os Maori dirigirem suas próprias escolas permite que ofereçam a seus filhos – que muitas vezes tiveram um desempenho tão ruim quanto as minorias em outras escolas – uma educação viável que os prepare tanto para serem cidadãos num mundo moderno, quanto para serem ativos defensores de sua cultura tradicional. Wright considera ajudar as crianças a entenderem sua herança cultural como a base na qual a autoconfiança e a autoestima de que tanto precisam é construída.

Pode parecer uma coisa de outra era pedir às crianças que se lembrem de 700 ancestrais, mas também significa dar a elas a garantia de que não estão sozinhas para enfrentar os desafios de um mundo que se transforma tão rapidamente.

Pita Sharples, ministro associado da Educação, responsável por algumas das principais prioridades da educação maori, deu um depoimento comovente sobre como tinha estabelecido sua escola contradizendo todas as probabilidades, mas com um profundo comprometimento da comunidade. Isso aconteceu mais de um século depois que o ensino da língua e cultura maori tinham sido proibidos.

De muitas maneiras diferentes, o engajamento e a parceria com a comunidade também eram os princípios da Escola Sylvia Park, em Auckland. A maioria de nós sabe como é ser convidado para uma escola na reunião de pais – nos termos da escola e de acordo com a programação da escola. Também sabemos quem tende a aparecer nessas reuniões e quem não tende – ou não pode ir. A Parceria de Ensino Casa e Escola Mutukaroa em Sylvia Park tinha tudo isso em mente. Arina, uma terapeuta e professora excelente, explicou tudo para se reunir com os pais, seja em casa ou no trabalho, para avaliar com eles o desempenho de seus filhos, individualmente, e depois oferecer aos pais a assistência necessária para assumir suas responsabilidades no desenvolvimento das crianças. A avaliação do ministro concluiu que o projeto Sylvia Park tinha melhorado os resultados de novos alunos de uma classificação bem abaixo da média para acima da média em apenas dois anos.

O ministro já estava examinando maneiras de ampliar a iniciativa, replicando os elementos centrais da parceria de um modo que funcionasse para outras escolas.

Na Newton Central School, em Auckland, conheci Hoana Pearson, outra diretora da escola que definiu o mundo através dos relacionamentos. Para ela, não havia ponte longe demais, nenhum interessado distante demais, nenhuma disputa que não pudesse ser resolvida por meio da consulta, do diálogo e da colaboração. Ninguém escapava de seu abraço carinhoso. Conforme andávamos de uma classe ricamente decorada para outra, ela cumprimentava cada criança pelo nome, e recolhia lixo do chão para manter a ordem imaculada do local. Newton Central oferece uma educação que reflete um profundo comprometimento com o biculturalismo e os princípios do Tratado de Waitangi, o acordo do século XIX entre os líderes maori e os britânicos.

Na Newton Central, o *background* socioeconômico e a cultura não eram obstáculos para a aprendizagem; pelo contrário, a escola capitalizava na diversidade de seus alunos. A diretora Pearson incentivava seus professores a colaborar e a serem inovadores. Ela trabalhou com professores individualmente para identificar qualquer fraqueza em sua prática, o que muitas vezes significou não só criar consciência daquilo que faziam, mas transformar seu modo básico de pensar. Ela motivou seus professores a ter altas expectativas, um sentido de propósito comum, e a acreditar coletivamente em sua habilidade comum de fazer a diferença para cada criança.

Hoana Pearson tornou isso possível, e o sistema escolar empreendedor e liberal neozelandês lhe deu espaço para tornar realidade. Newton Central é um exemplo de como a autonomia das escolas funciona em seu melhor, e esclareceu por que muitas das escolas da Nova Zelândia estão entre as de melhor desempenho no PISA.

O desafio da Nova Zelândia é elevar todos a esse nível, para espalhar a boa prática e tornar a excelência universal. Ouvi de alguns diretores de escola as dificuldades que encontram para atrair, desenvolver e manter professores eficientes, em gerenciar seus recursos de maneira estratégica e em colaborar com outras escolas.

Nas escolas mais privilegiadas da Nova Zelândia, os administradores escolares oferecem muita assistência. Eles elegem diretores talentosos e acrescentam a especialidade de advogados, contadores e administradores, essencial para o funcionamento de escolas autônomas.

Mas as escolas em bairros desfavorecidos têm dificuldade em encontrar administradores; quando conseguem, é menos provável que esses administradores ofereçam a governança, a supervisão e os recursos necessários – e que desafiem um diretor de baixo desempenho.

O sistema escolar neozelandês não precisa responder a essa situação com prescrições administrativas, as melhoras podem vir do conhecimento que já está no sistema escolar. Isso significa que a autonomia profissional deve andar junto com a cultura colaborativa. Os professores precisam ser independentes, mas não podem ser abandonados, eles podem trabalhar em equipes com vários profissionais e ser assistidos por profissionais da saúde e do serviço social. A Nova Zelândia precisa de seus melhores professores para ajudar outros professores a chegar ao topo das mudanças feitas no currículo ou práticas de ensino, precisa de seus melhores diretores para possibilitar que outras escolas se desenvolvam e apliquem estratégias eficientes.

Tendo introduzido com sucesso um sistema coerente de padrões educacionais – o primeiro desse tipo na Nova Zelândia – o governo está equipando escolas e professores com as ferramentas necessárias para implementar esses padrões e monitorar o progresso dos alunos individualmente. Mas, ainda há um longo caminho até o pensamento estratégico e planejamento serem realizados em todos os níveis do sistema, até que todas as escolas discutam o que os padrões nacionais significam para elas, até que cada decisão seja tomada no nível dos mais capazes para implementá-la.

Os sindicatos de professores na Nova Zelândia contestaram o estabelecimento de padrões e a transparência pública, temendo que isso fosse introduzir uma cultura de responsabilização externa e organização fabril que afastará os professores e os líderes escolares criativos e profissionais. Dada a natureza das ferramentas de avaliação e sua dependência pesada em julgamento profissional, essas preocupações parecem, de algum modo, fora do lugar, mas estavam sempre subjacentes em minhas conversas. Parecia haver pouquíssimos diretores como Hoana Pearson, que celebra a autonomia, mas entende suas escolas como parte do sistema de educação nacional, que abraça os padrões nacionais como uma ferramenta para aprendizagem entre pares e para a melhoria contínua da prática diária de líderes escolares e professores.

Envolvendo os pais

As políticas para incentivar a inclusão precisam olhar para além dos muros da escola. Criar um ambiente de cooperação com pais e comunidade está no cerne disso. Se os pais e professores estabelecem relações baseadas em confiança, as escolas podem contar com os pais como parceiros valiosos na educação cognitiva e socioemocional de seus alunos. De fato, o PISA demonstra que as percepções que os diretores de escola têm da constante pressão dos pais para adotar padrões acadêmicos mais altos e melhorar os resultados dos alunos tendem a ser associadas a um número menor de alunos de baixo desempenho.[99]

Perguntei a uma professora em um subúrbio rural de Chengdu, China, como ela conseguiu atrair os pais para a jornada escolar de seus filhos, dado que poucos deles tiveram alguma formação. Ela respondeu que, como outros professores da escola, telefonava aos pais duas vezes por semana para discutir o desenvolvimento de seus filhos. Ela falava com eles não apenas sobre questões de sala de aula, mas também sobre assistência parental mais geral. Quando perguntei como conseguia fazer isso além de todas as suas tantas responsabilidades, ela pareceu surpresa e me disse que nunca tinha pensado nisso como carga de trabalho adicional; achava que nunca seria capaz de fazer seu trabalho de professora sem a ajuda e apoio dos pais de seus alunos.

O sistema escolar a apoiava nesse empenho, pelo menos ao limitar seu trabalho em sala de aula a quinze horas por semana.

Reconciliando a escolha com a igualdade

Muitos países estão com dificuldades em reconciliar suas aspirações por maior flexibilidade e mais oportunidades para os pais escolherem a escola de seus filhos com a necessidade de garantir qualidade, equidade e coerência em seus sistemas escolares.

Embora uma maior autonomia da escola pareça ser uma característica comum aos sistemas educacionais de alto desempenho, esses sistemas diferem substancialmente no modo como regulam a autonomia. Eles geralmente utilizam abordagens muito diferentes quando se trata de vincular autonomia escolar com escolha da escola, e reconciliar a escolha com igualdade. Por exemplo, tanto a

Inglaterra quanto Xangai enfatizam os mecanismos de mercado, mas, enquanto as políticas públicas na Inglaterra operam principalmente do lado das demandas do mercado, procurando melhorar a escolaridade ao ampliar a escolha dos pais, em Xangai, a ênfase está em políticas públicas que se definem na criação de um campo de jogo equilibrado do ponto de vista de abastecimento: oferecer às escolas nas áreas mais desfavorecidas os melhores recursos educacionais.

Enquanto a Finlândia e Hong Kong enfatizam a autonomia local, na Finlândia essa autonomia é exercida dentro do forte sistema escolar público, enquanto a maioria das escolas em Hong Kong são gerenciadas pelos conselhos de governança de escolas independentes, com mecanismos de gestão relativamente flexíveis.

Alguns países fortaleceram, ao mesmo tempo, a escolha e os mecanismos relacionados à igualdade. A Inglaterra, por exemplo, apresentou um rápido aumento no número de academias [*academy schools*],[100] fundadas diretamente pelo Departamento de Educação e independentes do controle da autoridade local. Ao mesmo tempo, a Inglaterra estabeleceu o *Pupil Premium* (ver acima), que oferece às escolas recursos adicionais, baseado na composição socioeconômica de seu conjunto de alunos.[101] Alguns países também permitiram que as escolas privadas fossem integradas ao sistema público de educação como escolas dependentes do governo ou como escolas independentes que recebem certa quantia de recursos públicos.

Os proponentes da escolha escolar defendem o direito dos pais de enviar seus filhos para a escola de sua preferência – por causa de qualidade, das abordagens pedagógicas, religião, possibilidade financeira ou localização geográfica – independente das restrições legais ou barreiras geográficas e financeiras. A ideia é que, dada a diversidade de necessidades e interesses dos alunos, um número ainda maior de opções em qualquer sistema escolar deveria levar a mais valor ao reduzir custo de fracasso e escolhas erradas. Mais opções deveriam estimular a competição e, ao fazê-lo, incentivar as escolas a inovar, experimentar novas abordagens pedagógicas, tornar-se mais eficientes e melhorar a qualidade da experiência de aprendizagem. Esses proponentes argumentam que a crescente diversidade cultural e social das sociedades modernas pede maior diversificação no cenário educacional, incluindo a permissão a profissionais não tradicionais e mesmo a empresas comerciais para entrarem no mercado.

Os críticos dessa posição argumentam que, quando são apresentadas mais opções, os alunos de *backgrounds* favorecidos muitas vezes escolhem deixar o sistema público, levando a uma maior segregação cultural e social no sistema escolar. Eles também se preocupam com a confiança excessiva em modelos teóricos baseados na competição racional e em preços como determinantes da alocação de recursos.

No nível macro, tal segregação pode privar as crianças de oportunidades de aprender, brincar e se comunicar com crianças de diferentes *backgrounds* sociais, culturais e étnicos, o que por sua vez ameaça a coesão social. Para esses críticos, os sistemas de vales e outros semelhantes desviam recursos públicos para o fornecedores privados e às vezes comerciais, retirando das escolas públicas que tendem a servir grandes populações de estudantes desfavorecidos os recursos que necessitam para manter a qualidade da educação que oferecem.

Um olhar mais cuidadoso sobre as evidências mostra que os argumentos não são tão claros. Considere Hong Kong. Esse é um sistema que tem uma abordagem orientada pelo mercado em quase todos os campos do serviço público, mas foi capaz de combinar o alto desempenho de alunos com um alto grau de igualdade social na distribuição de oportunidades de educação.

A reforma educacional em Hong Kong

A escolaridade em Hong Kong costumava ser totalmente financiada filantropicamente; foi apenas quando a economia juntou forças nos anos 1960 que o governo começou a subsidiar a educação. Com a maioria das escolas sendo geridas por entidades beneficentes, o governo raramente faz intervenções diretas. Os pais têm uma grande influência nas escolas, tanto pelas suas escolhas quanto pelo controle local. Os pais participam dos comitês de gestão escolar, associações de pais e mestres e comitês de cooperação casa-escola. Quando fui a Hong Kong em 2012, a então secretária permanente da Educação, Cherry Tse, me disse que os pais tinham mais influência no que acontece na escola que a Secretaria da Educação. A vibrante comunidade cibernética da cidade se somou a pressões tremendas sobre as escolas para manter a alta qualidade da educação.

A maioria dos principais jornais informa sobre os debates de políticas públicas, assim como sobre as disputas nas escolas. Ruth Lee, diretora na escola de meninas Ying Wa, uma das escolas de elite de Hong Kong que visitei naquela época, me explicou como os diretores e professores enfrentam uma dificuldade diária de equilibrar a responsabilidade administrativa, a responsabilidade pelos resultados e a responsabilidade profissional, ao mesmo tempo que mantêm seu foco firme no ensino coerente de crianças e na ajuda aos pais para que enxerguem além da entrada de seus filhos na universidade.

Mas isso não significa que a educação não seja uma prioridade do governo. Ao contrário, Hong Kong devota mais de seu orçamento público – 23% – que qualquer outro país da OCDE. O que me surpreendeu ainda mais foi o fato de a Secretaria da Educação nacional não ser o único órgão interessado na educação: a educação está em destaque na agenda de quase todos os outros órgãos governamentais. Por exemplo, de acordo com Robin Ip, vice-presidente da Unidade de Polícia Central de Hong Kong na época, o desenvolvimento e a implantação do talento de ensinar são considerados prioridade em todo o governo. Sua unidade oferece aconselhamento sobre como Hong Kong pode manter sua competitividade em áreas como finanças, comércio e importação, incentivando setores emergentes (inclusive educação), aprofundando cooperação econômica com a China continental.

Ho Wai Chi, Diretor assistente da Comissão Independente contra a Corrupção, e sua equipe explicaram que a Comissão disponibiliza quase um quinto de seus funcionários na educação e relações comunitárias por todo território, com o objetivo de mover a agenda da luta contra a corrupção para a sua prevenção, e a construção de um clima de confiança nas leis vigentes e nas instituições que a protegem. Isso inclui trabalhar em um currículo para a escola secundária que construa confiança na legislação, aborde dilemas étnicos e busque transformar a imagem de uma instituição que prende as pessoas para a imagem de uma instituição que dá apoio à sociedade.

2012 foi um ano de importância particular para o sistema educacional de Hong Kong, pois foi o primeiro ano em que um conjunto de estudantes que tinha passado por todo o novo sistema de educação integrado tinha se formado. As reformas centradas no aluno nos últimos anos envolviam uma expansão significativa de oportunidades educacionais, assim como um deslocamento da ênfase do ensino para a

aprendizagem, da dependência da memorização de fatos para o desenvolvimento de competências de aprendizagem, da submissão a necessidades econômicas para abordar necessidades individuais.

O currículo mais amplo e flexível busca um melhor equilíbrio entre as facetas estéticas, físicas, morais, sociais e intelectuais, com mais ênfase em competências importantes para o trabalho, incluindo habilidades básicas, competências relacionadas à carreira, habilidades de pensamento, pessoais, e o desenvolvimento de valores e atitudes que ajudarão os alunos a terem êxito em um mundo multicultural. As reformas também incluíram mais flexibilidade no financiamento para apoiar as escolas.

Os resultados do PISA sugerem que Hong Kong está no rumo certo. Eles demonstram alto desempenho e melhoras significativas nas competências mais avançadas dos alunos e em sua segurança enquanto aprendizes.

Mas também fica claro que a educação em Hong Kong vive uma série de tensões: entre o que é desejável em longo prazo e em curto prazo; entre o global e o local; entre os objetivos econômicos, sociais, pessoais e acadêmicos do currículo; entre a competição e a colaboração; entre a especialização e a atenção integral à pessoa; entre a transmissão e a criação de conhecimentos; entre a aspiração a um currículo novo, inovador, e o foco mais limitado na preparação para os exames, defendida por uma indústria de aulas particulares; entre uniformidade e diversidade; e entre a avaliação para a seleção e a avaliação para o desenvolvimento.

O sistema agora está mais submetido à economia política. Políticas públicas já não são definidas por tecnocratas, mas por políticos com um olho na reeleição. Com professores e líderes escolares se constituindo em uma grande parte do eleitorado, manter o regime de alta qualidade de avaliação e testes já demonstrou ser uma grande luta.

As comunidades flamengas da Bélgica e da Holanda também são exemplos de bem-sucedidos sistemas baseados em escolha.[102]

A escolha da escola na Comunidade Flamenga da Bélgica

A Comunidade Flamenga da Bélgica teve classificação alta no PISA 2015, nas provas de ciências, leitura e matemática; 12% dos alunos estavam entre as

melhores posições em ciências. Enquanto 75% dos alunos da escola secundária e 62% da primária não estão matriculados em escolas públicas, a maioria das escolas particulares pode ser considerada dependente do governo: elas têm o objetivo de atingir as metas regionais e estão sujeitas a inspeções de garantia de qualidade organizadas pelo estado. São raras as escolas particulares que se posicionam completamente fora do sistema público e escolas privadas com fins lucrativos praticamente não existem.

A educação na Comunidade Flamenga se caracteriza pelo princípio constitucional de "liberdade de educação", o que dá a qualquer um o direito de criar uma escola e determinar seus princípios educacionais, desde que satisfaça aos regulamentos definidos pelo governo. As escolas não têm permissão para selecionar estudantes com base nos resultados dos testes de admissão, desempenho, religião ou gênero. Os pais têm permissão para escolher a escola para seus filhos e têm acesso garantido a uma escola dentro de uma distância razoável de sua casa, com recursos alocados por estudante. No entanto, devido à capacidade insuficiente, a escolha dos pais nem sempre é garantida e pode, na verdade, ser limitada.

Embora se exija que as escolas geridas pelas autoridades públicas sejam ideologicamente neutras, e as autoridades sejam obrigadas a oferecer a escolha entre aulas de religião e não confessionais, isso não se aplica às escolas particulares subsidiadas. A maior parte dessas escolas é dirigida por fundações confessionais, predominantemente católicas, porém também incluem escolas, como as Waldorf, que usam métodos pedagógicos específicos.

Embora dependam de um vasto setor de escolas católicas e outros provedores de ensino privado, por determinação legal, as escolas da Comunidade Flamenga não podem selecionar alunos; são obrigadas a aceitar todos os alunos, independentemente de sua religião. A educação pré-primária, primária e secundária são gratuitas. Embora tanto a escola secundária quanto a primária cobrem taxas, elas são rigidamente reguladas.

O sistema educacional flamengo é um dos mais descentralizados de todos os países da OCDE. Tanto as escolas públicas quanto as privadas gozam de autonomia considerável. É de sua responsabilidade recrutar professores, alocar recursos e decidir sobre os gastos não relacionados a funcionários. Também podem determinar

o conteúdo dos cursos, dentro dos limites impostos pelas metas de currículo mínimo, definidas publicamente. As escolas podem adotar diferentes abordagens pedagógicas. O resultado é um nível comparativamente alto de competição entre elas, no contexto suburbano. Entretanto, a variação do desempenho no PISA entre as escolas é uma das maiores entre os países OCDE.

Nos últimos anos, a escolha de escolas tem sido cada vez mais regulada, a fim de diminuir o impacto adverso na diversidade socioeconômica em todas as escolas de áreas urbanas. As tentativas de garantir oportunidades iguais na matrícula escolar começaram em 2003 e ajustadas nos anos subsequentes. A partir das lições aprendidas, um decreto em 2011 dá prioridade para certos locais, em escolas com excesso de matrículas, tanto para estudantes favorecidos quanto para os desfavorecidos, na proporção da composição socioeconômica do bairro em que a escola se localiza. A implementação dessa política é descentralizada para as chamadas "plataformas de negociação local", o que ajuda a construir um grupo de interessados em seguir as regras.

A Comunidade Flamenga da Bélgica se beneficia de muitas das vantagens da escolha da escola, tais como a grande variedade de pedagogias, e oferece uma escolha real para os pais, além de uma grande tendência à qualidade, devido à competitividade entre escolas. Também sofre algumas das desvantagens dessa opção, como um relativamente alto grau de segregação socioeconômica entre escolas e uma relação forte entre o *background* familiar e os resultados de aprendizagem. Mas, acima de tudo, o sistema educacional tem grande sucesso na limitação da desigualdade e segregação social, ao implementar alguns mecanismos de responsabilização e direção que se aplicam a todas as escolas. As metas de realização, longe de serem uma imposição do currículo nacional, oferecem orientação para as escolas na manutenção de qualidade. Um inspetorado avalia as escolas regularmente e monitora seu desempenho. Não há exames centrais, mas avaliações no âmbito do sistema – e da escola – da formação em matérias específicas, que permitem monitorar a qualidade geral da educação. As escolas públicas e privadas são tratadas da mesma maneira, por meio dos mecanismos de supervisão e responsabilização do estado.

Diversidade entre e nas escolas da Holanda

Assim como a Comunidade Flamenga da Bélgica, a Holanda tem um sistema escolar de alto desempenho no qual mais de dois em cada três alunos de 15 anos de idade frequentam escolas particulares com subsídio governamental. Também é um sistema altamente diversificado, com grandes diferenças entre as escolas no que diz respeito à a abordagem pedagógica, denominação religiosa e perfil socioeconômico. Mas a variação entre as escolas no desempenho do PISA de ciências em 2015 foi um dos maiores entre os países da OCDE (até cerca de 65% da variação de desempenho se explica pelas diferenças entre escolas).

A Holanda tem um sistema escolar altamente descentralizado. A autonomia da escola fundamenta-se no princípio "liberdade de educação", garantido pela Constituição Holandesa desde 1917. Isso permite que qualquer pessoa abra uma escola, organize os professores e determine os princípios ideológicos em que o ensino se baseia. Em princípio, pais podem escolher a escola de seus filhos (embora isso seja de algum modo restrito pela orientação dada por profissionais da educação quando os alunos completam a escola primária), mas as autoridades locais controlam as matrículas até certo ponto, a fim de diminuir o desequilíbrio na composição escolar ou ponderar o financiamento de alunos, para garantir maior diversidade nas escolas.

Em 2011, cerca de um em cada três alunos da escola primária estava matriculado em uma escola pública, um em cada três estava matriculado na escola católica e um em cada quatro frequentava a escola protestante; os demais estavam matriculados em outros tipos de escolas privadas e dependentes do governo. Enquanto as escolas públicas estão abertas a todos os alunos, as escolas privadas subsidiadas pelo governo podem recusar alunos cujos pais não correspondam ao perfil e princípios da escola.

Um aspecto distintivo do sistema holandês é a instituição dos conselhos escolares. Esses órgãos são dotados de muito mais poder que as escolas que governam. Eles supervisionam a implementação da legislação e os regulamentos da escola, e empregam professores e outros funcionários. Embora no passado as escolas públicas fossem governadas em sua maior parte por autoridades locais, a governança foi aos poucos passando para o controle dos conselhos escolares independentes. Os conselheiros podem ser voluntários (pessoas leigas recebendo um honorário) ou profissionais (que recebem um salário).

O papel dos conselhos escolares é um assunto de debate na Holanda. Uma recente avaliação da OCDE[103] pede o fortalecimento da capacidade de governança e responsabilização dos conselhos por meio do aumento da transparência e do reequilíbrio dos poderes na tomada de decisão entre o conselho e os líderes escolares.

Desde os anos 1980, o governo devolveu responsabilidades adicionais para as escolas. Instituições privadas assumiram a responsabilidade pelas escolas administradas pela autoridade local (embora as escolas em si permaneçam públicas) e o financiamento em forma de pagamento único foi introduzido, o que dá aos conselhos escolares a liberdade de tomar suas próprias decisões quanto às despesas. Por outro lado, ocorreu de novo uma certa centralização, através do estabelecimento de objetivos nacionais de aprendizagem e programas de avaliação. Promoveu-se a fusão de conselhos escolares, pois conselhos maiores são considerados mais profissionais e financeiramente estáveis.

No sistema educacional descentralizado holandês, organizações religiosas e associações de cidadãos recebem financiamento público para as escolas pelas quais são responsáveis, desde que satisfaçam aos regulamentos governamentais. Escolas públicas e privadas recebem a mesma quantidade de financiamento público, na forma de verba baseada no número de estudantes desfavorecidos matriculados. Desde meados dos anos 1980, subsídios adicionais são designados a estudantes desfavorecidos, como reflexo do custo mais alto de dar aulas para eles. Desde 2006, o valor desses *vouchers* se baseia na formação escolar dos pais dos pais, substituindo critérios anteriores, baseados no *background* de estudantes imigrantes.

Embora as escolas particulares subsidiadas por dinheiro público não tenham permissão para cobrar taxas de ensino obrigatórias nem possam visar lucro, as escolas públicas podem complementar sua renda com contribuições voluntárias de pais e empresas. As escolas privadas recebem significativamente mais dessas contribuições que escolas públicas. As escolas particulares subsidiadas por dinheiro público não têm permissão de praticar admissões seletivas, mas podem exigir que os pais de futuros estudantes se comprometam com os princípios e perfil da escola.

De forma semelhante à Comunidade Flamenga da Bélgica, o sistema educacional da Holanda consegue oferecer aos pais uma vasta escolha, e financia entidades

privadas que organizam escolas com recursos públicos, o que é, de modo geral, visto como justo. A alta qualidade geral do sistema pode ser parcialmente atribuída à sua diversidade, o grau de competição entre as escolas e o alto nível de autonomia gozado pelos conselhos e líderes escolares, assim como pelos professores. Embora a Holanda apresente uma variação no desempenho PISA entre escolas, ela é bem-sucedida - mais que a Comunidade Flamenga ou a Bélgica - na manutenção do equilíbrio do seu sistema. O sistema de responsabilização funciona muito bem, os professores são considerados, e trabalham, como profissionais, e a consistência relativa na qualidade de escolas permite que as provas sejam planejadas de forma centralizada.

Escolher escolas

Em contraste com os sistemas educacionais baseados em escolha, tal como os da Bélgica, Holanda e Hong Kong, no Chile e na Suécia, a introdução desses mecanismos parece ter levado a uma ampliação das disparidades sociais, sem melhoras gerais nos resultados. Em maio de 2015, publicamos um relatório sobre o assunto na Suécia, que apresentei junto ao ministro da Educação Gustav Fridolin e a então ministra das Escolas Secundárias, Educação de Adultos e Estágios, Aida Hadžialić.[104] Cinco anos antes, em maio de 2010, fiz a palestra de abertura na Conferência de Prefeitos Europeus em Estocolmo, em que apresentei dados que destacavam como a opção da Suécia em autonomia e escolha, que não era equilibrada com uma estrutura regulatória forte e a capacidade de intervir, estava ameaçando seu sucesso em qualidade e equidade na educação. Fiquei surpreso quando os prefeitos suecos me disseram que estavam priorizando a escolha em relação a outras considerações, em resposta a demandas de seus munícipes.

Vale a pena olhar mais de perto os dados e também considerar a economia política das questões envolvidas. O grau de escolha de que os pais gozam e o nível de competição em sistemas educacionais variam enormemente entre países, e dentro deles, nos diferentes grupos sociais. Nos 18 países com dados comparativos no exame do PISA 2015, pais de 64% dos alunos relataram que tinham uma escolha de pelo menos uma escola entre as disponíveis, essa porcentagem varia muito de país

para país.[105] Pais de alunos que frequentam escolas desfavorecidas e rurais relataram ter menos escolha do que pais de alunos em escolas favorecidas e urbanas.

O PISA também pediu aos pais que relatassem quanta importância eles davam a certos critérios, ao escolher a escola de seus filhos. Esses critérios se relacionavam principalmente à qualidade da escola, a considerações financeiras, à missão ou filosofia da escola, à distância entre escola e casa. Nos 18 sistemas educacionais, era mais provável que os pais considerassem importante que houvesse segurança no ambiente escolar, que a escola tivesse uma boa reputação ou um clima ativo e prazeroso – mais até que os resultados acadêmicos dos estudantes.[106]

É interessante notar que os pais de crianças que frequentam escolas desfavorecidas, rurais e/ou públicas, tinham mais probabilidade que os pais de crianças em escolas privadas, urbanas e favorecidas de considerar a distância entre casa e escola como importante. As crianças cujos pais deram mais importância à distância tiveram uma classificação consideravelmente baixa na avaliação de ciências do PISA, mesmo depois de considerar o perfil socioeconômico das escolas e dos alunos. Isso também se observou entre os alunos cujos pais consideraram as baixas despesas importantes ou muito importantes. Esses estudantes fizeram 30 pontos a menos em ciências (quase o equivalente a um ano escolar) que estudantes cujos pais consideraram as baixas despesas sendo apenas um pouco importante ou desimportante. Novamente, os pais dos alunos em escolas públicas ou desfavorecidas tinham mais probabilidade que os pais de escolas privadas e favorecidas de considerar as baixas despesas importantes ao escolherem a escola para seus filhos. Parece que as famílias com dificuldades sempre acham mais difícil fazer escolhas baseadas em resultados, mesmo se tiverem acesso a informação sobre as escolas. Pode ser que eles não tenham tempo de visitar diferentes escolas, ou não tenham como levar seus filhos à escola ou talvez não tenham tempo de levá-los a uma escola distante de sua casa ou de ir buscá-los no final do dia.

O grau de competição em um sistema educacional e a quantidade de matrículas em escolas particulares podem estar relacionados, mas não são a mesma coisa. Em média, entre os países da OCDE, cerca de 84% dos alunos de 15 anos de idade frequentam escolas públicas, cerca de 12% vão a escolas particulares subsidiadas pelo governo, e um pouco mais de 4% vão a escolas privadas independentes.

Dos 12% de estudantes que estão matriculados em escolas privadas subsidiadas pelo governo, cerca de 38% frequentam escolas dirigidas pela igreja ou outras organizações religiosas, 54% vão a escolas dirigidas por outras organizações sem fins lucrativos e 8% a escolas dirigidas por organizações com fins lucrativos. Na Irlanda, todos os estudantes de 15 anos em escolas particulares com subsídio do governo vão a escolas religiosas; na Áustria, todos os alunos matriculados em escolas privadas com subsídio governamental frequentam aquelas dirigidas por organizações sem fins lucrativos; e, na Suécia, mais da metade dos alunos em escolas particulares com subsídio do governo vão a uma dirigida por uma organização com fins lucrativos.[107]

Pública, privada e público-privado

Uma grande quantidade de matrículas em escolas privadas é frequentemente vista como privatização da educação e distanciamento da noção de educação como um bem público. Mas, muitas vezes, somos rápidos demais ao fazer essa conexão. Em muitos países onde grandes partes do sistema educacional operam submetidas a estatutos legais privados, tais escolas são vistas como legalmente privadas, mas funcionalmente públicas. Isso significa que, mesmo que sejam entidades privadas, elas contribuem para satisfazer as missões e funções públicas, e se veem como parte da educação pública. Elas podem, por exemplo, seguir o currículo nacional parcial ou completamente, e servir à missão pública de educação oferecendo educação de qualidade. Há também muitos casos em que as escolas privadas dão acesso à educação de comunidades não servidas e têm missões relacionadas à equidade.

Como em outros setores das políticas públicas, a distinção entre educação privada e pública frequentemente não é clara. As parcerias público-privado são uma realidade aceita em vários outros setores das políticas públicas, e não há razão para que a educação seja uma exceção. Para mim, a questão mais relevante é: como os objetivos dessas políticas – o oferecimento de educação de alto nível para todos – podem ser alcançados?

Muitos críticos da escolha da escola reivindicam que a preponderância das escolas privadas teria um impacto negativo sobre a qualidade da educação. Mas os dados do PISA demonstram que não há relação entre a parcela de escolas privadas

em um país e o desempenho de um sistema educacional. Depois de considerar o perfil socioeconômico das escolas, há pouca diferença em desempenho entre escolas públicas e privadas na maior parte dos países; nos países onde tais diferenças são observadas, quase sempre ocorrem em favor da escola pública.

No âmbito do sistema, a equidade também quase não se relaciona com a porcentagem de alunos matriculados em escolas privadas. A associação positiva entre a porcentagem de alunos matriculados em escolas privadas com subsídio público e o desempenho dos alunos é principalmente explicada pelos mais altos níveis de autonomia de que essas escolas gozam. É importante atentar para isso porque os oponentes da escolha da escola sempre argumentam que uma maior parcela de escolas privadas transformaria os sistemas educacionais quase em "mercados" educacionais, com maior competição e segregação entre as escolas. Eles também argumentam que ampliar as possibilidades de que as escolas privadas sejam integradas a um sistema público funcional e recebam financiamento público alimenta as disparidades entre as escolas, levando a mais variações entre escolas nos resultados de aprendizagem. Mas, de novo, no âmbito nacional, não há correlação entre a parcela de escolas privadas em um sistema educacional e a porcentagem de variação de pontuação no PISA que seja explicada por essa parcela.

Talvez a questão mais polêmica seja como o financiamento público deveria ser destinado às escolas privadas. Na Finlândia, em Hong Kong, na Holanda, na República Eslovaca e na Suécia, os diretores de escolas de gestão privada relataram que mais de 90% do financiamento da escola vêm do governo; na Alemanha, Bélgica, Eslovênia, Hungria, Irlanda e Luxemburgo, essa porcentagem fica entre 80% e 90%. Em contraposição, nos Estados Unidos, na Grécia, no México e no Reino Unido, 1% ou menos do financiamento para escolas de gestão privada vem do governo; na Nova Zelândia, entre 1% e 10%.[108] O que é importante notar é que nos países onde as escolas de gestão privada recebem grande proporção de financiamento público, há menos diferença entre os perfis socioeconômicos entre as escolas de gestão pública e privada. ***(FIGURA 4.5)***. Entre os países da OCDE, 45% de variação nessa diferença podem ser explicados pelo nível de financiamento público destinado às escolas de gestão privada; entre todos os países participantes, 35% de variação nessa diferença podem ser atribuídos ao mesmo motivo.

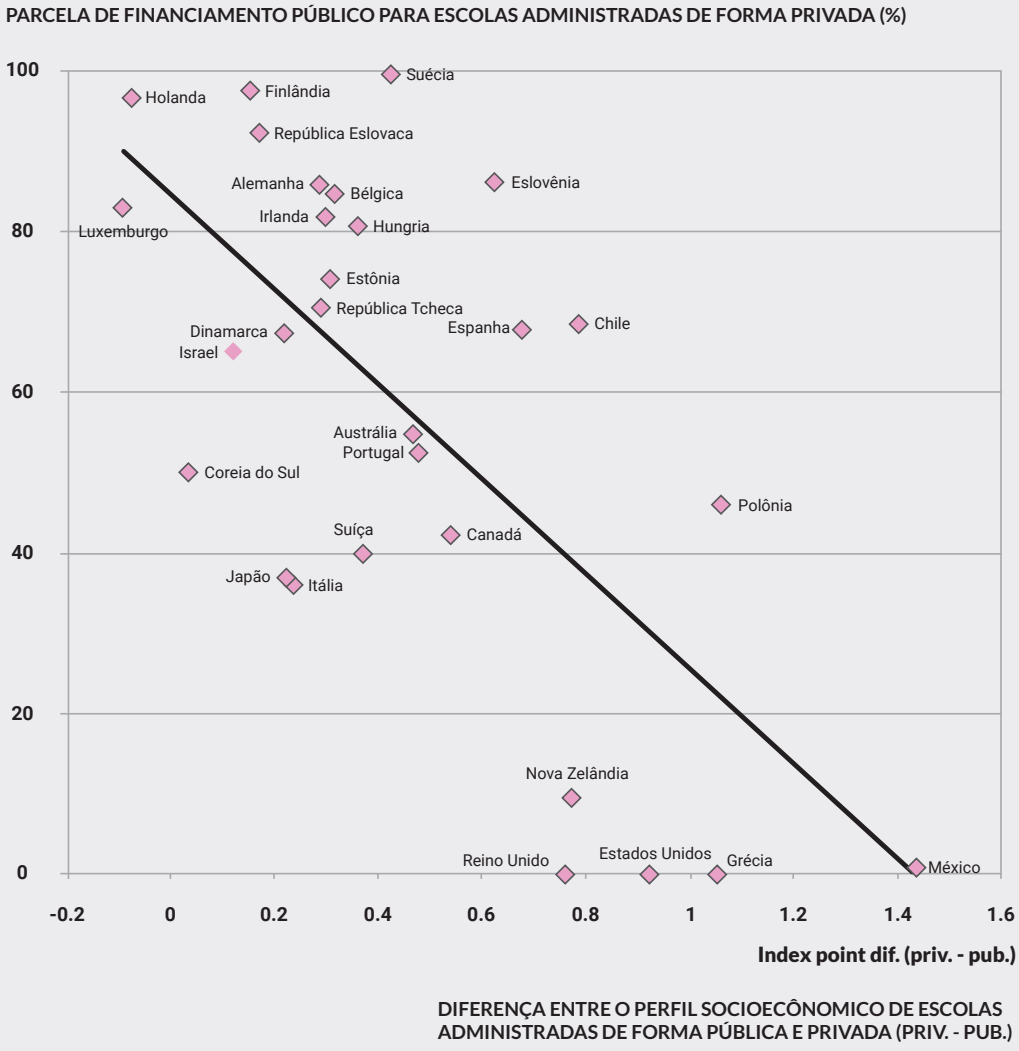
A fim de diminuir os potenciais efeitos negativos da escolha de escola e do financiamento público de escolas privadas, particularmente a estratificação social e a segregação, vários governos implementaram mecanismos financeiros compensatórios. Por exemplo, a Comunidade Flamenga da Bélgica, o Chile e a Holanda instituíram esquemas de financiamento por estudante, pelos quais o financiamento segue o estudante em uma base calculada por aluno, e o valor fornecido depende do *status* socioeconômico e das necessidades educacionais de cada aluno. Esses esquemas visam os alunos desfavorecidos e, ao fazer isso, tornam esses estudantes mais atraentes para as escolas que estão competindo por matrícula.

Esquemas específicos de apoio baseados em área, como as "zonas de prioridade educacional" encontradas na França e na Grécia, são observados nos sistemas escolares com maior variação do desempenho entre escolas e uma concentração de escolas de baixo desempenho em certas localidades. Na Bélgica, as escolas privadas com subsídio do governo, que constituem a maior parte do mercado, recebem quase a mesma quantia das públicas e são proibidas de cobrar pelo ensino ou selecionar alunos.

A questão vexatória dos vales

Também é importante prestar a devida atenção aos mecanismos pelos quais o financiamento público é fornecido às escolas privadas. Uma maneira é através de vales [*vouchers*], que dá apoio diretamente aos pais. Desde 2009, 9 de 22 países da OCDE com dados disponíveis relataram que usam vales para facilitar matrículas em escolas primárias particulares subsidiadas pelo governo. Em cinco desses países, esse programa se restringia a alunos desfavorecidos. No nível inferior da escola secundária, 11 de 24 países relataram uso dos esquemas de vales, 7 dos quais levando em consideração os estudantes desfavorecidos. Nos níveis superiores da secundária, 5 de 11 programas de vales eram sujeitos à verificação de rendimentos. Dos países da OCDE pesquisados, sete relataram que fornecem vales da escola primária até os níveis superiores da secundária.[109] Créditos dos valores da anuidade, que permitem aos pais deduzir de seus impostos as despesas de ensino na escola privada, são menos usados que os vales. Desde 2009, apenas 3 de 26 dos países da OCDE com

FIGURA 4.5: O FINANCIAMENTO PÚBLICO PODE TORNAR A EDUCAÇÃO PRIVADA ACESSÍVEL A TODOS OS ALUNOS



Fonte: OCDE, PISA 2009 Banco de dados

dados disponíveis relataram usar os créditos das anuidades para facilitar a matrícula em escolas privadas subsidiadas pelo governo.[110]

Há grandes diferenças no papel desempenhado pelos sistemas de vales universais – em que os vales estão disponíveis para todos os alunos – e os sistemas de vales para determinados estudantes – em que os vales são fornecidos apenas para os alunos desfavorecidos – na diminuição de efeitos adversos da escolha da escola. Os vales que estão disponíveis para todos os alunos podem ajudar a ampliar a escolha de escolas e promover a concorrência entre elas. Os vales escolares que se destinam apenas a alunos mais desfavorecidos podem ajudar a melhorar a equidade no acesso a escolas. Uma análise dos dados do PISA demonstra que, quando se comparam os sistemas com níveis semelhantes de financiamento público para escolas de gestão privada, a diferença de perfis socioeconômicos entre as escolas com gestão pública e as com gestão privada é duas vezes maior nos sistemas de educação que usam os vales universais que nos sistemas que usam vales para um determinado grupo.

A concepção dos esquemas de vales é, portanto, um determinante de seu sucesso. Por exemplo, regular o preço das escolas e os critérios de admissão parece limitar as desigualdades sociais associadas aos esquemas de vales.[111]

Além disso, evidências internacionais sugerem que as escolas que são seletivas em suas admissões tendem a atrair estudantes com maior talento e *status* socioeconômico mais alto, independentemente da qualidade da educação que oferecem. Dado que estudantes de alta competência são menos custosos para educar e sua presença pode tornar a escola mais atraente para os pais, as escolas que conseguem controlar sua admissão acabam com uma vantagem competitiva. Permitir que as escolas privadas selecionem seus alunos dá a essas escolas um incentivo para competir com base na exclusividade, mais que na qualidade intrínseca. Isso, por sua vez, pode minar os efeitos positivos da competição.

A evidência também demonstra que as admissões seletivas podem ser fonte de maior desigualdade e estratificação dentro do sistema educacional. Porém, há alguns estudos que investigaram se esses efeitos variam, dependendo dos critérios de seleção – por exemplo, entrevistas com os pais comparadas a resultados de testes de aptidão. É importante ter em mente que os alunos são selecionados não apenas com

base em critérios explícitos de admissão, mas também na autosseleção dos pais, expulsão seletiva e barreiras mais sutis para entrar. As políticas que têm o objetivo de reduzir a segregação em um sistema educacional deveriam, portanto, também identificar e abordar procedimentos de matrícula complexos demais, práticas de expulsão, falta de informação e outros fatores que impedem alguns alunos e pais de exercer seu direito de escolher uma escola.

Os críticos também argumentam que permitir que escolas particulares com subsídio público cobrem pelo ensino é uma vantagem injusta em relação às escolas públicas e acaba por minar o princípio de liberdade de escolha da escola. Da mesma forma que as admissões seletivas, impor complementos substanciais aos valores cobrados tende a excluir os melhores estudantes do setor público e aumentar as iniquidades na educação. Algumas intervenções políticas que limitam o valor dos pagamentos para famílias de baixa renda foram efetivas na redução da segregação, mas encontrei poucos estudos empíricos em países em desenvolvimento que tenham determinado o efeito das taxas cobradas como diferente do efeito das admissões seletivas e outros fatores que confundem.

Sabe-se relativamente pouco sobre a existência de um limite de contribuições por lar além do qual as famílias de baixa renda serão impossibilitadas de escolher escolas privadas subsidiadas. No entanto, tanto as simulações quanto as evidências empíricas confirmam que o financiamento público pode falhar na ampliação do acesso a escolas privadas, a menos que seja acompanhado de restrições nas anuidades cobradas. Se as escolas particulares investem em recursos públicos para melhorar sua qualidade, em vez de ampliar o acesso, os subsídios podem exacerbar a desigualdade nas escolas. Essa é uma das razões pela qual abolir valores adicionais substanciais e, paralelamente, oferecer vales para alunos de determinado grupo, pode ajudar a reduzir as disparidades em resultados entre os alunos favorecidos e os desfavorecidos.

De tudo isso, pude concluir que a escolha da escola, em si e por si, nem garante nem prejudica a qualidade da educação. O que parece importar são as políticas inteligentes, que maximizem os benefícios da escolha ao mesmo tempo que minimizam os riscos, e ofereçam um campo de jogo nivelado para que todos os fornecedores contribuam com o sistema escolar. Políticas de escolha da escola

bem concebidas podem ajudar os sistemas educacionais a oferecer educação sob medida para uma população bem diversa de estudantes, ao mesmo tempo em que limitam o risco de segregação social. Quando os mecanismos de mercado são introduzidos ou ampliados nos sistemas educacionais, a função das políticas públicas precisa deixar de ser supervisionar a qualidade e eficiência de escolas públicas para assegurar que providências de supervisão e governança estejam disponíveis e passar a ser garantir que toda criança se beneficie de uma educação acessível e de alta qualidade.

É claro que a escolha da escola apenas gerará os benefícios previstos quando ela for real, relevante e significativa, ou seja, quando os pais puderem escolher um aspecto importante da educação de seus filhos, tal como as abordagens pedagógicas utilizadas para ensiná-lo. Se as escolas não têm permissão de responder a diversas populações de estudantes e de distinguir-se umas das outras, a escolha não tem sentido.

As escolas particulares, por sua vez, podem precisar aceitar a orientação pública e os mecanismos de responsabilização que assegurem a realização dos objetivos das políticas públicas, em troca do financiamento que recebem do erário público. Todos os pais devem conseguir exercer seu direito de escolha da escola de sua preferência; isso significa que o governo e as escolas precisam investir no desenvolvimento das relações com os pais e as comunidades locais e ajudá-los a tomarem decisões. Sistemas baseados em escolha bem-sucedidos projetaram cuidadosamente controle e equilíbrio para evitar que a escolha levasse a iniquidade e segregação.

Por último, mas não menos importante, quanto mais flexibilidade houver no sistema educacional, mais fortes as políticas públicas precisam ser. Embora uma maior autonomia da escola, uma descentralização e um sistema escolar mais orientado por demanda procurem trazer de volta a tomada de decisões para a linha de frente, as autoridades centrais precisam manter uma visão estratégica e linhas de atuação claras para a educação, e oferecer um *feedback* significativo para as redes escolares locais e as escolas isoladas. Em outras palavras, apenas com um esforço orquestrado pelas autoridades educacionais locais e centrais, a escolha da escola beneficiará todos os estudantes.

Cidade grande, grandes oportunidades de educação

Mais da metade da população mundial atualmente vive em cidades, e há uma projeção de que essa razão aumente para sete em cada dez pessoas até 2050. Ambientes urbanos atraem pessoas de áreas rurais e países estrangeiros em busca de melhores perspectivas econômicas e acesso mais fácil a serviços públicos, tais como educação e saúde, e uma maior variedade de instituições culturais. As principais áreas urbanas já viram suas populações crescerem para se igualar ou ultrapassar as de muitos países. A população da Cidade do México, de mais de 20 milhões de pessoas, por exemplo, é maior do que a da Dinamarca, da Holanda e da Hungria.

A concentração de talentos humanos pode estimular a pesquisa e o desenvolvimento, levando os agrupamentos regionais urbanos ao crescimento e à inovação. A concentração de recursos encontrada nas cidades torna mais fácil a condução dos negócios. Nas cidades, as empresas estão mais perto dos clientes, têm acesso imediato ao transporte e à força de trabalho especializada. As cidades geralmente compartilham certas características que as distinguem do resto do país. Isso quer dizer que cidades em dois países bem diferentes – Nova York e Xangai, por exemplo – podem ter mais em comum entre si do que com as comunidades rurais de seu próprio país. Mas, enquanto as áreas urbanas concentram a produtividade e oportunidades de emprego, elas também podem conter altos níveis de pobreza e exclusão do mercado de trabalho. Essas condições difíceis podem desmantelar redes sociais e afrouxar laços comunitários e familiares, o que pode gerar alienação social, desconfiança e violência. Muitos desses problemas tendem a aparecer nos portões da escola.

Ainda assim, as cidades oferecem vantagens significativas para as escolas, tais como um ambiente cultural mais rico, um local de trabalho atraente para professores, mais opções de escolas, e melhores perspectivas profissionais, que podem ajudar a motivar os alunos. Na verdade, a maioria das cidades também esteve entre os melhores classificados na educação. Um sem número de formuladores de políticas públicas e pesquisadores foram em bando observar os sistemas educacionais de Cingapura, Hong Kong e Xangai, que consistentemente se classificaram entre os melhores desempenhos nas avaliações PISA.[112] Muitos visitantes ficaram particularmente interessados em como esses sistemas educacionais conseguiu-

ram abraçar a diversidade social nas populações estudantis, o que é intrínseco a grandes ambientes urbanos – algo que muitos outros sistemas educacionais têm dificuldade de conseguir.

Os resultados do PISA confirmam que, em muitos países, os alunos de áreas urbanas (definidos aqui como cidades com mais de um milhão de habitantes) têm o mesmo desempenho de estudantes nas cidades-estados com os melhores resultados no PISA, mesmo que os diferentes fatores de atração e repulsa dos ambientes urbanos atuem de maneira muito diferente em cada país.[113]

Por exemplo, os alunos de centros urbanos do Japão podem comparar seus resultados em ciências com o melhor resultado de Cingapura. Os estudantes nos principais centros urbanos de Portugal, um país cujo desempenho é mediano entre os países da OCDE, podem comparar-se com um estudante mediano da Finlândia. E os estudantes em centros urbanos na Polônia podem ser comparados com um aluno mediano da Coreia do Sul. Olhando de maneira ainda mais geral, os estudantes de grandes centros urbanos em países da OCDE superam os de escolas rurais no que equivale a mais de um ano de formação.

Essas diferenças em desempenho entre os alunos das áreas rurais e os das cidades grandes podem, às vezes, ser ligados a disparidades socioeconômicas entre suas populações. Mas os resultados do PISA demonstram que as diferenças de *background* social explicam apenas parte da história, e muito da diferença de desempenho permanece, mesmo depois de considerar o *status* econômico. Assim, parece que há algo diferente sobre a educação em grandes cidades.

O que parece mais relevante é como as cidades interessadas devem expor e compartilhar seus pontos fortes e fracos através das fronteiras linguísticas e culturais. De certo modo, as cidades parecem engajar-se em oportunidades globais muito mais que países inteiros o fazem. Sempre que me encontro com líderes urbanos, acho que estão olhando para fora e verdadeiramente interessados em aprender com outras cidades, independentemente de onde estejam localizados no globo terrestre. Raramente eles perguntam se podem ou devem aprender com outras cidades e culturas como muitas vezes fazem os líderes nacionais de educação.

Mas não é em todo lugar que os estudantes de grandes cidades têm melhores resultados. Embora o desempenho da maioria dos países melhore quando apenas as pon-

tuações de alunos em ambientes urbanos são consideradas, o efeito oposto é visto em alguns países. Na Bélgica e nos Estados Unidos, por exemplo, o desempenho dos estudantes em grandes centros urbanos diminui a pontuação geral nacional. Isso pode ocorrer porque, nesses países, todos os alunos gozam de vantagens que os grandes centros urbanos oferecem. Eles podem, por exemplo, vir de lares desfavorecidos socioeconomicamente, falar em casa uma língua diferente daquela usada na escola, ou ter apenas um dos pais para quem pedir ajuda e apoio.

A grande diferença em desempenho na Polônia, por exemplo, reflete a grande diferença nos níveis socioeconômicos entre as áreas urbanas e rurais. E tais diferenças se manifestam no modo como os recursos educacionais e as instalações culturais e educacionais são distribuídos, dependendo do perfil socioeconômico de uma área geográfica. Tudo isso pode ter impacto no desempenho do estudante.

Assim, embora países que apresentam um desempenho moderado no PISA, como Israel, Polônia e Portugal, possam sentir-se orgulhosos de saber que seus estudantes das áreas urbanas agora têm um desempenho que se equipara aos mais altos resultados nos melhores sistemas educacionais, esses países precisam lidar com iniquidades na distribuição de recursos e oportunidades educacionais, e com os resultados de aprendizagem, na medida em que estiverem relacionados ao *background* dos alunos.

Em particular, comunidades isoladas desses países podem precisar de apoio e políticas especialmente destinadas a garantir que os estudantes que frequentam escolas nessas áreas alcancem seu potencial total. Por outro lado, esses países onde os estudantes urbanos têm baixo desempenho terão de encontrar meios para que eles se beneficiem das vantagens culturais e sociais que o ambiente urbano lhes oferece, sob pena de ficarem para trás no que diz respeito à excelência em educação.

Assistência dirigida a estudantes imigrantes

Em março de 2004, a presidente da comissão alemã para imigração e integração, Rita Süssmuth, e eu relatamos os resultados educacionais de estudantes com *background* imigrante.[114] Naquele momento, a comissão demonstrou sua preocu-

pação com o modo como as escolas ajudavam os alunos a se integrarem em novas comunidades, mas o tópico não chegou ao topo da pauta política mesmo depois de muito tempo.

Naqueles anos, a Alemanha, como muitos outros países, perdeu um tempo valioso para preparar o país para uma população escolar mais diversificada. Mais de uma década depois, em janeiro de 2016, quando encontrei Filippo Grandi, alto comissário para refugiados das Nações Unidas, a questão da migração tinha tomado novas proporções. Dezenas de milhares de migrantes e refugiados – incluindo um número sem precedentes de crianças – estavam inundando a Europa em busca de segurança e de uma vida melhor.

Mesmo antes do influxo, o número de alunos imigrantes em países da OCDE tinha crescido de 9,4%, em 2006, para 12,5% da população de estudantes de 15 anos de idade, em 2015. Mas, apesar das preocupações incitadas pela mídia, esse crescimento não levou a um declínio nos padrões educacionais nas comunidades que os receberam.[115] Isso pode ser surpreendente, mas apenas à primeira vista. Embora seja verdade que os imigrantes muitas vezes têm dificuldades econômicas graves e condições de vida precárias, muitos deles trazem para o novo país conhecimentos e competências valiosas. Em média, entre países da OCDE, a maioria dos alunos imigrantes de primeira geração que participaram do PISA em 2015 tinham, pelo menos, um dos pais que tinha frequentado a escola pelo mesmo período que a média dos pais no país hospedeiro.

Igualmente surpreendente é a marcante variação, em todos os países, no desempenho de imigrantes e de alunos nativos, mesmo depois de considerar o *status* socioeconômico ***(FIGURAS 4.6 e 4.7)***. Mesmo se a cultura e a educação adquirida antes da imigração tiverem um impacto sobre o desempenho do aluno, o país em que os estudantes imigrantes se estabelecem parece importar muito mais.

Mas a concepção de políticas educacionais para responder às necessidades de alunos imigrantes – particularmente o ensino da língua – não é fácil, e as políticas educacionais em si são insuficientes. Por exemplo, o desempenho de alunos imigrantes no PISA é mais fortemente (e negativamente) associado à concentração de alunos desfavorecidos nas escolas que com a concentração de imigrantes ou de alunos que falam em casa uma língua diferente da falada na escola.[116] Reduzir a concentração de desvantagem nas escolas pode exigir mudanças em outras políticas

sociais, tais como moradia ou assistência social, para incentivar uma composição social mais equilibrada nas escolas.

Considere isto: quando o influxo de imigrantes com poucas competências começou a crescer rapidamente na Europa, nos anos 1970, a Holanda escolheu acomodar os imigrantes em blocos grandes de moradias urbanas, especialmente construídos para eles. A comunidade de língua flamenga vizinha, a Bélgica, cujas escolas funcionam com políticas muito semelhantes às da Holanda, escolheu dar vales para trabalhadores imigrantes complementarem o valor que teriam de gastar com moradia. Eles poderiam usar esse valor como quisessem. O resultado foi que havia menos escolas belgas compostas inteiramente de filhos de trabalhadores imigrantes.

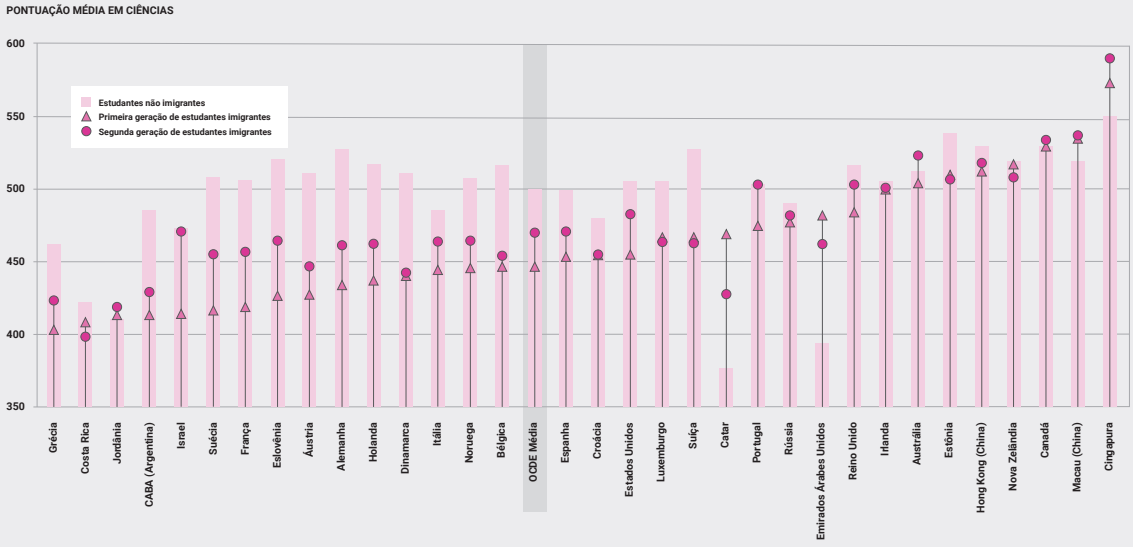
Anos depois, a Holanda enfrentou um enorme desafio para educar os alunos dos projetos de moradia pública que não tinham conseguido se integrar em seu sistema educacional e que continuavam a apresentar mau desempenho. Por outro lado, na Bélgica flamenga, onde os imigrantes eram mais distribuídos, famílias de imigrantes estavam indo muito melhor do que as dos imigrantes na Holanda, onde a segregação habitacional levou a uma segregação nas escolas.

Muitas crianças com um *background* imigrante enfrentam desafios enormes na escola. Elas precisam se ajustar rapidamente a diferentes expectativas de aprendizagem, aprender uma nova língua, criar uma identidade social que incorpore tanto seu *background* quanto o país adotado para residência – e resistir a pressões conflituosas de famílias e colegas. Essas dificuldades são ampliadas quando os imigrantes são segregados em bairros pobres e escolas desfavorecidas. Não deveria ser surpresa que os dados PISA tenham demonstrado consistentemente uma diferença de desempenho entre estudantes com *background* imigrante e estudantes nativos.

Porém, isso não deveria mascarar a conclusão de que muitos estudantes imigrantes superam esses obstáculos e têm êxito acadêmico. Apesar dos desafios consideráveis que enfrentam, eles são bem-sucedidos na escola, um testamento para o grande estímulo, motivação e abertura que eles e suas famílias possuem.

Em 1954, os Estados Unidos abriram suas fronteiras para um imigrante da Síria. Seu filho, Steve Jobs, se tornou um dos mais criativos empresários do mundo e revolucionou seis setores: computadores pessoais, filme, música, telefonia, computação em *tablet* e publicação digital. A história de vida de Jobs pode parecer um conto

FIGURA 4.6: ESTUDANTES IMIGRANTES PODEM TER UM DESEMPENHO TÃO BOM QUANTO SEUS COLEGAS NATIVOS



Notas: Apenas países com uma porcentagem de estudantes é maior que 6,25% são mostrados.

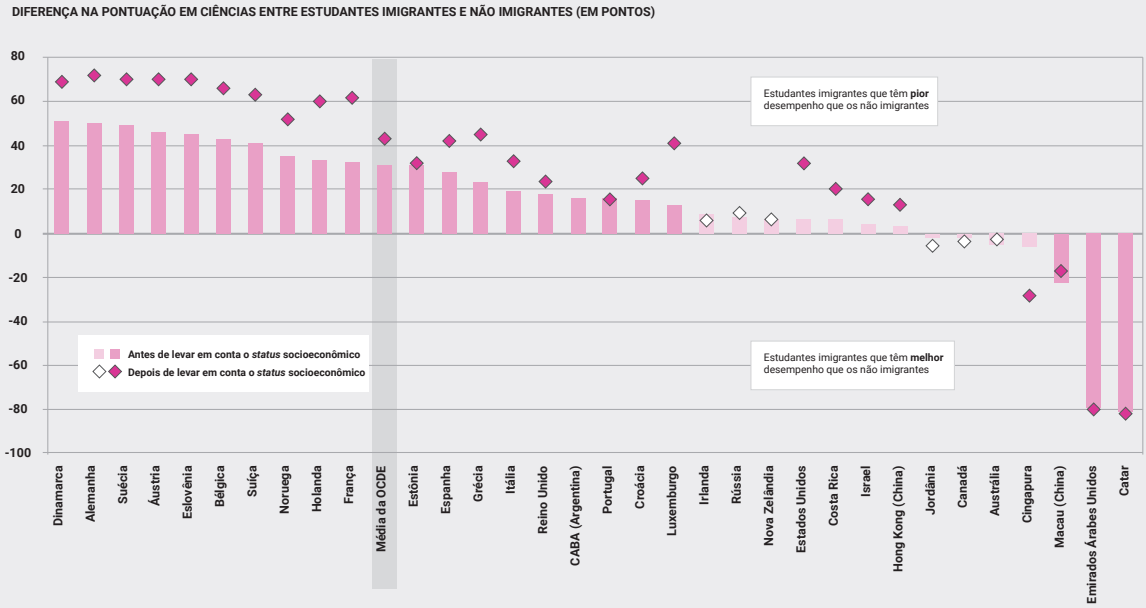
CABA (Argentina) refere-se à Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina).

Os países e economias estão ranqueados em ordem crescente da média do desempenho em ciências da primeira geração de estudantes imigrantes.

Fonte: OCDE, PISA 2015 Banco de Dados, Tabela 1.7.4a

http://dx.doi.org/10.1787/888933432903

FIGURA 4.7: OS ESTUDANTES IMIGRANTES NÃO ESTÃO CONDENADOS A UM DESEMPENHO RUIM



Notas: Apenas países com uma porcentagem de estudantes maior que 6,25% e com dados de status *econômico, social e cultural disponíveis no índice PISA são mostrados.*

CABA (Argentina) refere-se à Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina).

As diferenças estatisticamente significantes estão destacadas num tom mais escuro.

Os países e economias estão ranqueados em ordem decrescente da diferença no desempenho em ciências relacionado ao background *imigrante, depois de levar em conta o* status *socioeconômico dos estudantes.*

Fonte: OCDE, PISA 2015 Banco de dados, Tabela I.7.4a.

http://dx.doi.org/10.1787/888933432915

de fadas, mas está bem enraizada na realidade. Embora os imigrantes estejam super-representados entre estudantes de baixo desempenho no PISA, eles não estão sub-representados entre os melhores resultados, certamente não quando levado em consideração o *status* socioeconômico.

Em muitos países, a parcela de imigrantes em situação desfavorável que obtêm classificação alta no PISA é tão grande quanto a de alunos desfavorecidos sem *background* imigrante que apresentam bons resultados. De fato, em vários países há maior presença de imigrantes que de não imigrantes entre os estudantes desfavorecidos com os melhores resultados.[117]

Esses estudantes altamente motivados, que conseguem superar a dupla desvantagem de pobreza e *background* imigrante, têm o potencial de fazer contribuições excepcionais para seus países de adoção. A maior parte dos estudantes imigrantes e seus pais têm uma ambição de sucesso que, em alguns casos, supera as aspirações de famílias nativas.[118] Por exemplo, pais de alunos imigrantes em muitos países têm mais probabilidade de esperar que seus filhos consigam um diploma universitário que os pais nativos. Isso é impressionante, dado que os estudantes imigrantes nesses países são mais desfavorecidos e não apresentam um desempenho tão bom quanto o dos estudantes nativos. Ao comparar alunos de *status* socioeconômico semelhante, a diferença entre os imigrantes e os nativos em relação à expectativa de seus pais quanto à sua educação futura aumenta ainda mais.

Isso é importante, pois alunos que têm expectativas ambiciosas – e realistas – sobre seu futuro têm maior probabilidade de se esforçar nos estudos e aproveitar melhor as oportunidades disponíveis para alcançar seus objetivos.

De forma semelhante, os estudantes imigrantes têm 50% mais probabilidade do que seus colegas nativos, que apresentam o mesmo desempenho em ciências, de almejar trabalhar em uma carreira relacionada à área ***(FIGURA 4.8)***.

A grande variação em desempenho entre os alunos imigrantes e nativos em diferentes países sugere que as políticas educacionais podem ter um papel significativo na diminuição de disparidades. A chave é derrubar as barreiras que normalmente tornam o sucesso na escola mais difícil para os imigrantes. O ponto crítico não é necessariamente o momento da entrada, mas depois, quando os educadores e sistemas educacionais decidem se oferecem programas e assistência especificamente concebidos para apoiar alunos imigrantes para que tenham êxito escolar.

FIGURA 4.8: ESTUDANTES IMIGRANTES TÊM MAIOR PROPENSÃO À EXPECTATIVA DE SEGUIR UMA CARREIRA CIENTÍFICA



Notas: A figura mostra a probabilidade de estudantes imigrantes terem a expectativa de seguir uma carreira científica comparada aos estudantes não imigrantes, depois de levar em conta o desempenho em ciências. Apenas países com uma porcentagem de estudantes maior que 6,25% são mostrados.

CABA (Argentina) refere-se à Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina).

Os países e economias estão ranqueados em ordem decrescente de probabilidade de que os estudantes imigrantes tenham a expectativa de seguir uma carreira científica, depois de levar em conta o desempenho em ciências.

Fonte: OCDE PISA 2015 Banco de dados, Tabela 1.7.7.

http://dx.doi.org/10.1787/888933432964

Uma política de ganhos rápidos é oferecer assistência linguística para os alunos imigrantes com proficiência limitada na língua de ensino. Recursos comuns de programas de assistência linguística incluem formação nos idiomas em todos os anos, currículos desenvolvidos centralmente, professores que são especificamente formados em aquisição de uma segunda língua, e um foco em linguagem acadêmica. A integração linguística e a aprendizagem de conteúdo também se provaram efetivas.[119]

Uma vez que o desenvolvimento da linguagem e o crescimento intelectual geral são inter-relacionados, também aprendi que é melhor não postergar o ensino do currículo principal até que os alunos dominem totalmente o novo idioma. É importante garantir uma colaboração entre os professores de sala de aula e os professores de línguas, uma abordagem que é largamente usada em países que parecem mais bem-sucedidos na educação de imigrantes, como a Austrália, o Canadá e a Suécia.

Oferecer educação de alta qualidade para os anos iniciais, adaptada ao desenvolvimento da linguagem, é outra resposta política. Participar de programas de educação dos primeiros anos pode aumentar as chances de alunos imigrantes começarem na escola no mesmo nível das crianças nativas. Visitas às famílias com objetivos específicos também podem incentivar a matrícula e ajudar as famílias a apoiarem a aprendizagem de seus filhos em casa.

Mas estudos comprovam que apenas dedicar tempo à educação dos anos iniciais não é suficiente.[120] A chave para o sucesso é ajudar as crianças de *background*s desfavorecidos a desenvolver competências emocionais, sociais e cognitivas que podem não adquirir em casa.

Uma terceira opção de alto impacto é a construção de conhecimento especializado nas escolas que recebem crianças imigrantes. Isso pode incluir proporcionar formação especial para que os professores possam adaptar melhor suas abordagens de ensino para populações diversas de alunos e apoiar o aprendizado da segunda língua. Seria útil também se a mudança de professores fosse reduzida nas escolas que atendem populações desfavorecidas e imigrantes, e se professores experientes e de alta qualidade fossem incentivados a trabalhar nessas escolas. Contratar mais professores de *background* imigrante ou de minorias étnicas pode ajudar a reverter o crescimento da disparidade entre a cada vez mais diversa população estudantil e um corpo docente largamente homogêneo, especialmente em países em que a imigração é um fenômeno mais recente.

O grande desafio é evitar a concentração de alunos imigrantes nas mesmas escolas com baixo desempenho. Escolas que têm dificuldades em obter resultados com os estudantes domésticos terão ainda mais dificuldades com grandes populações de crianças que não falam nem entendem a língua de ensino. Cada país utiliza diferentes maneiras de abordar a concentração de imigrantes e outros estudantes desfavorecidos em escolas específicas. Uma possibilidade é atrair outros alunos para essas escolas, incluindo os mais favorecidos. Outra é preparar melhor os pais com informações sobre como selecionar a melhor escola para seus filhos; e uma terceira é limitar a seleção de estudantes feita pelas escolas mais favorecidas.

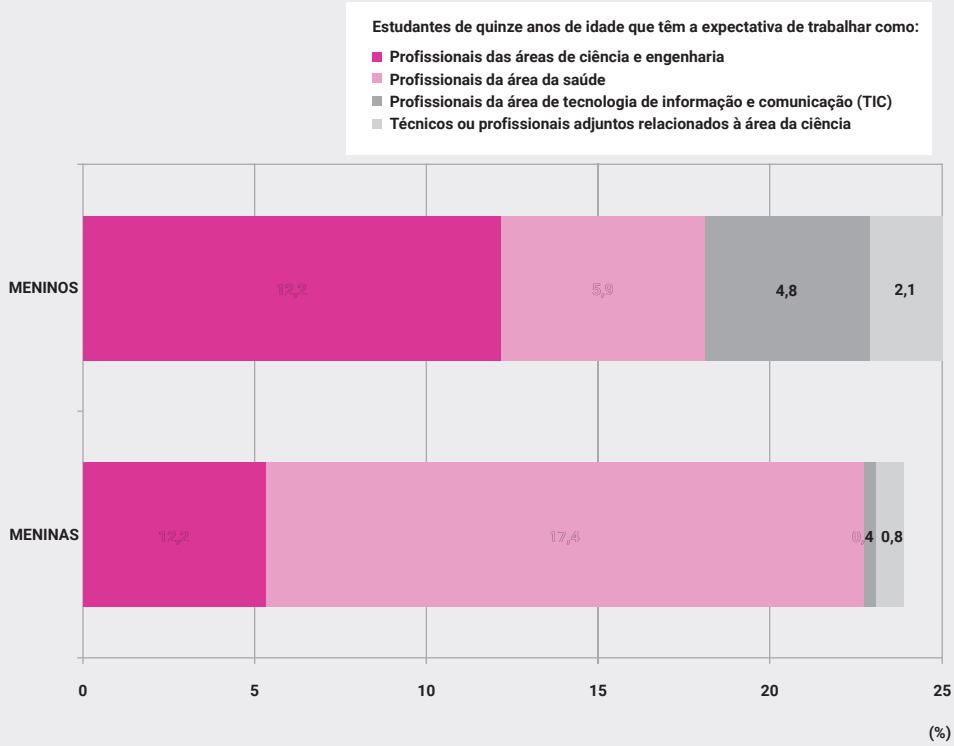
Um segundo conjunto de opções se relaciona ao uso de políticas de seleção, incluindo agrupamento por habilidades, triagem precoce e repetição de ano. Separar os estudantes em diferentes tipos de formação, como profissionalizante ou acadêmico, parece ser especialmente desvantajoso para os imigrantes, particularmente quando isso ocorre desde os primeiros anos. A separação precoce dos outros alunos pode impedir que desenvolvam as competências linguísticas e culturais relevantes para ter um bom desempenho escolar.

Assistência e orientação extra para pais imigrantes também pode ajudar. Embora pais imigrantes tenham aspirações elevadas para seus filhos, eles podem sentir-se limitados em sua capacidade de ajudar as crianças se tiverem poucas competências linguísticas ou não compreenderem bem o sistema escolar. Os programas de apoio aos pais imigrantes podem incluir visitas às famílias para incentivar os pais a participarem de atividades educativas, empregando funcionários especializados para estabelecer uma ligação entre a família e a escola, e envolvendo os pais nas atividades escolares.

A teimosa persistência da diferença de gênero na educação

Tecnicamente, o mundo industrializado acabou com a diferença de gênero na educação – conforme mensurado pela média de anos de escolaridade nos anos 1960. Isso fez uma enorme diferença, pois cerca de metade do crescimento econômico

FIGURA 4.9: AS DIFERENÇAS DE GÊNERO NA ESCOLHA DE CARREIRAS TÊM RAÍZES NA INFÂNCIA



Nota: Média da OCDE.

Fonte: OCDE, PISA 2015 Banco de dados, Tabelas I.3.11a-d

nos países da OCDE nos últimos 50 anos deveu-se às conquistas educacionais, principalmente entre as mulheres. Porém as mulheres ainda recebem, em média, 15% menos que os homens nos países da OCDE, e 20% menos entre os trabalhadores mais bem pagos. Algumas pessoas dizem que isto se deve ao fato de que homens e mulheres que executam trabalhos semelhantes não são remunerados da mesma maneira. Mas um fator ainda mais importante é que homens e mulheres procuram carreiras diferentes e essas escolhas de carreiras são feitas muito mais cedo que normalmente se imagina. [121]

Verificamos que mesmo que meninos e meninas demonstrem desempenhos semelhantes no teste de ciências do PISA, na média, entre países da OCDE, cerca de 5% das meninas de 15 anos contemplam a ideia de seguir carreira como profissionais de ciências ou engenharia, comparados a 12% dos meninos ***(FIGURA 4.9)***.

Precisamos olhar para crianças mais jovens na busca por soluções para essas disparidades. Quando a Education and Employers, uma instituição beneficente no Reino Unido, solicitou a 20.000 crianças com idades entre 7 e 11 anos que desenhassem o seu futuro[122], 4 vezes mais meninos do que meninas indicaram que queriam ser engenheiros; aproximadamente o dobro do número de meninos sobre o de meninas indicava cientista como sua carreira futura.

Para sermos justos, muitos países fizeram de tudo para nivelar o campo de disputa, e isso pode ser visto na semelhança entre o desempenho no teste de ciências do PISA 2015, entre meninos e meninas de 15 anos. Mas enquanto clamamos a vitória de ter diminuído as diferenças nas habilidades cognitivas entre gêneros de "meninos e meninas", talvez tenhamos perdido de vista outras dimensões sociais e emocionais de aprendizagem que poderiam ter um impacto mais forte em crianças quando pensam no que querem ser quando crescer.

Oferecer mais aulas de ciências pode não adiantar nada. A questão é mais como tornar o aprendizado de ciências mais relevante para crianças e jovens. Uma resposta pode ser ampliar sua visão de mundo dando-lhes acesso a uma faixa mais ampla de profissões.

Na maioria dos países, professores e escolas precisam trabalhar melhor para que as meninas vejam ciências e matemática não somente como matérias escolares, mas como atalhos para oportunidades para carreiras e para a vida. Isto é significativo não

só porque as mulheres são severamente sub-representadas nos campos de estudos e profissões das áreas de ciências, tecnologia, engenharia e matemática (CTEM), mas também porque os graduados nesses campos estão em alta demanda no mercado de trabalho assim como suas funções estão entre as mais bem pagas.

A orientação vocacional chega tarde demais na escola secundária. Fica claro nos desenhos feitos pelas crianças de 7 a 11 anos que elas chegam à escola com fortes pressuposições baseadas nas suas próprias experiências cotidianas, que são frequentemente moldadas pelos estereótipos relativos a gênero, etnia e classe social. Aqueles que ainda têm dúvidas devem assistir ao filme de dois minutos *Redraw the Balance*, que mostra 66 desenhos de bombeiros, cirurgiões e pilotos de caça desenhados por crianças – 61 dos quais foram representados por homens e apenas cinco por mulheres.[123]

Há outra dimensão disso. Embora as diferenças de gênero no desempenho de estudantes sejam modestas, chama a atenção o fato de que 6 em cada 10 estudantes com baixo desempenho em todas as três matérias que o PISA avalia – leitura, matemática e ciências – são meninos. Esses estudantes de baixo desempenho aparentam estar presos em um círculo vicioso, falta de engajamento e pouca motivação. Ao mesmo tempo, os desempenhos mais elevados em matemática e ciências são predominantemente de meninos.

Há algum tempo sabemos que mesmo as meninas com desempenho mais elevado são menos confiantes em relação a suas habilidades em matemática e ciências do que os meninos com alto desempenho, mas os dados do PISA também sugerem que elas aparentemente não estão sendo muito incentivadas pelos seus pais. Em todos os países e economias avaliadas nessa questão, os pais apresentaram maior probabilidade de exigir mais de seus filhos do que de suas filhas para trabalhar em um campo do CTEM – mesmo quando meninos e meninas têm desempenhos iguais em matemática e ciências. No Chile, na Hungria e em Portugal, em 2012, cerca de 50% dos pais relataram que esperavam que seus filhos seguissem uma carreira nas áreas de ciências, engenharia ou matemática, mas menos de 20% tinham essa expectativa para suas filhas. É interessante notar que, na Coreia do Sul, a diferença nas expectativas dos pais de uma carreira de CTEM para seus filhos, baseadas no fato de a criança ser menino ou menina, é de apenas 7%.

A boa notícia é que estreitar essas diferenças de gênero não requer uma reforma muito cara. Antes, requer esforços combinados de pais, professores e empregadores para se tornarem mais cientes de suas próprias tendências conscientes ou inconscientes, dando chances iguais a meninos e meninas para que tenham sucesso na escola e depois dela.

Por exemplo, o PISA mostra claramente que meninos e meninas têm diferentes preferências de leitura. Meninas gostam muito mais de ler romances e revistas para se divertir que os meninos, enquanto os meninos preferem revistas em quadrinhos e jornais. Se pais e professores lhes dessem mais opções de leitura, os meninos poderiam ser mais bem-sucedidos em, no mínimo, estreitar a diferença de gênero em desempenho de leitura.

O PISA também constata que os meninos gastam mais tempo jogando *videogames* e menos tempo fazendo lição de casa do que as meninas. Enquanto o excesso de *videogames* é mostrado como um problema no desempenho do estudante, uma quantidade moderada dessa atividade é relacionada com o melhor desempenho dos meninos em leitura digital que em leitura impressas (apesar de os meninos ainda estarem atrasados em relação às meninas em ambos os tipos de leitura). Qualquer pessoa com filhos adolescentes saberá quão difícil é dizer-lhes como passar seu tempo livre, mas todos os pais deveriam estar cientes de que convencer seus filhos a terminar sua lição de casa antes de jogar *videogame* melhorará significativamente suas chances na vida.

Uma das descobertas mais reveladoras do PISA 2012 é que os professores constantemente dão notas melhores às meninas em matemática que aos meninos, mesmo se ambos apresentam resultados semelhantes no teste de matemática do PISA. Isto pode ser devido às meninas serem "melhores alunas" – atentas em classe e respeitosas à autoridade – enquanto os meninos podem ter menos autocontrole. Mas, enquanto notas mais altas podem significar sucesso na escola, não são necessariamente uma vantagem para meninas a longo prazo, particularmente quando elas têm aspirações menores. O mercado de trabalho recompensa as pessoas pelo que elas conhecem e o que elas podem fazer com o que elas sabem, não por suas notas na escola.

E, quando se trata de entrar no mercado de trabalho, o PISA mostra que as meninas têm mais probabilidade que os meninos de obter informações sobre estudos futuros ou carreiras através de pesquisa na Internet, enquanto os meninos têm mais

probabilidade que as meninas de obter experiência na prática, trabalhando como estagiários, aprendizes, visitando feiras de emprego ou conversando com orientadores vocacionais fora da escola. Isso implica que empregadores e orientadores vocacionais podem fazer muito mais para cativar meninas em aprender sobre potenciais carreiras.

Talvez surpreendentemente, a grande diferença de gênero no desempenho de leitura observada entre jovens de 15 anos, quase desaparece entre 16 a 29 anos[124]. Por quê? Dados da da Pesquisa de Habilidades de Adulto mostram que os homens jovens tendem a ler mais no trabalho e em casa do que as mulheres jovens. Uma vez mais, isto sugere que há muitos meios de estreitar ou mesmo eliminar diferenças de gênero na educação e habilidades, desde que recrutemos pais, professores, líderes escolares e empregadores para dar a meninos e meninas as mesmas oportunidades e incentivos para aprender.

Educação e a luta contra o extremismo

Sempre que alguém tem um martelo, vê todo problema como um prego. Pessoas do setor de seguros tendem a ver a resposta ao radicalismo e terrorismo na força militar, e os do mercado financeiro, no corte de verbas. É natural para educadores visualizar o esforço contra o extremismo como uma batalha para corações e cérebros.

Assim eu não deveria ter ficado surpreso quando cerca de 90 ministros da Educação no Fórum Mundial de Educação de 2016, em Londres, tocaram repetidamente nesta questão em suas palestras. Ao mesmo tempo, os ataques terroristas na Europa, em particular, colocaram na mesa que seria simplista demais descrever extremistas e terroristas como vítimas da pobreza ou de pouca educação. Mais pesquisas no histórico e nas biografias de extremistas e terroristas são extremamente necessárias, mas está claro que essas pessoas muitas vezes não vêm das parcelas mais empobrecidas da sociedade. Radicais também são encontrados entre jovens de famílias de classe média que completaram sua educação formal. Ironicamente esses terroristas aparentam estar bem equipados com habilidades empresariais, criativas e colaborativas que se tornaram a base da educação do século XXI.

Mas isso não é razão para abandonar a educação como a ferramenta mais poderosa para construir um mundo mais justo e mais humano e inclusivo. Sabemos

que o extremismo floresce em sociedades fragmentadas. Jovens se tornam receptivos para ideias extremistas quando sua própria imagem, autoconfiança e confiança nos outros são ameaçadas por visões do mundo conflitantes.

Alguns países fazem isso muito melhor que outros, não só provendo crianças desfavorecidas e imigrantes com fortes habilidades acadêmicas, mas também ajudando-as a integrar-se completamente na sociedade. Na avaliação do PISA 2012, 9 em cada 10 estudantes noruegueses, de 15 anos, com um *background* imigrante, disseram que sentiam que faziam parte da escola, comparado com menos de 4 em cada 10 estudantes imigrantes na França. O bem-estar dos estudantes imigrantes é afetado não só pelas diferenças culturais entre o país de origem e o país hospedeiro, mas também pelo modo como as escolas e as comunidades nesse país ajudam os estudantes imigrantes a lidar com os problemas diários de viver, aprender e se comunicar.

De toda maneira, ter boas competências acadêmicas e sociais não parece evitar que as pessoas utilizem essas habilidades para destruir em vez de melhorar suas sociedades. Então como a educação pode combater o extremismo? Isso diz respeito ao cerne da educação: ensinar os valores que podem funcionar para os estudantes como uma bússola confiável e como ferramentas para navegar com confiança através de um mundo cada vez mais complexo, volátil e incerto.

É claro, esse é um território traiçoeiro. Como meu colega Dirk Van Damme explica, para que se consiga caminhar, é necessário encontrar um equilíbrio entre reforçar nas sociedades valores comuns, como o respeito e a tolerância, que não podem ser comprometidos, e apreciar a diversidade em nossa sociedade e a pluralidade de valores que a diversidade produz. Aprender demais em qualquer direção é arriscado: impingir uma uniformidade artificial de valores é prejudicial à capacidade das pessoas de conhecer diferentes perspectivas, e exagerar na ênfase da diversidade pode levar ao relativismo cultural, que questiona a legitimidade de qualquer valor fundamental. Mas evitar essa questão em discussões sobre o currículo se torna mais um problema nos ombros dos professores de sala de aula, sem lhes dar qualquer apoio adequado.

Também é difícil alcançar um equilíbrio correto. Os educadores precisam preparar os estudantes para as comunidades culturalmente diversas e conectadas digitalmente, nas quais trabalharão e se socializarão. É importante começar a refletir sobre como bons

sistemas educacionais se saem nesta mais ampla noção de cidadania no século XXI. Em 2013, governos solicitaram ao PISA que explorasse a possibilidade de desenvolver uma métrica para a questão em suas avaliações internacionais. Eles a chamaram de "competência global" – o conjunto de habilidades que capacitam as pessoas para ver o mundo através de olhares diferentes e apreciar diferentes ideias, perspectivas e valores.[125]

O que queremos dizer quando falamos de "competência global"

O PISA define a competência global[126] como a "capacidade de analisar criticamente questões globais e interculturais, de múltiplas perspectivas, para entender como as diferenças afetam as percepções, julgamentos e ideias próprias e de outros, e o engajamento em interações abertas efetivas e adequadas com outros de diferentes *background*s na base em um respeito compartilhado pela dignidade humana". De acordo com o PISA, a competência global inclui a capacidade de:

- **Examinar questões de relevância local, global e cultural.** Isto se refere à capacidade de combinar o conhecimento sobre o mundo com o raciocínio crítico, sempre que as pessoas formarem suas opiniões sobre uma questão global. Estudantes competentes globalmente podem atrair e combinar conhecimento e modos de pensar adquiridos na escola para fazer perguntas, analisar dados e argumentos, explicar fenômenos e desenvolver uma posição com referência a uma questão local, global ou cultural. Eles também podem acessar, analisar e avaliar criticamente mensagens enviadas pela mídia e podem criar novos conteúdos de mídia.

- **Entender e apreciar as perspectivas e visões do mundo de outros.** Isto põe em destaque uma disposição e capacidade de considerar problemas globais a partir de múltiplos pontos de vista. Como os indivíduos adquirem conhecimento sobre histórias, valores, estilos de comunicação, crenças e práticas de outras culturas, eles começam a reconhecer que as suas perspectivas e comportamentos são formados por muitas influências, das quais nem sempre estão completamente cientes, e que os outros têm concepções do mundo profundamente diferentes.

Engajamento com diferentes perspectivas e visões do mundo requer que indivíduos examinem as origens e implicações de suas pressuposições e das pressuposições dos outros. Pessoas que conhecem e apreciam as qualidades que distinguem os indivíduos uns dos outros são menos passíveis de tolerar atos de injustiça em suas interações diárias. Em contraste, pessoas que falham em desenvolver essa competência tendem a internalizar mais os estereótipos, preconceitos e heurísticas falsas sobre aqueles que são "diferentes".

- **Engajar-se em interações abertas, adequadas e efetivas através de culturas.** Pessoas globalmente competentes podem adaptar seu comportamento e comunicação para interagir com indivíduos de diferentes culturas. Eles se engajam em um diálogo respeitoso, querem entender o outro, e tentam incluir grupos marginalizados. Essa dimensão enfatiza capacidades individuais para resolver diferenças com outros pela comunicação por meios abertos, adequados e efetivos. Interações "abertas" significam relacionamentos nos quais todos os participantes demonstram sensibilidade e curiosidade em relação ao outro e disposição para com outros se engajar e aceitar suas perspectivas, para se engajar com outros e suas perspectivas. "Adequado" se refere a interações que respeitam as normas culturais de ambas as partes. Em comunicação "efetiva", todos os participantes podem se fazer entender.

- **Agir para o bem-estar coletivo e desenvolvimento sustentável.** Esta dimensão dá enfoque ao papel do jovem como membro ativo e responsável da sociedade e se refere à aptidão do indivíduo para responder a uma dada questão ou situação local, global ou intercultural. Reconhece que o jovem pode ter um impacto em situações pessoais e locais. Pessoas competentes nesse sentido criam oportunidades para agir de forma refletiva, informada e para terem sua voz ouvida. Agir pode implicar em lutar por um colega de escola cuja dignidade humana está em risco, iniciando uma campanha de mídia global na escola ou disseminando uma opinião pessoal sobre a crise de refugiados através da mídia social.

A avaliação PISA de competência global oferece um meio para prover os países com dados que necessitam para construir sociedades mais sustentáveis por meio

da educação. Ela fornecerá uma visão geral compreensiva dos esforços dos sistemas educacionais, para criar ambientes de aprendizagem que encorajem jovens a entenderem uns aos outros e ao mundo além dos seus ambientes imediatos, e a agir no sentido de construir comunidades coesivas e sustentáveis. Ela pode auxiliar os muitos professores que trabalham todos os dias para combater a ignorância, o preconceito e o ódio, que estão na raiz do desengajamento, da discriminação e da violência.

Naturalmente, a competência global pode ser desenvolvida em diversos contextos, mas as escolas podem desempenhar um papel crucial a esse respeito. As escolas podem fornecer oportunidades para jovens examinarem criticamente desenvolvimentos que sejam significativos para o mundo, em sentido amplo, e para suas próprias vidas. Podem ensinar os estudantes a utilizar informações digitais e plataformas de mídia social, de forma crítica e responsável. As escolas também podem encorajar a sensibilidade intercultural e o respeito, incentivando os estudantes a se engajarem em experiências que estimulam a apreciação de diversos povos, línguas e culturas.

As escolas como lugares para o debate construtivo

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, as sociedades liberais têm se engajado com confiança no campo de batalha global de ideias. Mas no século XXI, aparentemente, os ideais e valores liberais e democráticos estão enfrentando um novo ataque violento e terão de provar uma vez mais, que ainda valem a pena, para lidar com visões de mundo conflitantes.

É aí que a educação entra. Universidades e escolas – e seus programas de aprendizagem *online* – são locais importantes nos quais essas ideias e valores podem ser compartilhados e debatidos. É importante apoiar e fortalecer a educação nessa função, como uma troca global de ideias.

Os cinco milhões de estudantes que cruzam as fronteiras internacionais todo ano para receber a melhor educação possível são também campeões do diálogo intercultural e da compreensão global. Poderá haver muitos mais deles, se investirmos em educação o suficiente para sermos capazes de oferecer oportunidades atraentes para pessoas brilhantes em países onde as batalhas ideológicas para os corações e mentes de jovens estão se tornando cada vez mais violentas e os riscos alarmantemente altos.

5. Fazer a reforma educacional acontecer

Por que é tão difícil fazer a reforma educacional?

Como discutimos nos capítulos anteriores, sem uma mudança substancial, a lacuna entre o que os sistemas educacionais proporcionam e o que nossas sociedades demandam provavelmente vai se tornar maior. Há um risco de que a educação se torne nossa futura indústria do aço, e as escolas, uma relíquia do passado. Mas para transformar a educação em escala, precisamos não apenas de uma visão radical alternativa do que é possível, mas também de estratégias inteligentes que ajudem a fazer a mudança em educação ocorrer.

Os formuladores de políticas públicas enfrentam duas escolhas quando avaliam alternativas; precisam pesar o impacto potencial em relação ao custo das mudanças econômicas e políticas. Deveriam buscar o que é tecnicamente mais factível? O que pode ser rapidamente implementado? O que é política e socialmente viável? O que pode ser sustentável por um horizonte de tempo suficiente?

A boa notícia é que nosso conhecimento sobre o que funciona em educação aumentou amplamente (ver o Capítulo 3). É verdade que o mundo digital contribuiu para o crescimento do populismo e das sociedades "pós-verdade", que podem trabalhar contra a efetivação racional de políticas públicas. Mas exatamente as mesmas forças, seja na forma de mais e melhores dados, seja de ferramentas analíticas e estatísticas, também expandiram massivamente a amplitude e o poder

da pesquisa social, para criar um ambiente mais baseado em evidências, no qual as políticas públicas podem ser desenvolvidas. O PISA é um bom exemplo disso. O primeiro teste em 2000 conseguiu explicar cerca de 30% da variação do desempenho entre as escolas dos países participantes; até 2015, essa porcentagem subiu para 85%. Isso significa que a maior parte das diferenças de desempenho entre as escolas podem agora ser associadas e explicadas com os dados que o PISA coleta de estudantes, pais, professores e diretores de escola.

Ainda assim, o conhecimento é tão válido quanto a nossa capacidade de agir com base nele. A realidade é que muitas boas ideias ficam paradas no processo de implementação das políticas. Os governos estão sob pressão para mostrar resultados nos serviços educacionais e, ao mesmo tempo, garantir que os dólares pagos em impostos pelos cidadãos sejam gastos de maneira sábia e efetiva. Eles estabelecem agendas ambiciosas de reformas e desenvolvem planos estratégicos para alcançá-las. Mas, em minhas conversas com ministros da Educação de todo o mundo, os desafios que eles mais citam não estão relacionados a criar reformas, mas a como as reformas podem ser postas em prática de forma bem-sucedida.

Então, o que está segurando a mudança em educação, e por que os planos falham no caminho? Meus colegas na OCDE, Gregory Wurzburg, Paulo Santiago e Beatriz Pont, estudaram a implementação da reforma educacional por muitos anos e desenvolveram importantes *insights* sobre como os planos são transformados em prática.[127]

Uma razão para a dificuldade em reformar a educação é simplesmente a escala e o alcance do setor. Escolas, faculdades e universidades e outras instituições educacionais estão entre os maiores beneficiários dos gastos públicos. E porque todas as pessoas têm participação na educação, todos têm algum tipo de opinião sobre ela. Todos apoiam a reforma educacional – menos quando ela pode afetar seus filhos. Mesmo aqueles que promovem a mudança e a reforma quase sempre reveem seu ponto de vista quando se dão conta das mudanças que ela realmente acarreta.

As leis, normas, estruturas e instituições nas quais os formuladores de políticas públicas tendem a se concentrar ao reformar a educação são apenas a pequena ponta visível de um *iceberg*. A razão pela qual é tão difícil mudar os sistemas educacionais é que existe uma parte muito maior, invisível, sob a linha da água. A parte invisível é composta de interesses, crenças, motivações e temores das pessoas envolvidas.

É aí onde as inesperadas colisões ocorrem, porque essa parte tende a escapar do radar das políticas públicas. Os formuladores dessas políticas raramente são bem-sucedidos com as reformas educacionais, a não ser que ajudem as pessoas a reconhecer o que precisa ser mudado e construam um entendimento compartilhado e uma apropriação coletiva da mudança; a não ser que concentrem recursos, construam capacitação e criem o clima político certo, com medidas de responsabilização criadas para incentivar a inovação e o desenvolvimento, mais que a conformidade; e, também, a não ser que enfrentem as estruturas educacionais que frequentemente são construídas mais em torno de interesses e hábitos de educadores e administradores que dos aprendizes.

A potencial perda de vantagens ou posições privilegiadas de importância particular na reforma educacional, devido à vasta estrutura de provedores estabelecidos, geralmente públicos, indica que existem interesses extensivos investidos. Como resultados, o *status quo* tem muitos defensores – os interessados na educação que se levantam contra perder qualquer grau de poder ou influência se as mudanças forem feitas. É difícil pedir aos sapos que limpem o brejo. Mesmo pequenas reformas podem envolver massivas realocações de recursos e afetar a vida de milhões de pessoas. Isso descarta a "reforma às escondidas" e torna essencial ter um amplo apoio político para qualquer reforma proposta. Em essência, a reforma educacional não vai acontecer, a não ser que os educadores a implementem e se apropriem dela.

Os ministros da Educação têm estado na linha de frente de algumas das mais visíveis políticas públicas de reformas, em questões relacionadas a melhorar a qualidade dos *status* de professores, reforçar a responsabilização, assegurar espaços educacionais em número suficiente e controlar e financiar um ensino de nível mais alto. Os formuladores de políticas públicas na área da educação conhecem muito bem as dificuldades em assegurar o financiamento estável para expandir a educação de nível universitário, seja realocando o financiamento de outras áreas de despesas públicas, seja impondo o pagamento de anuidades. As reformas que acarretam mais testes para os alunos frequentemente encontram resistência por parte dos professores; as reformas na educação profissional podem sofrer a resistência dos pais que estiverem céticos em relação os benefícios prometidos.

Há sempre incerteza sobre quem, e até que ponto, vai se beneficiar das reformas. Essa incerteza é aguda em educação, por causa da amplitude de pessoas envolvidas, incluindo alunos, pais, professores, empregadores e sindicatos. A incerteza a respeito de custos é problemática, porque a infraestrutura da educação é grande e envolve múltiplos níveis de governo, cada um deles tentando minimizar ou transferir os custos da reforma uns para os outros. Determinar os custos e benefícios relativos da reforma educacional é também difícil, por causa do grande número de fatores intervenientes que podem influenciar a natureza, o tamanho e distribuição de quaisquer melhoras. O investimento pode ser caro em longo prazo, embora em curto prazo raramente seja possível prever resultados claros e identificáveis das novas políticas, especialmente devido às defasagens de tempo entre implementação e efeito.

Os professores são geralmente vistos de forma positiva pelo público, mesmo quando há grande insatisfação com os sistemas educacionais. Eles também tendem a possuir maior confiança do público que os políticos, assim, qualquer resistência à reforma por parte deles será possivelmente mais efetiva. Mesmo quando os pais têm uma opinião ruim sobre o sistema educacional, eles geralmente veem a escola e os professores de seus filhos de forma positiva.

Implementar reformas seria, portanto, impossível sem a cooperação do pessoal docente. Eles podem facilmente minar as reformas desde a fase de sua implementação, enquanto culpam os formuladores de políticas por terem tentado reformas equivocadas desde o princípio. E, em muitos países, os professores são bem organizados. Mas, para fazermos justiça, muitos professores sofreram por anos seguidos com reformas incoerentes que perturbam mais que melhoram a prática educacional, porque priorizam interesses políticos variáveis acima das necessidades de aprendizes e educadores. Muitos desses esforços para a reforma não se baseiam na experiência e na vivência dos próprios professores. Dessa forma, os professores sabem que a abordagem mais fácil pode ser simplesmente esperar pelas tentativas de reforma.

O *timing* também é relevante para a reforma educacional, e em mais de um sentido. De forma mais significativa, existe uma lacuna substancial entre o tempo em que o custo inicial da reforma é realizado, e o tempo em que se torna evidente se os benefícios da reforma vão mesmo se concretizar. Embora o *timing* complique a

política da reforma em vários domínios, parece haver um impacto maior na reforma educacional quando há uma defasagem de muitos anos. É um longo caminho até a implementação de uma reforma bem-sucedida; o fracasso está frequentemente um passo adiante. Como resultado, o ciclo político pode ter um impacto diferente no *timing*, na abrangência e no conteúdo da reforma educacional. A reforma educacional se torna uma tarefa ingrata, quando as eleições ocorrem antes que os benefícios da reforma sejam atingidos. Os formuladores de políticas podem perder as eleições devido a questões relativas à educação, mas eles raramente ganham por causa da reforma na educação. Deve ser também por isso que, nos países da OCDE, apenas cerca de uma em cada 10 reformas é seguida por uma tentativa de avaliar seu impacto.[128]

O desafio mais difícil da implementação política está relacionado à maneira como administramos e governamos as instituições educacionais. A educação pública foi criada na era industrial, quando as normas que prevaleciam eram a estandardização e a conformidade, e quando era efetivo e eficiente educar os estudantes em lotes e treinar professores apenas uma vez para toda a sua vida profissional. Os currículos que diziam o que os alunos deviam aprender eram criados no topo da pirâmide, depois traduzidos em material instrucional, educação de professores e ambientes de aprendizagem, quase sempre passando por múltiplas camadas de governo até serem implementados individualmente pelos professores na sala de aula.

Essa estrutura, herdada do modelo de trabalho industrial, faz da mudança um processo muito lento. Mesmo os países mais ágeis revisam seus currículos a cada seis ou sete anos. Mas o ritmo rápido da mudança na maior parte dos outros domínios faz com que a resposta seja muito mais lenta. A tecnologia digital, que revolucionou quase todos os aspectos de nossas vidas, entrou nas salas de aula de nossas crianças de forma surpreendentemente lenta. Mesmo quando há tentativas de usar a nova tecnologia, elas sempre parecem desalinhadas com as necessidades do currículo. Para resumir, as mudanças em nossas sociedades ultrapassaram enormemente a capacidade estrutural de resposta de nossos atuais sistemas de governança. E, quando veloz se torna realmente veloz, ser lento para se adaptar faz com que os sistemas educacionais pareçam glaciais e desconectados. A governança de cima

para baixo, através de camadas de estruturas administrativas, não funciona mais. O desafio é construir com base na experiência de centenas de milhares de professores e dezenas de milhares de líderes escolares, e alistá-los na criação de políticas e práticas superiores. Se não conseguirmos engajá-los na formulação da mudança, dificilmente eles ajudarão a implementá-la.

O que uma reforma bem-sucedida requer?

Uma implementação política bem-sucedida requer a mobilização do conhecimento e da experiência de professores e líderes educacionais, as pessoas que podem fazer conexões práticas entre a sala de aula e as mudanças que estão ocorrendo no mundo externo. Esse é o desfio fundamental da implementação de políticas hoje em dia.

Há sólidas forças opostas pressionando por uma reorganização do *status quo*. No plano individual, a educação desempenha um papel cada vez mais importante no bem-estar e na prosperidade individuais; num plano macro, a educação está cada vez mais associada a altos graus de inclusão social, produtividade e crescimento. A emergência da sociedade do conhecimento e a tendência crescente na exigência de habilidades apenas aumentam a importância da educação. O custo de um desempenho e um investimento abaixo do necessário em educação está aumentando.

Como resultado, o círculo daqueles que se sentem afetados diretamente pelos resultados da educação se ampliou para além de pais e alunos, para empregadores e virtualmente todos aqueles que têm interesse no bem-estar social e econômico. Essas forças vão também se tornar partes interessadas mais exigentes.

As estratégias para vencer a resistência às reformas educacionais são similares em certos aspectos àquelas adotadas em outras áreas. É mais fácil realizar a reforma sob condições de "crise", embora o significado de "crise" possa ser bem diferente em educação. O choque envolvido é talvez algo que altera as percepções do sistema educacional (ver Capítulo 1); é mais que um acontecimento que subitamente afeta sua capacidade de funcionamento.

A "crise" em educação podem ser as pressões que se constroem de forma lenta, mas implacável, impostas pelas mudanças demográficas. Por exemplo, o encolhimento rápido das populações em idade escolar forçou os governos da Estônia e de Portugal a enfrentar o duro desafio de fundir escolas rurais. Essa tende a ser uma das questões mais difíceis da reforma, porque fechar uma escola em um vilarejo significa arrancar o coração daquele lugar. Mas tal mudança pode abrir novas oportunidades, como criar uma variedade mais ampla de cursos para os alunos, reforçando a colaboração do professor e o desenvolvimento profissional, ou simplesmente liberando recursos para outros investimentos em educação. Alguns observadores atribuem os rápidos resultados em aprimoramento da educação nas áreas rurais de Portugal à mudança desencadeada por essas reformas. Mas essa dinâmica não ocorreu da mesma maneira em todos os países. Eu vi muitas escolas primárias meio vazias no Japão (devido às decrescentes taxas de natalidade) e expropriadas de recursos muito necessários. Quanto menos estudantes e professores permanecerem nessas escolas, mais difícil se torna perseguir alguma mudança verdadeira.

Na Alemanha, um número menor de crianças em idade escolar forçou alguns *Länder* (estados) a fundir diferentes tipos de escolas secundárias, as *Realschule* (escolas secundárias de nível médio, dirigidas tanto a programas de profissionalização quanto gerais) e as *Hauptschule* (escolas secundárias de nível médio, principalmente dirigidas aos programas básicos de profissionalização). O efeito secundário importante foi a redução no grau de monitoramento e estratificação no sistema educacional alemão, e, em decorrência, o enfraquecimento do impacto que o *background* social tem nos resultados de aprendizagem.

De maneira similar, a perspectiva de um menor número de alunos graduandos na escola secundária mais alta [equivalente ao Ensino Médio no Brasil] obrigou o governo da Finlândia, apenas alguns anos depois de ter criado um novo setor politécnico, a lançar reformas ambiciosas para reduzir o número de escolas de nível universitário e alterar sua administração e financiamento.

Em outros setores, reformas coordenadas em diferentes partes dos sistemas educacionais provaram ter um efeito de reforço mútuo. Às vezes, oportunidades reais estão disfarçadas por trás de problemas insolúveis. Esse foi o caso da Escócia, quando o governo, tentando iniciar reformas radicais no currículo, nos exames e

na liderança, começou com uma remodelação da educação, da formação inicial e do pagamento dos professores. O sucesso de reformas do currículo e dos exames foi visto como dependente de reformas anteriores que teriam influência em quem ensina e como essas pessoas são formadas.

Mas, devido ao fato de sistemas educacionais envolverem múltiplos níveis de governo, a implantação de uma "reforma ampla" é geralmente difícil de coordenar. A Dinamarca enfrentou esse problema diante da dificuldade de sincronizar as reformas para fortalecer o exame nacional com os professores em pré-serviço e em serviço contratados pelas municipalidades. Entidades locais e regionais raramente têm o preparo suficiente para implementar políticas nacionais.

Sistemas educacionais federais, como os da Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido e Suíça, compartilham um dilema diferente. Embora o governo federal dos Estados Unidos, por exemplo, possa exigir dos estados que estabeleçam padrões de qualidade, como condição para receberem a verba federal para a educação, ele não pode determinar quais são esses padrões. Em 2009 os funcionários governamentais estaduais na área de educação e os governadores nos Estados Unidos chegaram a um acordo que estabelecia padrões nacionais comuns nas disciplinas mais importantes;[129] mas, em 2015, esses padrões estavam ainda insuficientemente implementados para afetar em escala a prática dos professores no plano da sala de aula.

A Alemanha foi mais bem-sucedida em implementar os padrões nacionais,[130] embora também tenha uma administração federal. Os resultados insatisfatórios do teste de 2000 do PISA criaram uma enorme pressão sobre os formuladores de políticas públicas para que estabelecessem padrões educacionais mais rigorosos e coerentes nos estados e para que avançassem do tradicional currículo conteudista para um currículo baseado na aprendizagem de competências. Constantemente estimulado pelas autoridades e pelo aumento da demanda do público, os estados foram progressivamente concordando e implementando tais padrões.

Por que o esforço foi tão mais bem-sucedido na Alemanha que nos Estados Unidos? Primeiro, porque a Alemanha se dedicou a engajar a maior parte dos setores diretamente interessados no desenvolvimento, teste e implementação dos padrões. Segundo, paralelamente aos padrões, os estados desenvolveram uma

gama de recursos para que eles fossem implementados nas salas de aula, incluindo diretrizes para a concepção instrucional, planos de aulas e pedagogia. A capacitação para implementar os padrões foi desenvolvida em todos os níveis do sistema educacional.

Diferentemente dos Estados Unidos, a Alemanha também estabeleceu um prêmio pelo aprimoramento, mais que responsabilização, da funcionalidade desses padrões. Embora tenham introduzido exames nacionais, eles se baseavam em amostras de diferentes escolas; isso evitava comparações entre as escolas. Como consequência, o envolvimento imediato dos professores na implementação dos novos padrões foi intencionalmente mantido baixo, enquanto o dos implementadores da política responsáveis pelo desempenho em nível dos estados foi alto. Além disso, forneceu-se aos professores, às escolas e às comunidades uma ampla gama de métodos por meio dos quais podiam monitorar o progresso no nível local.

Não é apenas difícil coordenar o desenvolvimento das políticas através dos níveis de governo, mas também alinhar as perspectivas de diferentes departamentos de governo. Mas, se a educação deve ser desenvolvida por toda uma vida, então uma ampla variedade de campos políticos precisa estar envolvida, incluindo educação, família, emprego, desenvolvimento industrial e econômico, migração, integração, bem-estar social e finanças públicas.

Uma abordagem coordenada das políticas educacionais permite aos formuladores de políticas públicas identificar algumas soluções de compromisso, como entre imigração e integração ao mercado de trabalho, ou entre gastar na educação inicial e investir nos programas de bem-estar social mais para o futuro.

Criar conexões entre os diferentes campos da política é também importante para assegurar a eficiência e evitar a duplicação de esforço. Mas a abordagem da educação por parte do governo como um todo não é fácil de alcançar. Os ministros da Educação vão naturalmente se concentrar em criar fortes fundamentos educacionais que durem para sempre, com a devida ênfase na transmissão de conhecimentos, habilidades e valores. Os ministros do Trabalho, em contraste, estão mais preocupados em colocar os trabalhadores desempregados em treinamentos de curto prazo, em trabalhos específicos. Os ministros da Economia podem estar mais interessados nas habilidades necessárias para assegurar a competitividade de longo prazo.

Esses interesses que concorrem entre si estavam evidentes em Portugal, onde o governo lutava para fundir dois sistemas paralelos de profissionalização e formação, um coordenado pelo Ministério da Educação com fundamento escolar e focado em habilidades básicas, e outro coordenado pelo Ministério do Trabalho, focado em aprendizagem profissional. Fomos chamados para ajudar Portugal a desenvolver uma estratégia nacional coerente de competências.[131] Encontramos muita boa vontade para trabalhar juntos entre os diferentes ministros, mas levou tempo para estabelecer uma linguagem comum e uma visão comum centrada naquilo que os jovens deveriam aprender, mais que em como aquela aprendizagem deveria ser proporcionada e quem deveria proporcioná-la.

De maneira mais geral, descobri vários aspectos particularmente importantes na implementação da reforma:

- Os formuladores de políticas públicas precisam construir um **amplo apoio** para os objetivos da reforma da educação e engajar as principais partes interessadas, especialmente professores, na formulação e implementação das respostas políticas. As pressões externas podem ser utilizadas para construir uma defesa convincente da mudança. Todos os atores políticos e partes interessadas precisam desenvolver expectativas realistas sobre a velocidade e a natureza das reformas.

- **Desenvolvimento da capacidade.** Os esforços para vencer a resistência à reforma serão em vão, se a administração educacional não tiver o conhecimento atualizado, e o *know-how* profissional e os mecanismos institucionais para as novas tarefas e responsabilidades incluídas nas reformas. Uma reforma bem-sucedida pode requerer um investimento significativo no desenvolvimento de pessoal, ou em reformas agregadas, para criar capacidade em instituições relacionadas. Isso também significa que a reforma precisa ser respaldada por um financiamento sustentável.

- **A governança correta no lugar correto.** Os sistemas educacionais abrangem das escolas locais até os ministérios nacionais. As responsabilidades pelas instituições e pelos diferentes níveis de governo variam de país para país, da

mesma forma que a importância e a independência relativas dos fornecedores privados. As reformas precisam levar em consideração as respectivas responsabilidades dos diferentes envolvidos. Algumas delas só são possíveis se as responsabilidades forem bem alinhadas ou realocadas. As camadas de governo regional podem ser boas em identificar as necessidades locais, mas elas podem não ser a melhor posição estratégica para monitorar o progresso de todas as metas e objetivos. Elas também podem não ter capacidade científica, técnica e de infraestrutura para criar e implementar políticas educacionais que sejam consistentes em relação às metas e objetivos.

- **Uso de dados de desempenho.** Obter, administrar e acessar a informação tornou-se mais fácil e mais barato. Os sistemas educacionais podem capitalizar na coleta de dados melhores e mais relevantes para acompanhar o desempenho individual e institucional local, nacional e internacionalmente. As evidências obtidas de pesquisas e inspeções nacionais, assim como dados comparativos e testes, podem ser usadas para catalisar a mudança e para guiar a realização das políticas. Tais evidências são mais úteis quando devolvidas para instituições, acompanhadas de informação e ferramentas sobre como podem utilizar as informações.

- É preciso haver uma progressão das iniciativas de reforma no sentido de criar **sistemas de autoajuste** com *feedbacks* em todos os níveis, incentivos para reagir e ferramentas para fortalecer as capacidades de entregar melhores resultados. O investimento em mudar as habilidades de administração é essencial. Os professores precisam ser assegurados de que vão receber as ferramentas para a mudança. Sua motivação para melhorar o desempenho de seus alunos também precisa ser reconhecida.

- Abordagens do tipo **"governo como um todo"** podem incluir a educação em reformas mais abrangentes.

Vale a pena observar todos esses aspectos com maiores detalhes.

Versões diferentes da abordagem "certa"

A diversidade de visões relativas à reforma na educação faz com que a formulação de políticas seja particularmente desafiadora, especialmente devido ao fato de que os formuladores de políticas públicas quase sempre são representantes de um dos grupos interessados: as autoridades governamentais. Por exemplo, na escolha dos métodos de avaliação dos professores há um debate particularmente contencioso sobre os méritos relativos das avaliações sumativas (do desempenho) e formativas (que fornece um *feedback* contínuo, para o aperfeiçoamento). Por um lado, os formuladores de políticas e os pais tendem a valorizar a garantia de qualidade e a responsabilização. Eles defendem que as escolas são instituições públicas, sustentadas por pessoas que pagam impostos, e que o público tem um interesse legítimo na qualidade do ensino. A avaliação sumativa do professor proporciona aos diretores de escola meios de premiar a excelência e o compromisso e, ao público, aos legisladores, aos funcionários e administradores locais na área de educação, de monitorar e garantir a qualidade do ensino. Mas os professores e suas organizações quase sempre rejeitam as avaliações sumativas por serem ferramentas de controle; eles preferem abordagens formativas.

Mas há também vários exemplos em que visões divergentes foram reconciliadas de forma bem-sucedida. A República Tcheca, por exemplo, começou a desenvolver uma modalidade padronizada de exames na conclusão escolarização em 1997, mas essa modalidade foi introduzida apenas 14 anos depois, em 2011. Antes disso, vários modelos foram desenvolvidos, versões-piloto foram implementadas e características fundamentais foram modificadas várias vezes. As reformas foram calorosamente debatidas, particularmente entre os partidos políticos do país, que não conseguiam chegar a um consenso na abordagem do exame.[132]

Estabelecer a direção

Outra prioridade é comunicar claramente uma visão de longo prazo do que deve ser conquistado pela aprendizagem estudantil. É mais provável que indivíduos e grupos aceitem mudanças que não necessariamente sejam de seu próprio interesse se eles e a sociedade em geral compreenderem as razões para essa mudança e se conseguirem enxergar o papel que vão desempenhar dentro de uma estratégia ampla. Para conseguir isso, o conjunto de evidências que subjaz ao diagnóstico político, as descobertas de pesquisas sobre as opções alternativas de política e seu possível impacto e informações sobre o custo da reforma *versus* a inação devem ser amplamente divulgados, numa linguagem acessível a todos.

Por exemplo, para convencer os professores da necessidade de transformar os exames padronizados, é fundamental que eles entendam e apoiem as metas mais amplas da avaliação e os padrões e pressupostos gerais que a ela subjazem. Estabelecer metas e padrões claros e comunicá-los aos professores diminui a possibilidade de comportamentos do tipo "ensinar o teste", na medida em que eles se apropriam de uma visão mais clara dos resultados que devem tentar conseguir dos estudantes.

A resistência à reforma se deve frequentemente a informações incompletas sobre a natureza das mudanças políticas propostas, seu impacto, se as partes interessadas – incluindo o público em geral – ficarão em melhor ou pior situação. A oposição à mudança pode também sinalizar que o público não foi suficientemente informado sobre a reforma; também pode indicar uma falta de aceitação social a inovações políticas. Isso põe em destaque a importância de deixar disponíveis as evidências que embasaram a mudança, para convencer os educadores e a sociedade como um todo. Isso envolve a conscientização de como decisões difíceis foram tomadas, enriquecendo o debate nacional e compartilhando as evidências do impacto de políticas alternativas. Essa é a maneira de construir um sólido consenso.

Construir o consenso

Há uma grande quantidade de evidências da importância do consenso para o sucesso das reformas políticas. Ao mesmo tempo, devido à diversidade de partes interessadas na educação, o consenso pode acabar significando um acordo no nível do menor denominador comum, o que pode ser insuficiente para levar a uma melhora genuína. Dessa forma, uma liderança estratégica está no coração de reformas educacionais bem-sucedidas (ver também o Capítulo 6).

O consenso pode ser fomentado por meio de consultas e de *feedback* que exponham temores a serem levados em consideração, e assim, reduzir a possibilidade de uma oposição forte de alguns grupos. Um envolvimento constante desses grupos na concepção da política ajuda a construir capacitação e ideias ao longo do tempo. Engajá-los no desenvolvimento da política educacional pode cultivar um sentido de propriedade conjunta relativa às necessidades relevância e natureza das reformas.

A experiência dos países da OCDE sugere que consultas regulares e institucionalizadas – que são inerentes à ação política consensual – ajudam a desenvolver a confiança entre os diversos grupos interessados e os formuladores das políticas, ajudando-os a alcançar o consenso.

No Chile, por exemplo, o "Estatuto de los Profesionales de la Educacion" [Estatuto dos Profissionais da Educação, ou Teacher's Act], de 1991, concebido para introduzir sistemas de avaliação de professores na escola elementar e secundária, permitiu aos empregadores demitir professores que tivessem avaliações negativas dois anos seguidos. Mas esse sistema de avaliação não foi implementado devido a objeções da Associação dos Professores à composição dos comitês de avaliação e ao fato de ter como foco a punição e não o aperfeiçoamento.

De qualquer forma, a avaliação dos professores continuou a ser um tópico das preocupações públicas e políticas durante toda a década de 1990. Em resposta, o ministério da Educação do Chile estabeleceu um comitê técnico composto de representantes do ministério, das municipalidades e da Associação dos Professores. Depois de muitos meses, o comitê chegou a um acordo sobre um modelo de avaliação dos professores. Ao mesmo tempo, seus membros concordaram em prepa-

rar orientações para padrões de desempenho profissional e em implementar um projeto piloto em várias áreas do país, para avaliar e ajustar os procedimentos e instrumentos a serem utilizados.

Depois de amplas consultas por todo o país e de um acordo com os profissionais, um quadro para os padrões de desempenho foi desenvolvido e oficialmente aprovado. O projeto piloto para a avaliação do desempenho dos professores foi aplicado em quatro regiões. Em junho de 2003, o ministério, as municipalidades e a Associação dos Professores assinaram um acordo que estabelecia a progressiva aplicação do novo sistema de avaliação.[133]

Muitos países criaram conselhos de professores que proporcionam a professores e outros grupos interessados um fórum para o desenvolvimento de políticas. Por exemplo, o Conselho de Ensino [Teaching Council] na Irlanda, fundado em 2006, busca promover e manter as melhores práticas nas atividades docentes e na educação de professores.[134] Como um corpo estatutário, o conselho regula as práticas profissionais de professores, supervisiona os programas de formação de professores e enriquece o seu desenvolvimento profissional. Por meio dessas atividades, o conselho proporciona aos professores um alto grau de autonomia e, dessa forma, melhora o *status* profissional e sua moral. Algumas das principais funções do Conselho de Ensino são: estabelecer, publicar e manter um código de conduta profissional; estabelecer e manter um registro de professores; determinar os requisitos educacionais para esse registro; promover a educação e o aperfeiçoamento continuados de professores e realizar pesquisas sobre sua aptidão e impor sanções àqueles com desempenho abaixo do esperado, quando apropriado.

O Conselho é composto de representantes das várias partes envolvidas na educação, incluindo professores registrados e representantes de instituições de formação de professores, organizações de administração escolar, associações nacionais de pais, da indústria e negócios e representantes nomeados pelo ministério.

Decisivamente, esses tipos de conselhos também oferecem mecanismos profissionais, orientados para o estabelecimento de padrões e garantias de qualidade na formação, indução, desempenho e desenvolvimento da carreira dos professores. Esses órgãos têm o objetivo de estabelecer o tipo de autonomia e responsabilização

pública para a atividade docente que há muito já são característicos de outras profissões, como medicina, engenharia e direito.

Nossas revisões de verificação e das concepções de avaliação encontraram inúmeros exemplos do quanto a construção do consenso resultou em implementações bem-sucedidas da reforma.[135]

Na Dinamarca, logo após as recomendações da OCDE em 2004, no sentido de estabelecer uma cultura de avaliação, a maior parte dos grupos interessados chegou a um acordo com relação à importância de trabalhar com essa finalidade.[136] De fato, há uma tradição na Dinamarca de envolver os grupos interessados relevantes no desenvolvimento de políticas públicas para as escolas primárias e do nível secundário inferior (*Folkeskole*). Os grupos-chave de interesse incluem autoridades educacionais no plano nacional, municipalidades (governo local), professores (Sindicato Nacional dos Professores [Danish Union of Teachers]), líderes e diretores de escola (Sindicato dos Diretores de Escola Dinamarqueses [Danish School Principals' Union]), pais (Associação Nacional de Pais [National Parents' Association]), estudantes, a associação de administração municipal na área educacional, associações que representam os interesses de escolas primárias (privadas) da Dinamarca e pesquisadores.

O Conselho de Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade na Educação Primária e do Nível Secundário Inferior [Council for Evaluation and Quality Development of Primary and Lower Secondary Education] é a plataforma mais importante para discutir as políticas de avaliação e verificação. Mas há outras iniciativas para promover o diálogo, incluindo uma dirigida ao aprimoramento dos exames nacionais dos estudantes que, todos os meses, homenageia uma escola que obteve resultados excelentes e uma que incentiva as municipalidades a trabalharem juntas para melhorar a *Folkeskole*.[137]

No coração do sistema educacional da Nova Zelândia estão a confiança no profissionalismo da equipe e uma cultura de consulta e diálogo. Foi o trabalho cooperativo, muito mais que as prescrições impostas do alto, que foram responsáveis pelo desenvolvimento da avaliação e do sistema nacional de exames. Eu admito ter sido cético em relação à possibilidade de a Nova Zelândia se sair bem na criação de um sistema de avaliação altamente exigente que permanecesse inteiramente submetido à avaliação

feita pelos professores. Mas eles foram bem-sucedidos, graças ao tempo e ao esforço dedicados à formação de professores e ao incentivo à colaboração entre colegas. No final do processo, eles não só obtiveram dados confiáveis sobre o desempenho dos estudantes, como também os professores tiveram um bom entendimento da natureza do exame e de como os estudantes responderam a diferentes tarefas. E, talvez ainda mais importante, os professores tinham uma compreensão melhor de como em outras salas de aula seus colegas estavam classificando um trabalho similar dos alunos.

Como resultado dessa abordagem participativa, as escolas agora demonstram um apoio e um compromisso consideráveis em relação à avaliação e às estratégias de teste. Embora haja, é claro, diferenças de visão, parece haver um consenso subjacente nos objetivos das estratégias de avaliação e uma expectativa, entre os grupos de partes interessadas, em participar da formatação da agenda nacional.

A atividade política na Noruega se caracteriza por um alto nível de respeito pela apropriação local. Isso se torna evidente no desenvolvimento da estrutura da avaliação e do teste nacionais. As escolas têm um alto grau de autonomia com relação às políticas escolares, ao desenvolvimento do currículo e à avaliação e teste. Há uma compreensão compartilhada de que a tomada de decisão democrática e a adesão daqueles que se preocupam com a política de avaliação e com o teste são essenciais para uma implementação bem-sucedida. Além disso, o governo faz muito para construir e fortalecer a capacitação nos níveis locais a fim de reunir as comunidades locais para comparar notas.

Na Finlândia, os objetivos e prioridades para a avaliação em educação são determinados pelo Plano de Avaliação Educacional [Education Evaluation Plan], que é projetado pelo ministério de Educação e Cultura em colaboração com o Conselho de Avaliação em Educação [Education Evaluation Council], o Conselho para a Avaliação do Ensino Superior [Higher Education Evaluation Council], o Conselho Nacional de Administração da Educação [National Board of Education] e outros grupos-chave. Os membros do Conselho de Avaliação em Educação representam a administração da área educacional, os professores, os estudantes, os empregadores, os empregados e os pesquisadores.

Na Comunidade Francesa da Bélgica, o papel-chave no monitoramento do sistema educacional está nas mãos de uma comissão. Ela tem duas missões mais

importantes: coordenar e revisar a coerência do sistema educacional e acompanhar a implementação das reformas pedagógicas. Sua composição reflete todos os atores relevantes no sistema educacional: inspetores escolares, organizadores de escolas, pesquisadores, professores, sindicatos de professores e representantes dos pais. Quando novas políticas são introduzidas, uma combinação de iniciativas de baixo para cima e de cima para baixo geralmente consegue construir o consenso. O envolvimento de profissionais – professores, outros membros do *staff* educacional e seus sindicatos – na produção, interpretação e tradução das evidências das pesquisas em políticas pode dar a esses profissionais um forte senso de propriedade e fortalecer sua confiança no processo de reforma.

Envolver os professores para que ajudem a conceber a reforma

É mais provável que o processo de desenvolvimento de políticas atinja o consenso se houver uma gama de partes interessadas envolvidas desde o primeiro momento. As interações regulares ajudam a construir a confiança e aumentar a consciência das preocupações de outros, criando um clima de compromisso. Quando a política se torna a administração da desconfiança e quando atingir posições mais altas se torna mais importante que usar o bom senso, perdemos a capacidade de mudar e de desenvolver ideias baseadas no diálogo. Nos lugares onde os professores não estão genuinamente envolvidos na criação das reformas, é pouco provável que que ajudem na sua implementação. Isso precisa ser mais que retórica. De fato, tenho muitas vezes ouvido formuladores de políticas públicas falarem de maneira um tanto paternalista sobre a falta de capacidade dos professores e de suas intenções de cuidar disso lançando mais programas de formação. Mas o maior problema é que eles frequentemente não têm muita noção da capacidade e da experiência que está adormecida nos professores, porque todos os seus esforços estão focados em inserir as prescrições do governo nas salas de aula, muito mais que em conseguir boas práticas oriundas de salas de aula excelentes no sistema educacional.

Aprendemos muito sobre a dinâmica envolvida em nossos relatórios das práticas de avaliação e teste. E, de fato, a política de avaliações tem muito a ganhar se conseguir forjar um compromisso a partir de diferentes perspectivas, em vez de impor uma visão. Os professores, por exemplo, aceitarão com mais facilidade a avaliação se forem consultados à medida que o processo for sendo concebido. Além disso, essa é uma boa maneira de reconhecer e capitalizar seu profissionalismo, a importância de suas habilidades e experiência e a extensão de suas responsabilidades. Se um processo de avaliação de professores é concebido e implementado apenas "a partir de cima", haverá um "engate frouxo" entre os administradores e os professores. Isso poderia significar que os professores estariam menos engajados e com menos vontade de identificar riscos potenciais nos métodos.

Envolver os professores e os líderes escolares na sua própria avaliação, por exemplo, no estabelecimento de objetivos, autoavaliação e preparo de portfólios individuais, pode criar um senso mais forte de empoderamento entre os professores e os líderes escolares e, portanto, assegurar que o processo seja implementado de maneira bem-sucedida. As autoridades educacionais têm muito a ganhar se ouvirem os conselhos de professores experientes. Esses professores podem identificar boas práticas educativas e a melhor maneira de avaliar seus colegas. É mais provável que um sistema de avaliação seja bem-sucedido se ele for aceito pelos profissionais e percebido como útil, objetivo e justo.

A necessidade de engajar a atividade docente vai além da política e do pragmatismo. Um dos maiores desafios para os formuladores de políticas públicas em uma sociedade cada vez mais baseada no conhecimento é como manter a qualidade do professor e assegurar que todos os professores continuem a se engajar na aprendizagem profissional. A pesquisa sobre as características do desenvolvimento profissional efetivo indica que os professores precisam ser envolvidos na análise de sua própria prática à luz dos padrões profissionais e na análise do progresso dos estudantes à luz de padrões da aprendizagem estudantil.

Introduzir projetos-piloto e avaliação contínua

Fazer experiências com as políticas e utilizar projetos piloto pode ajudar a construir o consenso, aliviar medos e vencer a resistência, por avaliar as reformas propostas antes que elas sejam totalmente aplicadas. É igualmente importante revisar e avaliar os processos de reforma periodicamente depois da implementação completa. Os professores e líderes escolares são mais propensos a aceitar uma iniciativa política se eles sabem que poderão expressar suas preocupações e conseguir conselhos para fazer ajustes.

Na Nova Zelândia, o ministério da Educação encomenda avaliações independentes para monitorar as políticas nacionais. Por exemplo, a implementação do currículo nas *English medium schools* foi monitorado pelo Escritório de Controle da Educação [Education Review Office]. Os padrões nacionais foram monitorados pelo ministério e pelo mesmo escritório, usando amostras de escolas, num projeto levado adiante por uma equipe de avaliação. A informação obtida a partir dessas análises foi complementada por um levantamento de dados, informações de relatórios do Escritório de Controle da Educação e resultados de testes nacionais e internacionais.

Em um grande número de países os avaliadores externos costumam coletar o *feedback* sobre a experiência com o processo de avaliação direto das escolas e de outros grupos interessados para monitorar a implementação desse projeto.

Desenvolver capacidade no sistema

Um dos maiores obstáculos para a reforma são a capacidade e os recursos inadequados, frequentemente porque a importância dos recursos é subestimada em volume, natureza e *timing*. A principal deficiência quase nunca é uma falta de recursos financeiros, mas a escassez de capacidade humana em todos os níveis do sistema.

A Iniciativa para o Aprimoramento Escolar [Initiative for School Improvement] em Alberta, Canadá, foi criada em 1999 para abordar exatamente esse tipo de problema.

Ela incentiva os professores, os pais e a comunidade a trabalharem juntos a fim de introduzir projetos inovadores para atender às necessidades locais.

A plataforma da Iniciativa permite a escolas e distritos escolares melhorar a capacidade profissional dos professores para o desenvolvimento pedagógico e do currículo, por meio de um processo de investigação colaborativa.

A Iniciativa foi o resultado de uma parceria entre a Associação dos Professores de Alberta [Alberta Teachers' Association], o governo local e outros parceiros profissionais, tal como a Associação dos Conselhos de Escola. A Associação dos Professores de Alberta gastou cerca de metade de seu orçamento no desenvolvimento profissional, na pesquisa educacional e na advocacia pública para construir uma atividade docente mais inovativa.[138]

O Levantamento Internacional do Ensino e da Aprendizagem da OCDE, o TALIS [Teaching and Learning International Survey], de 2013, mostra claramente o forte compromisso de Alberta com o profissionalismo docente. Os professores de Alberta foram os que mais reportaram a participação em aprendizagem profissional que professores de quaisquer outros países e economias participantes do TALIS: 85% reportaram a participação em cursos e oficinas (a média do TALIS foi de 71%); quase 80% participaram de conferências em educação (a média do TALIS foi de 44%); quase dois em cada três professores pertenciam a uma rede profissional (a média do TALIS era de apenas um em cada três); e quase 50% estavam envolvidos em pesquisa individual ou cooperativa (a média do TALIS era de 31%). Apenas 4% dos professores de Alberta reportaram nunca ter participado de atividades de aprimoramento profissional, em comparação com a média do TALIS de 16%.[139]

Os professores precisam ter tempo não apenas para refletir sobre suas próprias práticas, mas também para avaliarem a si mesmos nas atividades de desenvolvimento profissional, quando são oferecidas. A educação do professor para a reforma quase sempre precisa assegurar que todos as partes interessadas estejam equipadas e preparadas para assumir os novos papéis e responsabilidades que lhes estão sendo exigidas.

O *timing* é tudo

Uma semana é um tempo longo para um líder político, mas uma reforma educacional bem-sucedida frequentemente leva anos. Antes de mais nada, como mencionei antes, há sempre uma substancial lacuna entre o tempo em que incorrem os custos iniciais da reforma e o tempo em que os benefícios pretendidos pela reforma se materializam. Eu sempre me pergunto por que o investimento abaixo do necessário em educação e cuidados na primeira infância é tão persistente, apesar das extensivas evidências de que esses investimentos trazem retornos sociais particularmente grandes e uma significativa influência sobre o que vai ocorrer em seguida na escolarização. Na Alemanha, os pais precisam pagar uma taxa para matricular seu filho ou filha nos programas pré-escolares, mas já se provou ser impossível impor taxas, mesmo as mais modestas, para os estudantes universitários alemães, onde haveria uma justificativa muito maior para fazer isso. A razão não é apenas o fato de as crianças não terem nenhum *lobby* que defenda seus interesses, mas também porque leva um tempo muito longo para que os frutos das melhorias na educação da primeira infância se tornem evidentes. É também por isso que tendemos a buscar uma maneira de pagar pelo tratamento médico mais caro, quando renunciar a ele comprometeria imediatamente nossa saúde, embora estejamos quase sempre prontos a aceitar sérias deficiências nos serviços de educação, quando suas consequências levarão anos para se tornarem aparentes.

Para completar, é melhor que as medidas da reforma sejam introduzidas numa sequência específica. Um elemento, por exemplo, a reforma do currículo, pode exigir uma reforma anterior no pré-serviço e na educação dos professores em serviço, para que seja efetiva.

Também é crucial que haja, desde o primeiro momento, um claro entendimento do *timing* entre as reformas pretendidas, implementadas e realizadas. Também é preciso tempo para aprender e entender sobre as ações da reforma, criar confiança e desenvolver a capacitação necessária para avançar para o próximo estágio de desenvolvimento da política. *Sir* Michael Barber examina a concepção e a implementação das trajetórias das reformas, as sequências de passos necessários e as formas de alavancar princípios de administração do melhor desempenho em sala de aula em seu livro *Deliverology*.[140] Mas aquilo que é eloquentemente descrito de forma impressa raramente é posto em prática.

Fazer dos sindicatos de professores parte da solução

Para colocar a atividade docente no coração da reforma educacional é preciso um diálogo frutífero entre os governos e a categoria profissional. Um levantamento realizado em 2013 entre 24 sindicatos em 19 países, pelo Comitê Consultivo dos Sindicatos [Trade Union Advisory Committee] para a OCDE[141] revelou que esse diálogo, em muitos países, já está bem desenvolvido.

A grande maioria dos que responderam a esse levantamento indicou que eles, pelo menos parcialmente, se unem ao governo no desenvolvimento e implementação de políticas educacionais. Todavia, embora a maior parte dos sindicatos tenha afirmado que os governos estabeleceram instâncias para a consulta, metade dos que responderam se sentia apenas parcialmente envolvida nessas estruturas. Além disso, os sindicatos geralmente se consideram mais envolvidos com o desenvolvimento de políticas que em sua implementação.

Isso sugere que a simples existência de estruturas formais isoladas não garante o envolvimento real. Entre os sindicatos, as perspectivas às vezes variavam dentro do mesmo país, revelando o fato de que os governos podem ter diferentes relações com sindicatos que representam diferentes setores da força de trabalho.

Pediu-se aos representantes dos sindicatos que identificassem as áreas da política educacional que estavam em discussão. Quase todos responderam que era o desenvolvimento profissional do professor, além de condições de trabalho e assuntos pertinentes à equidade. Questões relativas ao currículo, pagamento, apoio para estudantes com necessidades especiais, avaliação dos professores, testes para os estudantes e avaliação institucional também foram mencionados pela maioria dos sindicatos. Um em cada três reportou que há discussões produtivas sobre o comportamento dos estudantes. Pesquisas em educação, desenvolvimento escolar e conselhos de professores foram assuntos raramente mencionados.

Questões similares foram feitas acerca de políticas de formação. Houve mais sindicatos que responderam que não estão envolvidos em discussões sobre a implantação de políticas de formação do que sindicatos que reportaram engajamento total. Uma parte menor afirmou que tinha condições de se envolver com os governos quando considerasse necessário. Solicitados a citar áreas de política de formação

onde havia discussões produtivas, a maior parte dos sindicatos identificou o currículo, seguido do desenvolvimento profissional, questões de equidade, pagamento, educação de adultos e condições de trabalho. Menos respostas foram relatadas sobre estratégias para preparar os jovens e recursos para a formação.

Em geral, esse levantamento entre os sindicatos apresentou uma imagem animadora de envolvimento na maior parte dos países da OCDE, particularmente em políticas relacionadas a professores e habilidades. Mas há espaço para o aprimoramento, especialmente no que diz respeito ao estabelecimento de um diálogo sindicatos-governos. Os governos precisam cumprir um papel mais ativo no incentivo ao diálogo com os sindicatos e em reconhecer e dar apoio a essas iniciativas.

Não é fácil fazer isso, porque há muitas questões espinhosas que separam os professores dos formuladores de políticas públicas. Há opositores de sindicatos de professores que consideram que esses sindicatos estão interferindo em programas promissores de reforma da educação ao darem prioridade a assuntos relativos a seus interesses imediatos em detrimento das necessidade dos estudantes para que sejam bem-sucedidos. Mas muitos dos países com forte desempenho dos estudantes também têm fortes sindicatos de professores. Parece não haver nenhuma relação entre a presença de sindicatos num país, especialmente no caso de sindicatos de professores, e o desempenho dos estudantes. Mas pode haver uma relação entre o grau em que a atividade docente foi profissionalizada e o desempenho dos estudantes. Na verdade, quanto mais alta a colocação de um país nas tabelas da liga do PISA, mais provável será o trabalho desse país de forma construtiva ao lado de suas organizações de professores, assim como mais provável será que ele trate seus professores como parceiros profissionais confiáveis.

Em Ontário, Canadá, o governo assinou um acordo de negociação coletiva de quatro anos com os quatro maiores sindicatos de professores, em 2014. Ao chegarem ao acordo, o ministério teve condições de negociar itens que eram consistentes em relação tanto com suas estratégias de educação quanto com os interesses dos sindicatos, criando assim uma base para fazer avançar a agenda da educação e, ao mesmo tempo, criar um longo período de paz laboral, que abriu espaço para um foco contínuo no aprimoramento da educação.

Tenho observado que a natureza da relação entre o governo e os sindicatos de professores frequentemente reflete a organização do trabalho na educação. Uma organização do trabalho altamente industrializada, na qual o foco do governo é prescrever e justificar, e na qual se espera que os professores continuem realizando o trabalho que seus colegas faziam décadas atrás por um pagamento similar, inadvertidamente incentiva os sindicatos a colocar seu foco no pagamento e nas condições de trabalho. Isso tende a criar relações com as partes interessadas que vêm de cima para baixo e são antagonistas.

Em contraste, uma organização altamente profissionalizada, na qual o governo capacita e oferece incentivos para os professores, e na qual a atividade docente se caracteriza por diversas carreiras, apropriações e formas inovadoras de trabalho, conduz ao desenvolvimento de uma relação de trabalho estratégica, baseada em princípios e profissional, entre o governo e os sindicatos. Nesse sentido, cada sistema educacional tem os sindicatos de professores que merece.

Dessa forma, na esteira dos resultados do exame PISA de 2009, o Secretário da Educação dos Estados Unidos, Arne Duncan, Fred Van Leeuwen, da Education International (a federação internacional dos sindicatos de professores) e eu organizamos a primeira Conferência Internacional sobre a Atividade Docente [International Summit on the Teaching Profession]. O secretário Duncan tinha sido um grande apoiador do PISA e da colaboração internacional em educação em geral, e ele sabia que implementar a mudança na prática sempre dependeria do engajamento das organizações de professores. A ideia era reunir ministros e sindicatos do mundo todo para discutir questões que são difíceis de enfrentar no plano nacional, frequentemente devido aos arraigados interesses das partes envolvidas. Sentimos que havia chegado a hora de governos, sindicatos de professores e órgãos profissionais redefinirem o papel dos professores e criar o apoio e a organização de trabalho cooperativo que pudesse ajudar os professores a crescer em suas carreiras e corresponder às necessidades dos estudantes do século XXI. Desde esse momento, todos os anos temos convidado ministros e sindicatos de professores dos sistemas de educação com o melhor desempenho e que estão se aprimorando mais rapidamente num único esforço global para aumentar o *status* da atividade docente.

Claro que tanto os ministros e os líderes sindicais haviam tido muitas outras reuniões internacionais antes, mas o que faz a Conferência Internacional sobre a Atividade Docente única é que ali eles podem sentar-se lado a lado. Ali todos têm a oportunidade de ouvir ministros e líderes sindicais de outros países, que podem ter rompido de forma bem-sucedida com os impasses nos quais estão presos em seu próprio país. De fato, uma das regras básicas que estabelecemos é a de que nenhum país poderia participar da conferência se não estivesse representado tanto pelo ministro quanto pelo líder sindical nacional. O consenso pode ser uma meta muito ambiciosa para essas conferências, mas uma discussão viva – para não dizer provocativa e apaixonada – provou ser extremamente valiosa para todos os envolvidos.

6. O que fazer agora?

Educar para um mundo incerto

O pano de fundo para a educação do século XXI são as ameaças ao nosso meio ambiente. O crescimento das populações, a escassez de recursos e a mudança climática nos compelem a pensar sobre a sustentabilidade e as necessidades das futuras gerações. Ao mesmo tempo, a interação entre a tecnologia e a globalização criou novos desafios e novas oportunidades. O mundo digital está conectando pessoas, cidades, países e continentes de uma forma que amplia vastamente nosso potencial coletivo e individual. Mas essas mesmas forças tornaram o mundo volátil, complexo e incerto.

A digitalização do mundo é uma força democrática: podemos nos conectar e colaborar com qualquer um. Mas o mundo digital também vem concentrando um poder extraordinário. O Google gera mais de um milhão de dólares americanos por empregado – dez vezes mais que a média das empresas, mostrando como a tecnologia pode criar escala sem quantidade, deixando as pessoas fora da equação. O mundo digital pode fazer a voz menos potente ser ouvida em todos os lugares. Mas ele também pode esmagar a individualidade e as singularidades culturais. O mundo digital pode ser incrivelmente empoderador: das empresas mais influentes que foram criadas na última década, todas começaram de uma ideia e chegaram ao produto antes de ter os recursos financeiros e a infraestrutura física para produzi-lo.

Mas o mundo digital também pode ser enfraquecedor, quando as pessoas trocam sua liberdade pela conveniência e se tornam dependentes do conselho e decisões dos computadores.

Embora as tecnologias digitais e a globalização possam ter implicações disruptivas para nossa estrutura social e econômica, essas implicações não são predeterminadas. Como observa Tom Bentley, é a natureza de nossas respostas coletivas a essas disrupturas que determina seus efeitos – a interação contínua entre a fronteira tecnológica e os contextos e agentes culturais, sociais, institucionais e econômicos que mobilizamos em resposta.[142]

Nesse ambiente, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável [Sustainable Development Goals], definidos pela comunidade global para 2030, descreve uma trajetória de ação para eliminar a pobreza, proteger o planeta e assegurar prosperidade para todos. Esses objetivos são uma visão compartilhada da humanidade e fornecem a peça faltante do quebra-cabeça da globalização, a cola que pode conter as forças centrífugas na era das acelerações.[143] Até que ponto esses objetivos serão alcançados dependerá em grande parte do que ocorre atualmente nas salas de aula.

São os educadores que detêm a chave para assegurar que os princípios subjacentes dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável se tornem um contrato social real com os cidadãos.

2030 também é a data em que os atuais alunos da escola primária estarão terminando seu período de escolaridade obrigatória. Então, necessitamos pensar sobre o futuro a fim de moldar o que esses alunos estão aprendendo hoje.

Na esfera social e econômica, as questões se voltam para a igualdade e a inclusão. Nascemos com o que o cientista político Robert Putnam chama de "capital social aglutinador [*bonding*]" – um senso de pertencer à nossa família ou a outros grupos de pessoas com experiências compartilhadas, normas culturais, e objetivos e propósitos comuns.[144] Mas são necessários esforços deliberados e contínuos para criar o tipo de "capital social de ponte [*bridging*]" através do qual podemos compartilhar experiências, ideias e inovação e construir um conhecimento compartilhado entre grupos com experiências e interesses diversos, aumentando assim nosso raio de confiança em estranhos e em instituições. Sociedades que valorizam estabelecer uma ponte entre capital social e pluralismo sempre têm se mostrado mais criativas,

pois podem atrair os melhores talentos de qualquer lugar, construir em múltiplas perspectivas e alimentar criatividade e inovação.

Entretanto, o desencantamento com os valores do pluralismo e da diversidade está crescendo. Vemos isso nos cenários políticos inconstantes, incluindo a ascensão de partidos políticos populistas voltados apenas para questões internas.

Talvez isto não nos devesse surpreender. Com uma melhor integração com o mundo, a economia trouxe melhoras significativas nos padrões gerais de vida, mas também ampliou a distância entre a qualidade de emprego daqueles com melhores ou piores qualificações e aptidões.[145] O Programa para Avaliação Internacional de Competências de Adultos (PIAAC) mostra que há mais de 200 milhões de trabalhadores nos países da OCDE que não têm nem mesmo as mais básicas competências fundamentais – eles não leem tão bem quanto uma criança de 10 anos.[146] É aí que a agenda de educação retorna à agenda de inclusão.

Quão desiguais podem se tornar as comunidades antes que a confiança desapareça, o capital social enfraqueça e as condições para uma sociedade civil próspera sejam minadas? Tirando vantagem de um mercado de trabalho internacional, viagens baratas e redes de mídia social, muitos escolhem passar a sua vida em trânsito, alternando trabalhos e trocando valores. Outros são forçados a deixar o lar devido à guerra ou à pobreza: famílias mexicanas dirigindo-se para os Estados Unidos, europeus do leste mudando para o oeste, os que fogem de uma Síria devastada pela guerra, e muitas centenas de milhares mais. Ficando ou partindo, milhões de pessoas estão se esforçando para se adaptar aos ambientes mutantes. Irritados e confusos pelo fluxo da vida contemporânea, questionam sua própria identidade – quem são e onde ficarão. Necessitaremos redobrar nossos esforços para aproveitar a janela de oportunidade com imaginação e inovação, e não com soluções simplistas. Precisamos fazer melhor para compreender a humanidade.

Sustentabilidade é outra dimensão do desafio. O objetivo declarado pela Comissão Brundtland[147] há cerca de 30 anos – clamando por um desenvolvimento que satisfaça às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de satisfazer suas próprias necessidades – é mais relevante hoje que nunca, em face da degradação ambiental, da mudança climática, do consu-

mo excessivo e do crescimento populacional. Muitas das nossas melhores mentes já estão focadas na criação de cidades sustentáveis, desenvolvendo tecnologias verdes, reconcebendo sistemas e repensando estilos de vida individuais. Para o jovem, os desafios encapsulados nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável não são somente urgentes, mas também pessoais e inspiradores.

Embora a sustentabilidade almeje colocar o mundo em equilíbrio, a resiliência procura caminhos para competir em um mundo que está em constante desequilíbrio. Fortalecimento cognitivo, resiliência emocional e social, e adaptabilidade são talvez os mais significativos desafios para a educação moderna, pois afetam praticamente cada parte do sistema educacional. Isso começa com o entendimento de que a resiliência não é uma peculiaridade da personalidade, mas um processo que pode ser aprendido e desenvolvido. No século XXI, a educação pode ajudar pessoas, comunidades e organizações a sobreviver, talvez até prosperar entre disrupções imprevisíveis.

Há mais um elemento que é importante considerar neste contexto. Como discutido no Capítulo 1, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável mostram que mais educação não está somente relacionada a melhores resultados econômicos e sociais, mas também a mais participação cívica e confiança (ver ***FIGURA 1.2***). Ainda que as raízes do relacionamento entre educação, identidade e confiança sejam complexas, essas conexões importam, porque confiança é a cola que une as sociedades modernas. Sem confiança nas pessoas, governos, instituições públicas e mercados, é difícil mobilizar apoio público para políticas inovadoras, particularmente quando estão envolvidos sacrifícios de curto prazo e quando benefícios de longo prazo não estão imediatamente evidentes. Entretanto, menos confiança também pode levar a baixas taxas de conformidade com regras e regulamentos e levar a regulações mais severas e burocráticas. Cidadãos e empresas podem evitar assumir riscos, adiando decisões a respeito de investimentos, inovações e mobilidade de mão de obra, que são essenciais para estimular o crescimento e o progresso social.

Assegurar equidade e integridade no desenvolvimento e implementação de políticas, tornando a formulação de políticas mais inclusiva, desenvolvendo um engajamento real com os cidadãos, tudo depende da participação de pessoas com

conhecimento, habilidades e qualidade de caráter. Educação será a chave para reconciliar as necessidades e interesses de indivíduos, comunidades e nações dentro de uma estrutura justa, baseada em fronteiras abertas e um futuro sustentável.

Assim, temos a obrigação de cultivar o potencial humano de forma muito mais equitativa. Essa é uma obrigação moral e social, e é também uma enorme oportunidade. Um modelo de crescimento baseado no potencial humano pode produzir uma economia mais dinâmica e uma sociedade mais inclusiva, uma vez que o talento é muito mais bem distribuído que a oportunidade e o capital financeiro. Como discutido no Capítulo 4, uma distribuição de conhecimento e habilidades mais justa tem um impacto complementar na redução de disparidades nos ganhos. E esse impacto aparece também durante a expansão do tamanho da economia. O progresso inclusivo se torna possível graças a melhores habilidades tem, portanto, um tremendo potencial para garantir que os benefícios do desenvolvimento econômico e social sejam mais igualitários entre os cidadãos, o que, por sua vez, leva ao progresso econômico e social em geral.

Os tempos em que poderíamos abordar as iniquidade principalmente por meio de redistribuição econômica se foram, não só porque esta é uma luta difícil economicamente, mas, mais importante, porque não aborda a questão muito mais urgente de participação social, onde um mundo cada vez mais complexo, com limites borrados entre vida e trabalho, exige altos níveis de habilidades cognitivas, sociais e emocionais de todos os cidadãos. Talvez um dia as máquinas sejam capazes de executar muito do trabalho que atualmente está ocupando humanos e de reduzir a demanda por diversas habilidades no trabalho. Porém, as demandas de que nossas habilidades contribuam significativamente para uma vida cada vez mais complexa, social e civicamente, continuarão aumentando.

A iniquidade econômica e social em muitas partes do mundo continua crescendo, inibindo o progresso e dividindo a sociedade em partes.[148] Igualdade em oportunidades tornou-se um objetivo fundamental na educação, pois na era industrial todos foram necessários e tinham uma função para executar, assim, os sistemas educacionais eram concebidos para fornecer a mesma educação para todos os alunos, mesmo que não atingissem tal objetivo. Como o historiador israelense Yuval

Noah Harari observa, o liberalismo teve sucesso, pois havia, de forma abundante, sentido político, econômico e militar em atribuir valor a todo ser humano.[149] Mas, como ele explica, os humanos correm o risco de perder seu valor econômico, pois a engenharia biológica e de computação torna redundantes muitas formas de atividades humanas e dissocia a inteligência da consciência. Portanto, o tempo é essencial se quisermos estender a meta da equidade nas oportunidades de educação, de prover a todos com as competências linguísticas e matemáticas para um emprego, para a direção de empoderar todos os cidadãos com as capacidades cognitiva, social e emocional e os valores necessários para contribuir para o sucesso do mundo de amanhã.

É necessário chamar a atenção para as fontes de iniquidade social e econômica, que estão, em grande parte, na maneira como desenvolvemos e utilizamos os talentos das pessoas. Toda era econômica tem seu principal ativo. Na era da agricultura esse ativo foi a terra. Na era industrial, foi o capital; e, nos nossos tempos, são o conhecimento, as habilidades e as qualidade de caráter das pessoas. Esses ativos essenciais permanecem guardados e menosprezados. Está na hora de modificar isto.

A educação como o principal diferencial

Antes da Revolução Industrial, nem a educação, nem a tecnologia eram muito importantes para a grande maioria das pessoas. Mas, quando a tecnologia avançou mais rápido que a educação durante esse período, um vasto número de pessoas foi deixado para trás, causando um inimaginável sofrimento social.[150] Levou um século para que as políticas públicas respondessem com o impulso gradual de dar a cada criança acesso à escolarização. Atualmente esse objetivo está ao alcance de boa parte do mundo, mas, nesse meio tempo, o mundo mudou, e nem o acesso à escolaridade, nem um diploma garantem sucesso. Na era digital, a tecnologia está novamente correndo à frente das habilidades das pessoas, e o aumento do desemprego entre graduados, em grande parte do mundo industrializado, está aumentado a ansiedade.

Alguns dizem que a acelerada digitalização deixará a maioria das pessoas sem nada para fazer. Às vezes, parece que é a primeira vez que estamos vivendo numa era na qual a tecnologia destrói empregos mais rápido que os cria. Mesmo onde estamos criando novos empregos, esses não são necessariamente trabalhos que os humanos executam melhor que as máquinas.[151]

Ainda assim, sou cético. Quando estava no ensino médio, tive que escrever um ensaio sobre *Os tecelões*, uma peça escrita em 1892 pelo alemão Gerhart Hauptmann. A peça descreve um grupo de tecelões silesianos que organizou uma revolta durante os anos 1840 contra a Revolução Industrial. É verdade que a Revolução Industrial eliminou as tarefas desempenhadas por esses tecelões, mas isto não acabou com o emprego no negócio de roupas. De fato, uma vez que as pessoas foram equipadas com as novas tecnologias, habilidades e mentalidade necessárias na era industrial, houve mais empregos e com melhores salários na indústria de tecidos do que nunca antes – e as mudanças no trabalho permitiram que mais pessoas tivessem mais e melhores roupas do que nunca. A história sugere que, apesar de haver diversos pontos obscuros e reviravoltas, nossa capacidade de imaginação e adaptação são ilimitadas.

Embora a educação tenha vencido a corrida com a tecnologia através da história, não há garantia de que isso continue. Essas crianças que crescerão com um maravilhoso *smartphone*, mas com uma educação deficiente, enfrentarão desafios sem precedentes. O mínimo que nós podemos fazer agora é utilizar nossa capacidade para reimaginar a educação de que eles irão precisar.

Desenvolver conhecimento, habilidades e caráter para uma era de acelerações

O dilema para os educadores é que aquela rotina de habilidades cognitivas, as habilidades que são mais fáceis de ensinar e mais fáceis de testar, são exatamente aquelas que também são mais fáceis de digitalizar, automatizar e terceirizar. David Autor, professor de economia no Instituto de Tecnologia de Massachusetts, produziu dados impressionantes sobre isso.[152] Não há dúvida de que o conhecimento e as habilidades de ponta de uma disciplina permanecerão importantes sempre.

Pessoas inovadoras e criativas geralmente têm habilidades específicas em um campo de conhecimento ou prática. Por mais que a habilidade de "aprender a aprender" seja importante, nós sempre aprendemos ao aprender algo. Entretanto, o sucesso na educação não está mais em reproduzir conhecimento de conteúdo, mas em extrapolar o que sabemos e aplicar tal conhecimento de forma criativa em novas situações; é também sobre pensar além das fronteiras das disciplinas. Todos podem pesquisar – e usualmente encontrar – informações na Internet; as recompensas agora cabem àqueles que sabem o que fazer com esse conhecimento.

Os resultados do PISA mostram como as estratégias de aprendizagem dominadas pela memorização ajudam cada vez menos os alunos à medida que as tarefas solicitadas se tornam mais complexas e envolvem mais habilidades analíticas não rotineiras (***FIGURA 6.1A***)[153] – que é exatamente onde a digitalização está levando nossas tarefas da vida real.[154] Por outro lado, estratégias de aprendizagem organizadas ao redor de elaboração – o processo de conectar novo conhecimento a conhecimento prévio, pensando de maneira divergente e criativa sobre novas soluções ou sobre como o conhecimento pode ser transferido – são mais propensas a ajudar os estudantes a completar as tarefas mais exigentes do PISA, que são aquelas que mais antecipam o mundo de amanhã (***FIGURA 6.1B***)[155].

É provável que o trabalho do futuro combine inteligência computacional com habilidades emocional e social, atitudes e valores humanos. Será, então, nossa capacidade de inovação, nossa consciência e senso de responsabilidade que nos permitirão aproveitar o poder da inteligência artificial para moldar o mundo para melhor. Isso é o que capacitará os humanos a criar novos valores, que envolve processos de criar, fabricar, transformar e formular, e pode gerar resultados inovadores, frescos e originais, contribuindo com algo de valor intrinsecamente positivo. Sugere o empreendedorismo no sentido mais amplo – de estar pronto para tentar, sem temor de falhar. Nessa perspectiva não é surpreendente que o emprego nos setores criativos da Europa, isto é, áreas que se especializam no uso de talentos para propósitos comerciais, cresceu 3,6% durante o período crucial entre 2011 e 2013, tempo em que muitos setores europeus estavam perdendo empregos ou mostrando, na melhor das hipóteses, taxas estagnadas. Em vários países líderes europeus o crescimento de trabalhos criativos ultrapassou a criação de empregos em outros setores, incluindo a manufatura.[156]

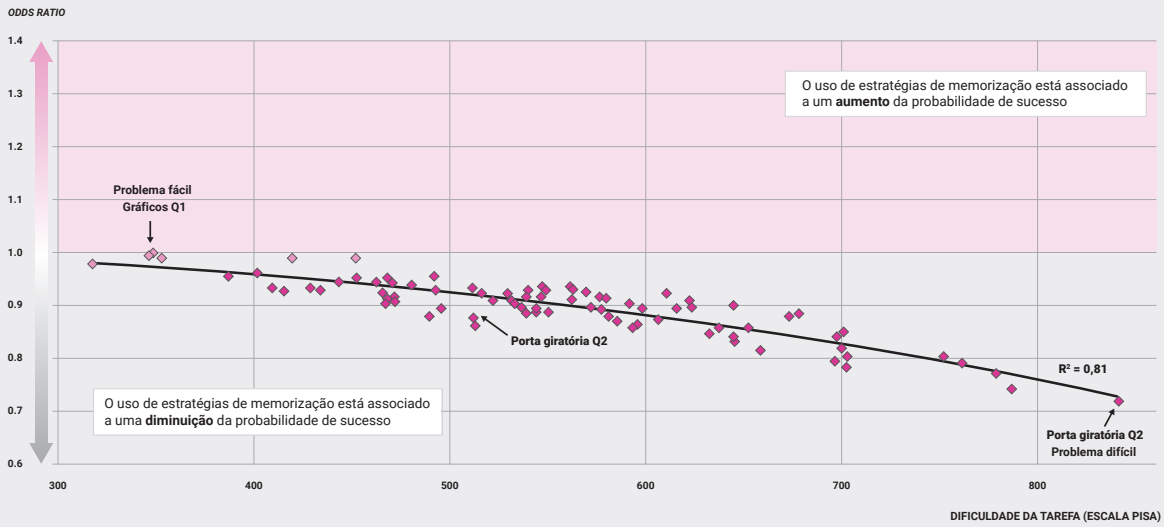
Da mesma forma, quanto mais rápido o conhecimento disciplinar em um assunto evolui, mais importante é para os estudantes compreenderem os fundamentos estruturais e conceituais de uma disciplina (*know how*), em vez de apenas dominarem a fundo um conteúdo com validade limitada (*know that*). No campo da matemática, por exemplo, os estudantes precisam saber como e por que estudamos matemática (crença epistemológica), ser hábeis para pensar como um matemático (compreensão epistemológica) e compreender as práticas associadas à matemática (conhecimento metodológico).

Nós fizemos das convicções epistemológicas, conhecimento e compreensão, um foco da avaliação de ciências do PISA em 2015, avaliando não somente o que os alunos sabem, por exemplo, no campo das ciências, mas também se eles poderiam pensar como cientistas e se valorizam o pensamento científico. Os resultados variaram surpreendentemente entre países e mesmo entre regiões.[157] Por exemplo, os estudantes de Taipei (China) tiveram os mais altos desempenhos na avaliação de ciências de 2015, mas em termos relativos eram significativamente mais fortes na reprodução de conteúdo científico do que em demonstrar a aptidão para pensar como cientistas. Os estudantes em Cingapura foram mais fortes que seus pares de Taipei em conhecimento de conteúdo, mas foram ainda melhores em tarefas que requeriam o pensamento como um cientista que nas tarefas que requeriam conhecimento de conteúdo. Os estudantes da Áustria foram mais fortes no conhecimento de fatos científicos do que na compreensão de conceitos científicos, enquanto seus pares franceses foram mais fortes em conhecimento conceitual.

Tais variações, mesmo entre países de desempenhos semelhantes, sugerem que a política e a prática educacional podem fazer a diferença no aprendizado dos estudantes. Os resultados deveriam encorajar os formuladores de políticas públicas e educadores a reformular os currículos e sistemas educacionais dando mais ênfase à compreensão conceitual profunda e epistêmica.

Nada disso é novidade. De fato, a aprendizagem focada em habilidades de pensamento tem estado conosco por milhares de anos. Em setembro de 2016, acompanhei o Ministro da Educação de Israel, Naftali Benne, em uma visita à *yeshivá* de Hebron. Liderado por um grupo de rabinos ortodoxos, incluindo Yosef Hevroni e Moshe Mordechai Ferberstein, esta *yeshivá* foi considerada uma das instituições

FIGURA 6.1A: A MEMORIZAÇÃO É MENOS ÚTIL À MEDIDA QUE A TAREFA SE TORNA MAIS COMPLEXA

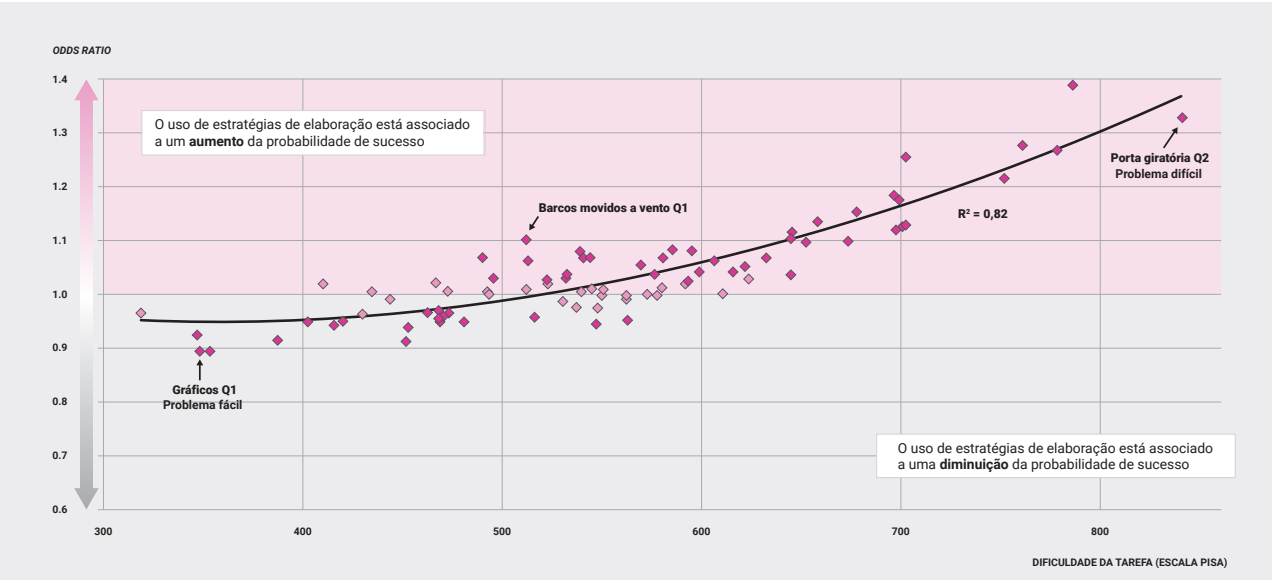


Notas: Média entre 48 sistemas educacionais. Os diamantes num tom mais escuro indicam uma odds ratio estatisticamente significante. As estratégias de memorização incluem ensaios, exercícios de rotina, treino e prática e/ou repetição. "Problema fácil" diz respeito a uma tarefa específica, "Gráficos da Q1", que era a tarefa mais fácil no teste de matemática do PISA 2012. "Problema difícil" diz respeito à tarefa específica, "Porta giratória Q2", que era a tarefa mais difícil do teste.

Fonte: OCDE, PISA 2012 Banco de dados.

http://dx.doi.org/10.1787/888933414854

FIGURA 6.1B: AS ESTRATÉGIAS DE ELABORAÇÃO SÃO MAIS ÚTEIS À MEDIDA QUE A TAREFA SE TORNA MAIS COMPLEXA



Notas: Média entre 48 sistemas educacionais. Os diamantes num tom mais escuro indicam uma odds ratio estatisticamente significante. As estratégias de elaboração para aprender incluem usar analogias e exemplos, brainstorming*, mapas conceituais e alternativas para encontrar soluções. "Problema fácil" diz respeito a uma tarefa específica, "Gráficos da Q1", que era a tarefa mais fácil no teste de matemática do PISA 2012. "Problema difícil" diz respeito à tarefa específica, "Porta giratória Q2", que era a tarefa mais difícil do teste.*

Fonte: OCDE, PISA 2012 Banco de dados.

http://dx.doi.org/10.1787/888933414854

emblemáticas para aqueles que estudam textos judaicos tradicionais e códigos legais.

Em contraste com o aprendizado tradicional em sala de aula, onde um professor leciona e os estudantes são os consumidores de tal conhecimento, os estudantes na *yeshivá* aprendem em pares, com conselhos ou orientações ocasionais de um professor. Entre os 1.400 estudantes que estavam aprendendo em uma sala de aula gigantesca, eu pude detectar não mais de duas dúzias de professores; portanto, aquilo tudo era aprendizagem, e não ensino. As experiências de aprendizado que lá presenciei pediam aos alunos que se desafiassem, analisassem e explicassem o material juntos, apontassem erros no raciocínio do parceiro, questionassem e desenvolvessem as ideias um do outro, e chegassem a novas descobertas sobre o significado do texto que estudaram.

A palavra *hevruta* vem do Aramaico antigo e é traduzida como "par" ou "dupla", assim o aprendizado colaborativo é a forma essencial – exceto quando um hevruta falha em solucionar um desafio ou compreender um texto. Nesse caso o desafio é repassado para as duas pessoas que estão sentadas próximas a ele formando um grupo de quatro, que pode crescer para seis ou oito – até que eles resolvam o problema. Então, os estudantes retornam para os seus pares originais.

Nesse momento, a aprendizagem foi animada e barulhenta, com os parceiros de estudo debatendo e discutindo seus pontos de vista. Isso era completamente o oposto de uma biblioteca do Ocidente, onde somente trabalham os olhos, em uma atmosfera de absoluto silêncio. A ideia é ajudar os estudantes a manter suas mentes focadas na aprendizagem, moldando sua força de raciocínio, organizando os pensamentos em argumentos lógicos e entendendo o ponto de vista de outra pessoa, ao invés de memorizar qualquer coisa. O objetivo não é chegar à interpretação "correta", mas, ao contrário, desenvolver um entendimento mais profundo sobre o argumento. Por que os pontos de vista diferem? Quais são os possíveis resultados da discordância? Que provas são oferecidas para confirmar as opiniões? Os melhores estudantes são aqueles que podem fazer uma pergunta que desafia a capacidade de responder dos professores. De certa maneira, isto parece ser a mãe da aprendizagem baseada em questionar e da moderna pedagogia.

E mais, como tantas outras inovações em educação, essa abordagem da aprendizagem tem feito poucas incursões em salas de aula regulares, tanto em Israel

quanto em outros lugares. Ela permanece congelada no tempo e limitada a textos religiosos e aos complexos códigos legais da tradicional legislação judaica. Essa parece ser uma das dificuldades fundamentais sobre reforma educacional: a organização da educação no trabalho industrial nos auxilia a ter ideias a respeito de escolas e salas de aula, mas não funciona tão bem mover ideias das salas de aula e escolas para o sistema como um todo, para comparar e expandir práticas promissoras.

Como ligar os pontos

Inovação e solução de problemas também dependem cada vez mais da capacidade de reunir elementos díspares e então sintetizá-los para criar algo diferente e inesperado. Isso envolve curiosidade, mente aberta e estabelecer conexões entre ideias que anteriormente pareciam não estar relacionadas. Requer familiaridade com conhecimento em vários campos. Se nós despendermos toda a nossa vida em apenas uma disciplina, não obteremos as habilidades imaginativas para ligar os pontos e desenvolver a próxima invenção que pode mudar a vida. Novamente, a avaliação do PISA revela quão difícil é para os estudantes pensar além das fronteiras das disciplinas escolares e resolver tarefas interdisciplinares.

Ainda assim, alguns países têm tentado desenvolver habilidades interdisciplinares. A rede de escolas Kosen no Japão é um exemplo. Seu presidente, Isao Taniguchi, guiou-me através do *campus* de Tóquio no início de 2018. À primeira vista, o *campus* parece uma escola vocacional, visto que muito da aprendizagem é prática, colaborativa e baseada em projetos. Mas, ao contrário do que pensam aqueles que associam aprendizado prático com um currículo menos rigoroso academicamente, o Kosen é profundamente diferente. De fato, as 51 escolas Kosen estão entre as escolas superiores e colégios mais seletivos do Japão, e o currículo é tanto sobre artes liberais como sobre estudos técnicos e científicos. Cerca de 40% dos graduados continuarão estudando na universidade. Aqueles que escolhem entrar direto no mercado de trabalho podem esperar em média 20 ofertas de emprego, como os mais disputados e inovadores engenheiros do Japão.

O que torna as escolas Kosen diferentes é sua singular mistura de aprendizagem em sala de aula e projeto baseado na prática, onde a aprendizagem é interdisciplinar

e centrada no estudante e onde os professores são principalmente treinadores e mentores. Não se trata do tipo de projetos planejados de uma semana, que têm se tornado moda em muitas escolas ao redor do mundo. Os estudantes normalmente trabalham por vários anos no desenvolvimento e realização de uma grande ideia. Riki Ishikawa, um estudante especializando-se em engenharia elétrica, convidou-me para uma surpreendente experiência de realidade virtual de *rafting*. Daisuke Suzuki, um estudante de química, estava trabalhando em uma solução de baixo custo para purificar o solo de metais pesados. Ao contrário de outros projetos escolares, os frutos dos seus trabalhos não terminarão tipicamente em um escaninho, mas em uma incubadora, onde encontrarão seu caminho para o mercado, como uma das muitas inovações do Japão. Nenhum dos estudantes que encontrei conhecia alguém que havia abandonado esse exigente programa. Enquanto o aprendizado baseado em projetos só agora ganhou força, as escolas Kosen estão em operação desde o início dos anos 1960.

No final dos anos 1990, o Japão tentou introduzir uma abordagem interdisciplinar à aprendizagem também em suas escolas comuns, por meio de estudos integrados.[158] Seu impacto foi limitado, entretanto, porque o curso não estava suficientemente inserido na prática dos professores, em particular nas escolas do ensino médio, onde os exames focaram em conhecimento de disciplinas isoladas.

Mais recentemente, a Finlândia passou a basear a aprendizagem de todos os estudantes em projetos e estudos interdisciplinares. Confrontados com problemas similares aos encontrados na vida real, os estudantes são solicitados a, por exemplo, pensar simultaneamente como cientistas, historiadores e filósofos.[159] Mas mesmo os professores na Finlândia acharam difícil atingir esse padrão. Os estudantes somente aprenderão a pensar de forma multidisciplinar quando os próprios professores tiverem conhecimento suficiente sobre diferentes disciplinas e puderem colaborar entre eles. Mas a fragmentada organização dos dias escolares e do trabalho dos professores significa que muitas vezes o espaço é limitado para essa colaboração.

Além disso, o mundo não está mais dividido em especialistas, que conhecem muito sobre pouco, e generalistas que conhecem pouco sobre muito. Especialistas geralmente têm profundas habilidades e escopos limitados, dando-lhes experiência reconhecida por seus pares, mas nem sempre valorizada fora de seus domínios. Generalistas têm amplo escopo, mas habilidades com pouca profundidade. O que con-

ta atualmente são pessoas capazes de aplicar uma profundidade de conhecimento em novas situações e experiências, obtendo novas habilidades, construindo novos relacionamentos e assumindo novas regras no processo: pessoas que são capazes de uma aprendizagem constante, desaprendendo e reaprendendo em um mundo de rápida mudança, quando o contexto muda.

Ajudar estudantes a desenvolverem estratégias eficientes de aprendizagem e habilidades metacognitivas, tais como autoconfiança, autocontrole e autoadaptação, se tornará cada vez mais importante, e deve ser um objetivo mais explícito nos currículos e práticas institucionais.

Aprender para serem consumidores críticos de informações

Quanto mais conhecimento a tecnologia nos permite pesquisar e acessar, mais importante se torna a compreensão profunda e a capacidade de compreender o conteúdo. O entendimento envolve conhecimento e informação, conceitos e ideias, habilidades práticas e intuições. E envolve, fundamentalmente, reuni-los, integrando e aplicando-os, por meios apropriados ao contexto do aprendiz. Também envolve a capacidade de informar nossas aspirações para o futuro com um entendimento do passado: os desafios que as sociedades têm enfrentado, as soluções que elas descobriram, e os valores que desenvolveram e defenderam ao longo do tempo.

No clima de "pós-verdade" no qual nos encontramos, a quantidade aparenta ser mais valorizada que a qualidade quando se trata de informação. A afirmação que "parece correta", mas não tem base em fatos, se torna correta como fato. Algoritmos que nos classificam em grupos de indivíduos que possuem a mesma opinião, criam câmaras de eco de mídia social que amplificam nossa visão, deixando-nos desinformados e isolados, sem argumentos opostos que podem alterar nossas próprias convicções. Essas bolhas virtuais homogeinizam opiniões e polarizam nossas sociedades, e podem ter um significativo – e adverso – impacto nos processos democráticos. Esses algoritmos não são uma falha de projeto, mas sim a maneira como as mídias sociais trabalham. Há pouca atenção e uma abundância de informações. Estamos vivendo nesse bazar digital onde qualquer coisa que não é construída para a era da rede está se desfazendo sob sua pressão.

Até que ponto deveríamos abordar a questão de um prisma de proteção ao consumidor, isto é, restringir provedores de informações, ou de um prisma de habilidades, ou ainda, fortalecer a capacidade da pessoa de navegar melhor em meio a uma onda gigantesca de informações? É interessante não pensarmos em produtos de conhecimento da mesma maneira que tratamos questões de proteção ao consumidor com produtos físicos. Pessoas processaram o McDonald's quando se tornaram vítimas da obesidade, ou o Starbucks quando se queimaram com café quente.[160] Mas parece muito difícil lutar contra *fake news*, porque mexer com a liberdade de expressão tende a ser considerado como um assalto aos princípios democráticos.

Ao invés de proteger as pessoas das informações, seria mais vantajoso fortalecer sua capacidade de classificar satisfatoriamente as informações que recebem. Estudantes precisam ser capazes de distinguir entre fontes de informações confiáveis e suspeitas, entre fato e ficção. Eles necessitam estar aptos a questionar ou procurar melhorar o conhecimento aceito e as práticas dos nossos tempos. Ser alfabetizado no século XX era como extrair e processar informações pré-codificadas. No século XXI, é sobre construção e validação de conhecimento. No passado, os professores podiam pedir aos estudantes que procurassem informações em uma enciclopédia, e acreditar em tais informações como corretas e verdadeiras. Atualmente, o Google, Baidu e Yandex nos apresentam milhões de respostas a qualquer pergunta, e a tarefa dos leitores é triangular, avaliar e construir conhecimento.

A crescente complexidade da vida moderna, para indivíduos, comunidades e sociedades, sugere que as soluções dos nossos problemas também serão complexas. Em um mundo estruturalmente desigual, o imperativo de reconciliar diversas perspectivas e interesses em definições locais com, algumas vezes, implicações globais exigirá que jovens se tornem adeptos de manipular tensões, dilemas e permutações.

Chamar a atenção para um equilíbrio entre demandas competitivas – equidade e liberdade, autonomia e comunidade, inovação e continuidade, eficiência e processo democrático – raramente levará a uma escolha ou mesmo a uma solução simples. Os indivíduos necessitarão pensar em um meio mais integrado que reconheça interconexões. Apoiando essas habilidades cognitivas estão a empatia

(a capacidade de entender a perspectiva do outro e ter uma reação emocional ou visceral), a adaptabilidade (a capacidade de repensar e mudar a percepção de alguém, práticas e decisões à luz de uma experiência recente, novas informações e discernimento adicional) e a verdade.

Lidar com a inovação, a alteração, a diversidade e a ambiguidade pressupõe que os indivíduos possam "pensar por si mesmos". A criatividade na solução de problemas requer a capacidade de considerar as futuras consequências das ações de outra pessoa, avaliar risco e recompensa, e assumir a responsabilidade final dos produtos do trabalho de alguém. Isso sugere um senso de responsabilidade, e maturidade moral e intelectual, sobre o qual uma pessoa pode refletir, bem como avaliar suas ações à luz de suas experiências e objetivos pessoais e sociais. A percepção e a avaliação do que é certo ou errado, bom ou mau em uma situação específica, é sobre ética. Implica fazer perguntas relacionadas às normas, valores, significados e limites, tais como: O que eu deveria fazer? Eu estava certo em fazer aquilo? Onde estão os limites? Sabendo das consequências do que fiz, eu deveria ter feito aquilo? Central para isso é o conceito de autorregulação, que envolve autocontrole, autoeficiência, responsabilidade, solução de problemas e adaptabilidade. Avanços na neurociência do desenvolvimento mostram que uma segunda explosão de plasticidade do cérebro ocorre durante a adolescência, e que as regiões do cérebro e os sistemas que são especialmente plásticos são aqueles implicados no desenvolvimento da autorregulação.

Cooperar com os outros

Também precisamos pensar sobre ensinar e recompensar a cooperação, além das realizações pessoais. Nas escolas atuais, em geral os estudantes aprendem de maneira individual e, no final do ano letivo, nós testamos e certificamos suas conquistas pessoais. Mas, quanto mais o mundo se torna independente, mais necessitamos de colaboradores efetivos. Nos dias de hoje, a inovação raramente é produto de indivíduos que trabalham sozinhos, mas um resultado de como mobilizamos, trocamos e conectamos conhecimento.

Para ajudar a desenvolver autonomia dos alunos, os educadores necessitam reconhecer não somente a sua individualidade, mas também o amplo conjunto

de relacionamentos – professores, colegas, famílias e comunidades – que influencia seu aprendizado. No âmago disso está a cooperação [*co-agency*] – os relacionamentos interativos, de apoio mútuo, que auxiliam no progresso dos estudantes. Nesse sentido, todos poderiam ser considerados alunos, não somente os estudantes, mas também professores, dirigentes de escolas, pais e comunidades.

Nós frequentemente negligenciamos o fato de que o aprendizado colaborativo é também um grande meio de inspirar a aprendizagem autorregulada e baseada em perguntas. Por um tempo, os cursos *online* massivos e abertos conhecidos como MOOCs pareciam oferecer uma atraente alternativa à instrução de alto custo, mas as taxas de conclusão para os MOOCs permaneceram desanimadoras. Parte da razão disso é que ainda não descobrimos métodos confiáveis de credenciamento, dificultando para os alunos a conversão de sua experiência do MOOC em qualificações relevantes no mercado de trabalho.

Mas a maior parte do problema é o modo "somente leitura" de muitos desses cursos *online*: eles replicam o formato de leitura, porém sem o benefício de um professor motivador. Holm Keller, ex-vice-presidente da Universidade da Leuphana, na Alemanha, desenvolveu uma interessante variante colaborativa de um MOOC para o PISA, chamado PISA4U.[161] Ele solicitou a potenciais alunos, a maioria deles educadores profissionais, que se inscrevessem em um curso e os agrupou baseado em um algoritmo de maneira que membros do grupo compartilhassem aspirações sobre seus objetivos educacionais, mas fossem bem diferentes em quase todos os outros aspectos. Esses diferentes grupos então identificaram problemas e os trabalharam em colaboração, cada indivíduo sendo assistido por um mentor *online*, e cada grupo, por um tutor experiente. Mais de 6 mil professores de 172 países fizeram parte no PISA4U piloto. As taxas de conclusão foram elevadas e a maioria dos participantes disse que a chave do seu entusiasmo foi trabalhar com pessoas de diferentes países e culturas, com diferentes interesses e experiências pessoais. O piloto teve tanto sucesso que estamos agora desenvolvendo uma plataforma digital permanente para ele.

Em 2015, o PISA realizou a primeira avaliação internacional de habilidades colaborativas na solução de problemas, definida como a capacidade dos estudantes de resolver problemas combinando conhecimentos, habilidades e esforços com

outros.[162] Como seria de se esperar, os estudantes que têm mais habilidades de leitura ou matemática também tendem a ser melhores na solução colaborativa de problemas, porque o gerenciamento de informações, interpretação e raciocínio complexo também são necessários para resolver problemas. O mesmo se mantém nos vários países: os de melhor desempenho no PISA, como o Japão, Cingapura e Coreia do Sul na Ásia, Estônia e Finlândia na Europa, e Canadá na América do Norte, também apareceram no topo da avaliação do PISA na solução de problemas colaborativos.

Mas há países onde os estudantes se saíram muito melhor na solução colaborativa de problemas do que se poderia esperar de seus desempenhos nas avaliações do PISA de ciências, leitura e matemática. Por exemplo, os estudantes do Japão foram muito bem nessas matérias, mas eles foram ainda melhor na solução colaborativa de problemas. O mesmo vale para estudantes na Austrália, Nova Zelândia e Coreia do Sul. Os estudantes nos Estados Unidos também foram muito melhor que o esperado na solução colaborativa de problemas, pelo seu desempenho médio em redação e ciências e seus desempenhos abaixo da média em matemática. Em contraste, estudantes nas quatro cidades chinesas e províncias que tomaram parte no PISA (Beijing, Xangai, Jiangsu e Guangdong) foram bem em matemática e ciências, mas saíram um pouco da média na solução colaborativa de problemas. Também na Lituânia, em Montenegro, na Federação Russa, na Tunísia, Turquia e nos Emirados Árabes Unidos, os estudantes ficaram abaixo da sua capacidade na solução de problemas. Em poucas palavras, embora a ausência de habilidades em ciências, matemática e leitura não implique na presença de habilidades sociais, estas não são também um subproduto automático do desenvolvimento das habilidades acadêmicas.

Os resultados mostram que alguns países se saem muito melhor que outros no desenvolvimento de habilidades colaborativas na solução de problemas, mas que todos os países precisam melhorar na preparação dos estudantes para um mundo muito mais exigente. Na média, apenas 8% dos estudantes conseguem completar tarefas de resolução de problemas que exigem uma razoavelmente alta complexidade de colaboração. São tarefas que exigem que eles mantenham a atenção na dinâmica de grupo, tomem a iniciativa de superar obstáculos e resolvam desacordos

e conflitos. Mesmo em Cingapura, local com melhor desempenho, apenas um em cada cinco alunos atingiu esse nível. Ainda assim, três em cada quatro estudantes mostraram que podem contribuir com um esforço colaborativo para resolver um problema de dificuldade média e conseguem considerar perspectivas diferentes em suas interações.

Da mesma forma, todos os países precisam trabalhar para a redução da disparidade de gêneros. Quando o PISA avaliou habilidades individuais de resolução de problemas em 2012, os meninos pontuaram mais alto que as meninas na maioria dos países. Em contraste, na avaliação de 2015 de solução de problemas colaborativos, as meninas superaram os meninos em todos os países, tanto antes quanto depois de levar em consideração seus desempenhos em ciências, leitura e matemática. O tamanho relativo da diferença entre gêneros no desempenho da resolução colaborativa de problemas é ainda maior do que em leitura.

Esses resultados refletiam as atitudes dos estudantes em relação à cooperação. As meninas relataram mais atitudes positivas quanto a relacionamentos, o que significa que elas tendem a estar mais interessadas nas opiniões de outros e querem que os outros tenham sucesso. Os meninos, por outro lado, tendiam a ver mais os benefícios instrumentais do trabalho em equipe e como a colaboração poderia ajudá-los de maneira mais efetiva e com mais eficiência. Como as atitudes positivas em relação à colaboração são conectadas aos componentes de desempenho a ela relativos na avaliação PISA, temos aqui uma boa estrada para a intervenção. Mesmo se a natureza casual do relacionamento não for clara, se as escolas incentivassem os meninos a valorizarem os outros, suas amizades e relações pessoais, poderiam ver melhores resultados entre os meninos na resolução colaborativa de problemas.

Aparentemente, há fatores no ambiente da sala de aula que se relacionam a essas atitudes. O PISA perguntou aos estudantes quão frequentemente eles se dedicam a atividades intensivas de comunicação, como explicar suas ideias na aula de ciências, passar tempo no laboratório fazendo experiências práticas, discutir sobre questões de ciências e participar de debates sobre pesquisas. Os resultados mostram uma relação evidente entre essas atividades e atitudes positivas no que diz respeito à colaboração. Em média, a valorização de relacionamentos e trabalho em equipe prevalece entre os estudantes que informaram participar dessas atividades com mais frequência.

Muitas escolas têm ainda mais êxito na promoção de um clima de aprendizagem onde os estudantes desenvolvem um senso de pertencimento e onde estão livres do medo. Os estudantes que relataram interações mais positivas com seus colegas tiveram pontuação mais alta na resolução colaborativa de problemas, mesmo depois de levar em consideração o perfil socioeconômico dos alunos e das escolas. Os estudantes que não se sentem ameaçados por colegas também tiveram melhor desempenho na resolução colaborativa de problemas.

É interessante que estudantes em desvantagem vejam, com frequência, o valor do trabalho em equipe com mais clareza do que seus pares mais favorecidos. Eles tenderam a relatar mais frequentemente que o trabalho em equipe melhora sua própria eficiência, que preferem trabalhar em equipe a trabalhar sozinhos e que acham que equipes tomam melhores decisões do que indivíduos. As escolas que tiveram sucesso no desenvolvimento dessas atitudes por meio de projetos de ambientes de aprendizagem colaborativa podem ser capazes de envolver estudantes com baixo desempenho por meio de novos métodos.

A educação não termina na porta da escola quando se trata de ajudar os alunos a desenvolverem suas habilidades sociais. Para começar, os pais devem fazer sua parte. Por exemplo, os estudantes tiveram um desempenho muito melhor na avaliação de resolução colaborativa de problemas quando contaram que haviam falado com seus pais fora da escola no dia anterior ao PISA, e também quando seus pais relataram estarem interessados nas atividades escolares dos seus filhos ou que os incentivavam a ter confiança.

As competências para a resolução colaborativa de problemas são, é claro, somente uma faceta de uma série muito mais ampla de habilidades emocionais e sociais das quais os alunos precisam, para viver e trabalhar juntos ao longo da vida. Como discutido no Capítulo 1, essas habilidades são relacionadas às qualidades do caráter de perseverança, empatia, resiliência, consciência, coragem e liderança.

Fiz a abertura da Conferência de Tecnologia Educacional da OEB de 2016, em Berlim, sobre habilidades do século XXI.[163] Nessa conferência, apresentaram-se muitas visões fascinantes sobre a função potencial da tecnologia na educação e, algumas vezes, a linha entre as capacidades humanas e as capacidades do computador parecia pouco nítida. Mas Tricia Wang,[164] etnógrafa de tecnologia global e

cofundadora da Constellate Data, definiu aquela linha como a capacidade de ver a partir da perspectiva de outra pessoa. Explicou como essa capacidade estava aumentando em importância no setor de tecnologia, visto que se solicitava que os computadores – e eles até eram projetados para isso – realizassem mais e mais tarefas cognitivas.

É uma exigência bem alta, mas as escolas precisam ajudar os estudantes a serem autônomos nos seus raciocínios e desenvolverem uma identidade que esteja ciente do pluralismo da vida moderna. No trabalho, em casa e na comunidade, as pessoas precisarão de uma compreensão mais ampla de como os outros vivem, em culturas e tradições diferentes e como pensam, como cientistas, matemáticos, cientistas sociais e artistas. E, não menos que isso, a sua capacidade de ler e compreender a diversidade, de reconhecer os valores liberais essenciais de nossas sociedades, tais como tolerância e empatia, talvez seja uma das mais fortes respostas ao extremismo. Em resumo, as escolas agora têm de capacitar os estudantes para pensar por si mesmos e agir com e para os outros.

Tudo isso nos motivou a integrar o conceito de competência global no PISA, acessando um conjunto de capacidades que possibilitam às pessoas verem o mundo através de olhos diferentes e considerarem ideias, perspectivas e valores diferentes. O PISA entende a competência global como um objetivo de aprendizado multidimensional e contínuo. Indivíduos globalmente competentes podem examinar questões interculturais, globais e locais, entender e valorizar perspectivas e visões de mundo diferentes, interagir com sucesso e respeito com outros e assumir ações responsáveis visando a sustentabilidade e o bem-estar coletivo (ver o Capítulo 4).

É um formidável desafio científico medir a competência global, assim como construir uma inclusão cívica e social que envolve tantos componentes cognitivos, emocionais e sociais diferentes. Mas o aspecto mais surpreendente foi a dificuldade de obter apoio político para o esforço entre os países que participaram do PISA. Até agora, apenas uma minoria concordou em implementar este componente da avaliação do PISA.

O valor dos valores

Chegamos assim ao desafio mais complexo na educação moderna: como incorporar valores na educação. Os valores sempre foram centrais na educação, mas já é tempo de esses valores deixarem de ser aspirações implícitas para se transformar em objetivos e práticas educacionais explícitos, a fim de ajudar as comunidades a se deslocar de valores situacionais – isto é, "eu faço tudo o que a situação me permite fazer" – para valores sustentáveis que geram confiança, vínculos sociais e esperança. Como o colunista do *New York Times*, Thomas Friedman, apontou, "Os pontos de vista, as tradições e a sabedoria convencionais, que pareciam tão sólidos quanto um *iceberg*, e tão permanentes, podem agora repentinamente derreter em um dia, quando antes costumavam demorar uma geração". E como ele observa à frente, "se a sociedade não construir fundações que apoiem as pessoas, muitos tentarão construir paredes, por mais que isso possa ser contraproducente".[165]

Em 2011, quando visitei as áreas do nordeste do Japão que haviam sido devastadas pelo tsunâmi alguns meses antes, vi como cidades bem estabelecidas podiam desaparecer da noite para o dia, e como as pessoas e as escolas são repentinamente confrontadas por um conjunto de desafios inteiramente novo. Mas eu também vi como fundações sociais fortes e comunidades resilientes podem enfrentar tais desafios.

Já tinha ido ao Japão mais de 50 vezes antes, mas esta visita à prefeitura de Iwate me causou uma profunda impressão. Dirigindo por horas ao longo da costa através de áreas sem-fim, onde aldeias inteiras tinham sido varridas quando o tsunâmi as atingiu em 11 de março de 2011, vi que nada restara a não ser a fundação das casas. Em alguns lugares, as ruínas estavam marcadas com círculos e cruzes vermelhas, sinalizando onde as pessoas tinham perdido não só seus lares, mas também seus entes queridos.

Apesar de moradias temporárias terem sido construídas, e a infraestrutura pública reparada em espantosa velocidade, reestabelecer a vida cívica provou ser um desafio muito maior. Os diretores de escolas elementares Funakoshi e Ohtsuchi, à frente da escola temporária Rikuchu-Sanriku, mostraram o dinamismo e criatividade com que os educadores japoneses são capazes de mobilizar, quan-

do necessário. De fato, logo antes de conhecê-los, tinha visitado os escombros da velha Escola Elementar Funakoshi, uma escola exatamente como qualquer outra no mundo, com longos corredores escuros, salas de aula e sala dos professores no andar superior.

Mas a escola temporária Rikucho-Sanriku era diferente. O ginásio de esportes abrigava três classes em um espaço aberto e as salas dos professores davam para as "salas de aula". Juntos, alunos e professores encontraram soluções criativas para aliviar as difíceis condições, promovendo respeito mútuo e responsabilidade ao mesmo tempo.

Como o diretor explicou, enquanto uma turma tinha aula de música, as outras iam para fora praticar esportes. Os professores não puderam conservar muito da biblioteca da escola antiga, mas grupos comunitários contribuíram para doar livros e o que mais fosse necessário. E não havia nada que não pudesse ser construído de papelão. De certa maneira, o tsunâmi havia transformado uma escola do passado em um ambiente de aprendizagem para o futuro.

Os relatos mais comoventes eram os dos professores. Mesmo em tempos normais, o Japão é um país em que, aparentemente, não há limites entre a vida pública e a privada dos professores. Lá os professores têm um profundo comprometimento, não apenas com o desenvolvimento intelectual de seus alunos, mas também com a vida emocional e social deles, tanto na escola, quanto em casa. A crise só ampliou isso, com os professores assumindo uma incrível responsabilidade adicional com pouco apoio material e psicológico.

Muitos professores arriscaram suas vidas para salvar seus alunos. Um professor do ensino médio contou como ele fez para tentar salvar uma criança que estava sendo carregada pelas violentas inundações, mas, por apenas alguns centímetros, não conseguiu alcançar a mão da criança. Outro professor resgatou todas as crianças da escola, após o golpe inicial do terremoto, e os levou para um terreno mais alto. Quando os pais de uma das crianças chegaram e exigiram levá-la para casa, o professor não estava convencido de que seria a melhor coisa a fazer, mas cedeu. A criança e os pais morreram no caminho para a cidade, quando o tsunâmi chegou. Fiquei profundamente impressionado pelos mais de 12.000 membros do Sindicato dos Professores do Japão que foram voluntários na área. Poucas pessoas

que conheci compartilham um comprometimento tão profundo com o futuro das crianças do Japão como o vice-presidente do JTU (Sindicato dos Professores do Japão) e seus colegas na prefeitura de Iwate.

A questão é que se queremos estar à frente dos desenvolvimentos tecnológicos, precisamos encontrar e refinar as qualidades que são exclusivas à humanidade e que complementam as capacidades que criamos em nossos computadores, sem competir com elas.

Tentar limitar a educação à transmissão de conhecimento acadêmico carrega o risco de que a educação acabe nivelando as pessoas com os computadores, em vez de se concentrar em características essenciais humanas que possibilitam a educação ficar à frente dos desenvolvimentos tecnológicos e sociais. Pergunte a si mesmo por que é muito mais fácil as tecnologias digitais substituírem os funcionários de escritório de hoje do que os caçadores e coletores do passado. A resposta é que na especialização taylorista do trabalho e das habilidades humanas, perdemos muitas das capacidades que talvez não tenham valor instrumental direto no trabalho.

Em outubro de 2016, conheci Josh Yates, do Instituto para Estudos Avançados em Cultura em Virgínia, Estados Unidos,[166] que propôs uma intrigante estrutura dos principais dotes necessários para o aprendizado e o desenvolvimento humanos. Ele fala da verdade (o campo do aprendizado e conhecimento humanos); do belo (o campo da criatividade, estética e *design*); do bom (o campo da ética), do justo e bem organizado (o campo da vida política e cívica); e do sustentável (o campo da saúde física e natural).

Cingapura foi o primeiro país com que tive contato que coloca valores explicitamente no centro da sua estrutura curricular. Enfatiza o respeito, a responsabilidade, a resiliência, a integridade, o cuidado e a harmonia na escola. Esses valores devem moldar as qualidades de caráter dos estudantes, como a conscientização social e de si mesmo, a gestão de relacionamentos, a autogestão e a tomada de decisões responsáveis. De fato, essa estrutura se refere às qualidades de caráter como "valores em ação".[167]

Como um todo, sua estrutura do currículo é planejada para criar uma pessoa confiante, um aluno autônomo, um cidadão participante e um contribuidor ativo. As escolas utilizam a estrutura para conceber os programas curriculares e co-

curriculares que ajudarão os estudantes a desenvolver as competências exigidas. Além disso, espera-se que todo estudante participe dos programas "Valores em Ação", que ajudam a desenvolver um sentido de responsabilidade social. Até agora, mesmo em Cingapura, muito disso permanece uma aspiração apenas parcialmente refletida em como os estudantes aprendem de verdade e os professores realmente ensinam.

Embora a questão de criar e implementar um novo currículo para o século XXI seja forte, ela parece ser também uma aliança igualmente forte no caminho para a transformação. Os pais que temem que seus filhos não passem em exames podem não confiar em uma abordagem que prometa alcançar mais com menos. Os professores e seus sindicatos devem se preocupar com o fato de que, se lhes for solicitado ensinar um conteúdo mais subjetivo, como habilidades emocionais e sociais, não serão mais avaliados apenas por aquilo que ensinam, mas também por aquilo que são. Administradores escolares e formuladores de políticas públicas podem sentir que não são mais capazes de administrar escolas e sistemas educacionais quando a métrica para o sucesso muda de conhecimento de um conteúdo facilmente quantificável para certas qualidades humanas que podem se revelar totalmente apenas muito depois que seus alunos estejam formados. Desenvolver respostas convincentes a essas preocupações exigirá uma abordagem corajosa na concepção de avaliações e de currículos modernos. Construir colaborativamente currículos escolares para a próxima geração, que vão além das experiências passadas exigirá, portanto, uma liderança extraordinária. Envolverá explicar e advogar por planos de estudo e avaliações que priorizem a profundidade de compreensão e incentivam a ampliação do envolvimento na aprendizagem em toda a comunidade.

A face mutante dos sistemas educacionais bem-sucedidos

Muitos países responderam a novas exigências sobre o que os alunos deveriam aprender trazendo mais e mais camadas de conteúdo para seu currículo. Assim, esses currículos ficaram muito grandes, porém com pouquíssima profundidade.

Os professores precisam passar por uma grande quantidade de matérias, mas sem aprofundamento. Trazer novos materiais é uma boa maneira de mostrar como os sistemas educacionais estão respondendo às exigências que surgem, embora seja bem difícil remover qualquer coisa dos sistemas instrucionais. Alguns países tentaram ampliar sua experiência de aprendizagem integrando novas matérias, tópicos e temas às disciplinas tradicionais, muitas vezes com a bandeira de uma abordagem interdisciplinar. Outros reduziram a quantidade de material de ensino para que os professores tivessem mais tempo para se aprofundar (ver também o Capítulo 3).

É necessário um equilíbrio cuidadoso entre o currículo planejado e o "negociado". Em outras palavras, há de haver uma vasta consulta assim como muita negociação na seleção do que deveria ser ensinado e de um produto final bem concebido. Isso, em retorno, poderá inspirar confiança e mais engajamento com a profissão. Encontrar o equilíbrio não é fácil. Por exemplo, muitos questionam se os alunos deveriam aprender programação nesse mundo tão rico em tecnologia. Há exemplos curiosos de escolas no mundo inteiro que dão aulas de programação. Mas, o risco é estarmos, novamente, ensinando aos alunos técnicas atuais para resolver problemas atuais. No momento em que esses estudantes se formarem, essas técnicas podem ter se tornado obsoletas. Esse exemplo levanta uma questão ainda maior: como podemos fortalecer uma compreensão maior e mais envolvimento com os conceitos subjacentes à digitalização [como um todo] sem nos distrairmos com as ferramentas digitais atuais?

É importante pensar mais sistematicamente sobre o que queremos obter com a concepção do currículo, em vez de adicionar mais e mais "coisas" ao que está sendo ensinado. Os currículos do século XXI precisam ser caracterizados por rigor (desenvolvendo o que está sendo ensinado com um alto nível de exigência cognitiva); por foco (tendo a compreensão conceitual como objetivo, priorizando a profundidade e não a abrangência de conteúdo); e por coerência (instruções sequenciais baseadas em uma compreensão científica das progressões de aprendizagem e desenvolvimento humano). Os currículos precisam refletir verdadeiramente as disciplinas embora persigam o ensino interdisciplinar e desenvolver a capacidade dos alunos para ver problemas através de lentes múltiplas.

Os currículos precisam equilibrar o conhecimento do conteúdo disciplinar com o conhecimento sobre os princípios e natureza subjacentes das disciplinas. Para ajudar os estudantes a lidar com problemas futuros desconhecidos, os currículos devem dar enfoque a áreas com os mais altos valores de transferência, em outras palavras, precisam dar prioridade ao conhecimento, a capacidades e atitudes que podem ser aprendidas em um contexto e aplicadas a outros. Para conquistar os professores em favor dessa ideia, é necessário que os currículos explicitem a teoria de ação de como essa transferência de valores acontece. É preciso equilibrar aspectos cognitivos, sociais e emocionais da aprendizagem e ajudar os professores a gerar responsabilidade compartilhada entre os alunos que participam do processo. Eles precisam enquadrar a aprendizagem em contextos realistas e relevantes, e ajudar os professores a usar abordagens que sejam temáticas, baseadas em problemas ou projetos, e centradas na co-criação com seus colegas e alunos.

Porém, como criar alunos envolvidos e motivados, que estejam preparados para enfrentar os desafios imprevisíveis do futuro, sem contar os que já enfrentam hoje? Em sistemas educacionais tradicionais, os professores vão para a sala de aula com instruções do que ensinar. Nos sistemas educacionais com os melhores desempenhos, um modelo diferente surgiu: os professores recebem as ferramentas e o apoio para criar seus próprios caminhos para esse mesmo fim. Há objetivos claros para o que os estudantes deveriam conseguir fazer, mas há uma expectativa de que os professores gozarão de sua independência profissional para determinar como conseguirão realizar isso.

Como mencionei inúmeras vezes, os países precisam olhar para fora. Não podemos mais ignorar países como a China. Até o momento em que este documento foi escrito, as reservas de talento constituídas por pessoas bem formadas na Europa, Estados Unidos e China são aproximadamente do mesmo tamanho. Mas, na próxima década, a China estará muito à frente na quantidade de jovens bem formados. Em 2017, oito milhões de alunos se graduaram nas universidades chinesas – um aumento de dez vezes em apenas dez anos, e duas vezes o número de graduados nos Estados Unidos. Dentro da próxima década, a população de jovens bem formados da China pode exceder o número de todos os jovens – bem formados ou não – na Europa e na América do Norte.

É hora de explorar as implicações de tudo isso para estudantes, educadores e líderes educacionais.

Um tipo de aprendiz diferente

A próxima geração de jovens cidadãos criará trabalhos em vez de de procurá-los, e irá colaborar para os avanços da humanidade em um mundo cada vez mais complexo. Isso exigirá curiosidade, imaginação, empatia, empreendedorismo e resiliência, e a habilidade de falhar de forma construtiva, de aprender com os erros. A implicação mais óbvia de um mundo que requer constante adaptação e crescimento de seus alunos é a necessidade de desenvolver a capacidade e a motivação para a aprendizagem contínua. Costumávamos estudar para fazer um trabalho; agora, estudar é o trabalho – e isso exigirá um modo pós-industrial de treinamento, planejamento, ensino e avaliação que pode desenvolver a paixão e a capacidade para aprender.

O conceito não é novo. Lembro-me de um discurso muito potente da Ministra da Educação da Finlândia, Olli-Pekka Heinonen, sobre a educação continuada, no encontro de ministros da educação da OCDE, em 1996. Embora o conceito de educação continuada fosse altamente teórico naquela época, e tenha ganhado pouco impulso além das questões sobre educação de adultos, formação contínua e treinamento, agora ele precisa estar no centro das políticas educacionais desde os anos iniciais da vida.

Desde cedo em sua carreira escolar os alunos precisam ser capazes de apreciar o valor da aprendizagem muito além da escola, além da graduação; eles têm de se responsabilizar por sua própria aprendizagem e colocar energia nesse processo. A educação continuada não apenas requer que as pessoas aprendam coisas novas o tempo todo, mas – e isso tende a ser muito mais difícil – que desaprendam e reaprendam quando os contextos e os paradigmas mudam. Quando eu era mais novo, podia comer tudo o que queria e não engordava. Não foi nada fácil mudar os velhos hábitos quando percebi que meu metabolismo era outro.

A educação continuada também se desenvolve a partir de aspirações e estratégias de aprendizagem eficientes. O PISA faz algumas constatações interessantes sobre

as relações – ou a falta delas – entre o conhecimento acadêmico, as estratégias de aprendizagem dos alunos e suas expectativas profissionais.

A ***FIGURA 6.2*** mostra a porcentagem de alunos de 15 anos de idade que esperam trabalhar em ocupações técnicas e profissionais relacionadas a ciências quando tiverem 30 anos. Os dados mostram uma série de países e economias – Bélgica, as quatro municipalidades e províncias na China que participam do PISA, Estônia, Finlândia, Alemanha, Japão, Macau, Holanda, Polônia, Coreia do Sul, Suíça e Vietnã – com pontuações altas nas provas de ciências do PISA, mas onde as aspirações dos alunos de fazer da ciência parte de sua vida futura são apenas moderadas. Na verdade, há apenas alguns países em que estão alinhados o conhecimento dos alunos em ciências, sua crença nos métodos científicos e o modo como veem essa área como um caminho para oportunidades profissionais: Canadá e Cingapura, e entre os estudantes que se classificam um pouco pior em ciências, Austrália, Irlanda, Portugal, Eslovênia e Reino Unido. Evidentemente, os dados também mostram o outro lado da história. Por exemplo, os estudantes em Israel, Espanha e Estados Unidos estão abertos a métodos de pesquisa científica e aspiram a carreiras na área, porém têm poucos conhecimentos e competências científicas para realizar esse sonho.

No fundo, isso quer dizer que o sucesso acadêmico em si não é suficiente. O PISA oferece algumas considerações interessantes quanto a seu vínculo entre conhecimento e aspirações. Quando os alunos não gostam de estudar ciências, o melhor desempenho nessa área se traduz apenas em uma tendência ligeiramente maior desses estudantes a seguir carreira na área (***FIGURA 6.3***). Mas quando os alunos gostam de estudar ciências, os melhores resultados estão vinculados às expectativas de uma carreira relacionada à área. Novamente, isso destaca a importância do desenvolvimento de abordagens mais multidimensionais da concepção instrucional e de aprendizagem, e de fazê-lo explicitamente, em vez de apenas ficar esperando que o foco na melhora do desempenho leve a outros resultados desejados.

Pode ser tentador concluir que a educação continuada signifique desviar recursos da aprendizagem durante a infância para a aprendizagem na vida adulta. No entanto, os dados da OCDE demonstram como aprender ao longo da vida está significativamente relacionado aos resultados de aprendizagem na escola.[168]

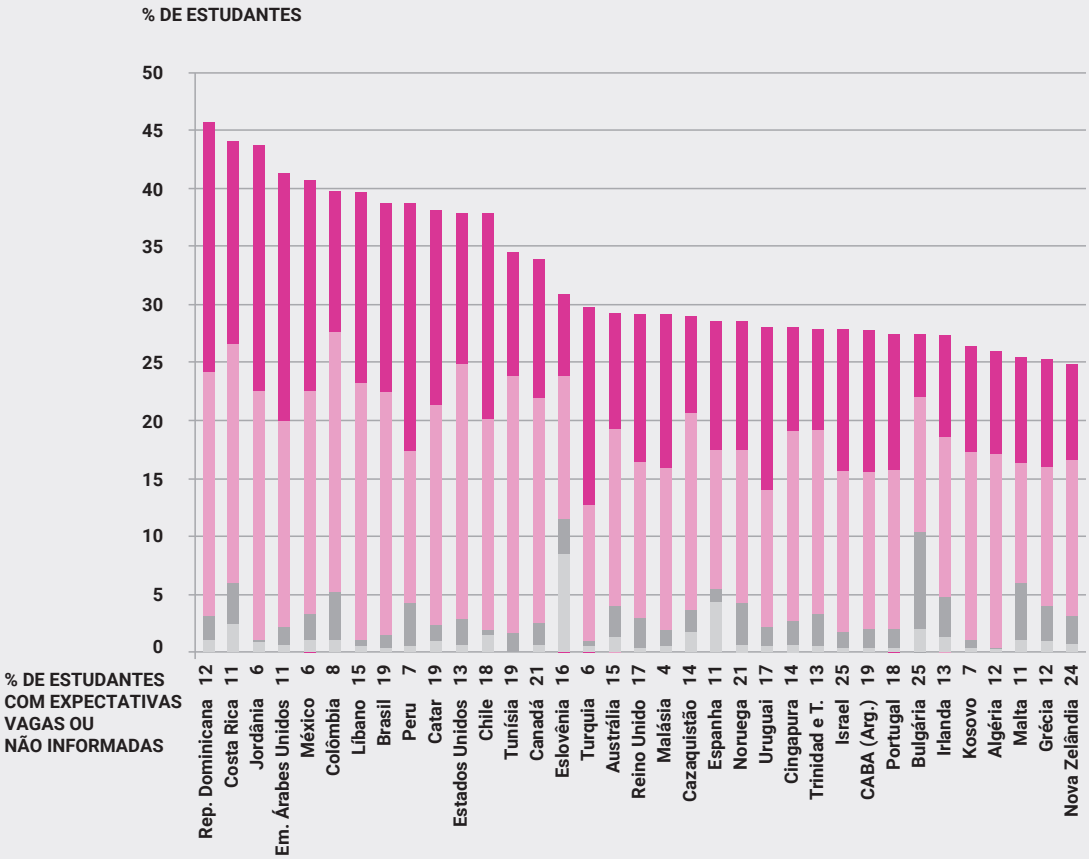
De fato, as oportunidades de aprendizagem subsequentes tendem a reforçar disparidades nos resultados de aprendizagem iniciais. Indivíduos que falharam na escola não tendem a procurar oportunidades de aprendizagem subsequentes, e os empregadores não tendem a investir em alunos com competências básicas fracas. Resumindo, a educação continuada de que temos conhecimento não diminui, pelo contrário: tende a reiterar, as diferenças iniciais de formação, o que apenas destaca a importância de ter uma boa base e o fato de precisarmos melhorar muito a concepção de oportunidades de aprendizagem eficientes que satisfaçam aos diversos interesses dos adultos em suas vidas futuras.

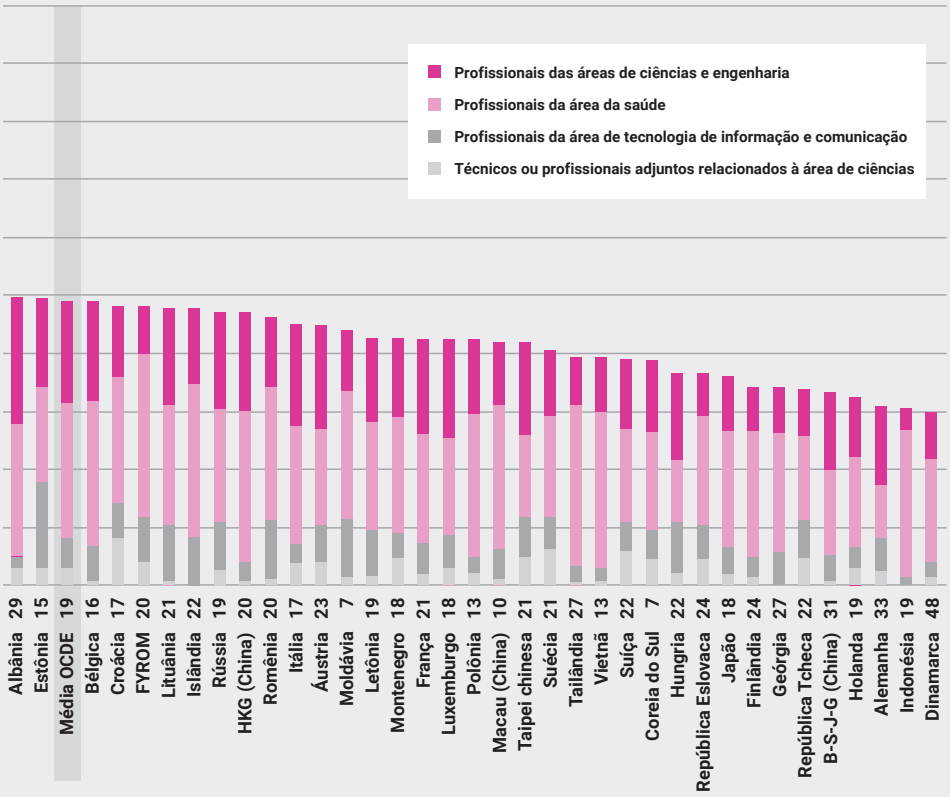
Ainda há muito o que os governos e as sociedades podem fazer para ajudar os alunos a se adaptarem. O mais fácil é dizer aos jovens a verdade sobre a relevância de sua formação, no plano social e no mercado de trabalho, lembrando de incentivar as instituições de ensino a prestar mais atenção a isso também.

Quando os sistemas educacionais ajudam os estudantes a escolher um campo de estudo que corresponda a suas paixões, no qual possam ter excelência, e que permita que contribuam para a sociedade, colocam esses estudantes no caminho para o sucesso. Contudo, muitas universidades ainda dão enfoque aos campos de estudo de *marketing*, que são mais fáceis e baratos de oferecer.

Mais difícil, mas igualmente importante, é mudar dos sistemas de certificação baseados em qualificação para sistemas de certificação baseados em competência e conhecimento. Isso significa sair dos caminhos da educação documental e se dirigir ao que os indivíduos podem realmente fazer, independentemente de como e onde tenham adquirido conhecimento, habilidades e qualidades de caráter. Sou um bom exemplo disso. Muitos anos atrás, obtive minha graduação em Física, a qual permanece sendo a qualificação registrada no meu *curriculum vitae*. Mas, se eu tivesse de enviá-lo para um laboratório hoje, eu seria um fracasso no trabalho, tanto por causa dos rápidos avanços da Física desde que me formei, quanto porque perdi algumas das habilidades que não usei durante muito tempo. Nesse ínterim, adquiri muitas novas competências que não foram formalmente certificadas.

FIGURA 6.2: A MAIOR PARTE DOS ESTUDANTES DE 15 ANOS NÃO ASPIRA SEGUIR UMA CARREIRA RELACIONADA À ÁREA DE CIÊNCIAS

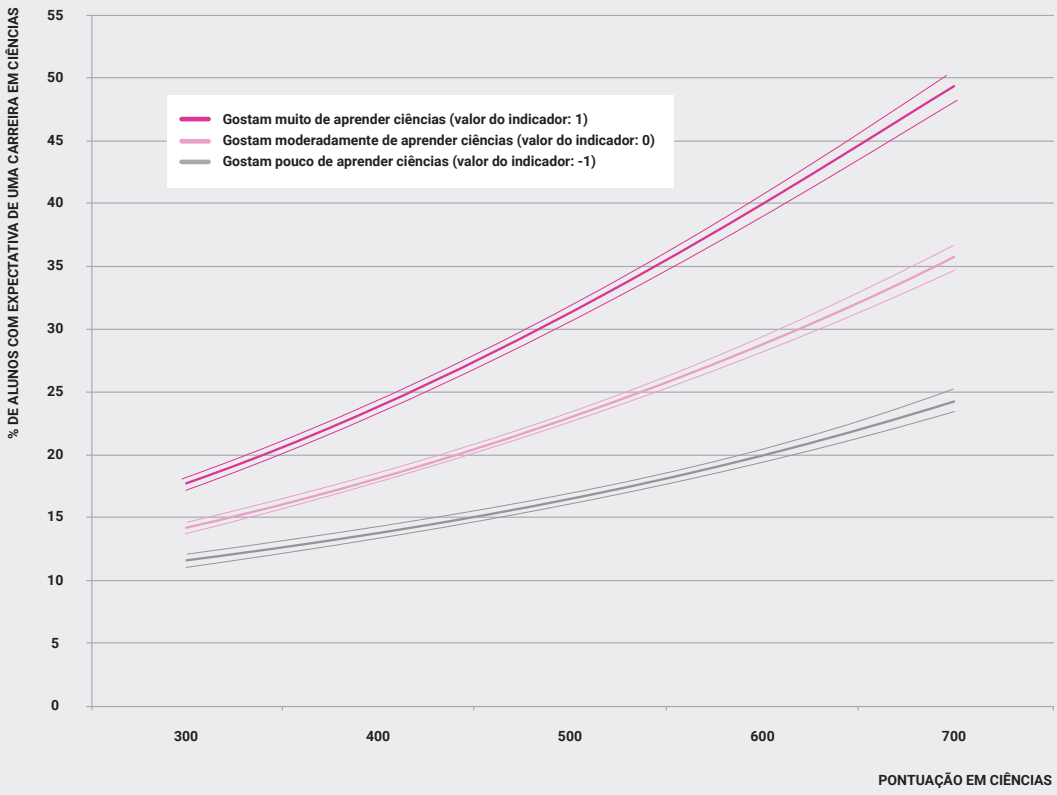




Notas: Porcentagem de estudantes que têm a expectativa de trabalhar em ocupações nas áreas relacionadas à ciência e técnicas quando tiverem 30 anos. Os países/economias em rosa escuro tiveram o melhor desempenho em ciências no PISA 2015. CABA (Arg.) refere-se à Cidade Autônoma de Buenos Aires (Argentina). Bélgica refere-se apenas às comunidades falantes de francês e alemão. FYROM refere-se à antiga República da Iugoslava da Macedônia. B-S-J-G (China) refere-se a Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (China).

Fonte: OCDE, PISA 2015 Banco de dados, Tabela I.3.10a

FIGURA 6.3: QUANDO OS ESTUDANTES GOSTAM DE APRENDER CIÊNCIAS, O MELHOR DESEMPENHO ESTÁ MAIS FORTEMENTE ASSOCIADO À EXPECTATIVA DE SEGUIR UMA CARREIRA NA ÁREA DA CIÊNCIA



Notas: Estimativa; média da OCDE, depois de levar em conta o gênero e o status *socioeconômico. As curvas representam a parcela prevista de estudantes que têm a expectativa de seguir carreira em uma ocupação relacionada à ciência, baseada num modelo logístico com o índice de apreciação de ciências, o desempenho em ciências, sua produção, gênero e o índice PISA de* status *econômico, social e cultural introduzidos como variáveis independentes. A área sombreada em volta das curvas indica os intervalos de confiança superior e inferior a 95% para essas estimativas.*

Fonte: OCDE, PISA 2015 Banco de dados, Tabela 1.3.13b.

http://dx.doi.org/10.1787/888933432435

Professores do século XXI

Altas e crescentes expectativas para os professores

As expectativas para professores são altas e crescem todos os dias (ver Capítulo 3). Esperamos que tenham uma compreensão profunda e ampla do que ensinam, de quem ensina e de como os alunos aprendem, porque o que os professores sabem e aquilo com que se preocupam faz toda a diferença no processo de aprendizagem de um aluno. Mas, esperamos muito mais deles do que consta em seu contrato sobre suas atribuições profissionais. Esperamos que os professores sejam apaixonados, solidários e reflexivos, que tenham a aprendizagem como eixo central e incentivem o envolvimento e a responsabilidade de seus alunos, que respondam efetivamente às diferentes necessidades dos estudantes, a seus diferentes *backgrounds* e idiomas, e que promovam a tolerância e a coesão social, que realizem avaliações e deem devolutivas constantemente, e que garantam que os alunos se sintam valorizados e incluídos, além de garantir que a aprendizagem seja colaborativa. Esperamos que os professores cooperem entre si e trabalhem em equipe, assim como com outras escolas e com os pais, estabelecendo objetivos comuns, planejando e monitorando a realização dos objetivos. Como se não bastasse, é improvável que os alunos continuem estudando ao longo da vida se não virem seus professores fazendo isso, procurando ampliar seus horizontes e questionando o saber estabelecido de seus tempos.

Os professores dos alunos "conectados" dos dias de hoje também precisam enfrentar os desafios surgidos com a digitalização, da sobrecarga de informações ao plágio, protegendo as crianças dos riscos que se apresentam *online*, como fraude, violação de privacidade ou *bullying*, e precisam definir um regime de mídia apropriado e adequado para seus alunos. Espera-se que eles ajudem as crianças a se tornarem consumidores críticos dos serviços de Internet e mídia eletrônica, a fazer escolhas esclarecidas e evitar comportamentos nocivos.

Ainda tem mais. A maioria das pessoas bem-sucedidas teve, pelo menos, um professor que fez diferença de fato na vida delas – porque o professor foi um modelo ou interessou-se genuinamente pelo bem-estar e futuro do aluno, deu

apoio emocional quando ele precisava. Esses aspectos do magistério são difíceis de comparar e quantificar, mas conceber uma organização de trabalho e cultura de apoio que nutra essas qualidades contribui muito para garantir que todo aluno tenha êxito.

A tecnologia digital como apoio para o ensino

Embora as pessoas tenham diferentes visões do papel que a tecnologia digital pode e deveria ter nas escolas, não podemos ignorar como as ferramentas digitais têm transformado de maneira tão fundamental o mundo fora da escola. Em todo lugar, as tecnologias digitais estão oferecendo novos modelos de negócios e oportunidades às empresas para que entrem em mercados e transformem seus processos de produção. Podem fazer com que vivamos mais e com mais saúde, ajudar-nos a delegar tarefas perigosas ou monótonas, e viajar a mundos virtuais. As pessoas que não podem navegar através da paisagem digital não conseguem mais participar inteiramente de nossa vida cultural, econômica e social.

A tecnologia deveria, portanto, ter um papel importante, se quisermos oferecer aos professores ambientes de aprendizagem compatíveis com métodos de ensino do século XXI e, mais importante, se quisermos oferecer aos estudantes as competências deste século que são essenciais para que tenham êxito.

Fico bem tranquilo quando ouço as pessoas argumentarem que as tecnologias digitais vão tornar os professores redundantes. O cerne do ensino sempre foi relacional, e o magistério sempre foi uma das atividades sociais mais duradouras. Assim, haverá mais, não menos, demanda por pessoas capazes de desenvolver e dar apoio a aprendizes ao longo de toda a sua vida.

O valor do magistério como um diferenciador fundamental deve apenas aumentar, à medida que a digitalização avança na separação de conteúdo educacional, credenciamento e ensino que compõem as escolas tradicionais. Na era digital, qualquer coisa que chamamos de nossa propriedade intelectual e conteúdo educacional, atualmente, será uma *commodity* disponível para todos no futuro. O credenciamento ainda dá às instituições educacionais um enorme poder, mas pense apenas alguns anos adiante. Qual será o efeito desse microcredenciamento

no credenciamento como um todo, quando os empregadores puderem validar diretamente competências e conhecimentos específicos? Ou pense no rápido crescimento da capacidade deles de verem através dos níveis de conhecimento e competências que os possíveis funcionários listam em seus currículos e reconhecerem aquilo que realmente oferecem.

No final, a qualidade do ensino parece ser o ativo mais valioso das instituições educacionais modernas. Ainda assim, como em muitas outras profissões, as tecnologias digitais tendem a assumir muitas das tarefas agora realizadas pelos professores. Mesmo se o ensino nunca for digitalizado ou terceirizado para outros lugares, a administração de rotina e as tarefas instrucionais, que tomam um tempo valioso de ensino, já estão sendo delegadas à tecnologia.

Na área da saúde, começamos olhando os resultados, medindo a pressão e tirando a temperatura de um paciente para depois decidir qual é o remédio mais apropriado. Na educação, tendemos a dar a todos o mesmo remédio, instruir todas as crianças do mesmo jeito, e quando descobrimos, muitos anos depois, que os resultados foram insatisfatórios, colocamos a culpa na motivação ou capacidade dos pacientes. Isso simplesmente não é suficiente. A tecnologia digital agora nos permite descobrir respostas inteiramente novas para o que as pessoas aprendem, como, onde e quando elas aprendem, além de enriquecer e estender o alcance da excelência dos professores e do ensino.

Precisamos abraçar a tecnologia de maneira que ela eleve o trabalho dos professores do nível da transmissão de conhecimento recebido para um trabalho na co-criação de conhecimento, como *coaches*, mentores e avaliadores. Atualmente, os sistemas de aprendizagem digital inteligentes já não podem apenas ensinar ciências, mas também podem observar simultaneamente como você estuda, como aprende ciências, os tipos de tarefas e modos de pensar que lhe interessam, e os tipos de problemas que acha aborrecidos ou difíceis. Esses sistemas podem, assim, adaptar o ensino para seu estilo pessoal de aprendizagem com muito mais detalhamento e precisão do que qualquer ambiente de sala de aula tradicional poderia conseguir. De modo semelhante, os laboratórios virtuais dão a oportunidade de projetar, conduzir e aprender a partir de experiências, em vez de apenas aprender sobre elas.

A tecnologia pode capacitar professores e alunos a acessarem materiais especializados muito além dos livros didáticos, em múltiplos formatos e de maneiras que podem transpor o tempo e o espaço. A tecnologia pode dar suporte a novos modos de ensinar, que dão enfoque aos alunos como participantes ativos. Há bons exemplos de tecnologia aprimorando o ensino por experiência, auxiliando nos métodos de ensino baseados em pesquisa e projeto, possibilitando as atividades práticas e a aprendizagem colaborativa, além da realização de avaliações formativas em tempo real. Há também exemplos interessantes de tecnologia dando apoio à concepção da aprendizagem, sofisticados *softwares* para experimentação e simulação, mídia social e jogos educacionais. Essas são precisamente as ferramentas de ensino necessárias para desenvolver os conhecimentos e competências do século XXI. Além disso, um professor agora pode educar e inspirar milhões de alunos e comunicar suas ideias ao mundo todo.

Talvez o recurso mais distinto da tecnologia seja que não serve apenas a estudantes e educadores, mas também pode construir um ecossistema ao redor da aprendizagem que depende da colaboração. A tecnologia pode construir comunidades de alunos que tornam a aprendizagem mais divertida e social, reconhecendo que o ensino colaborativo enriquece a orientação de objetivos, motivação, persistência e o desenvolvimento de estratégias de ensino eficientes. De modo semelhante, a tecnologia pode construir comunidades de professores, que compartilham e enriquecem práticas e recursos de ensino, e também colaboram com o crescimento profissional e a institucionalização da prática profissional. Pode também ajudar os líderes do sistema e governos a desenvolverem e compartilharem as melhores práticas acerca de concepção curricular, políticas públicas e pedagogia. Imagine uma plataforma gigante de *crowdsourcing* em que professores, pesquisadores da educação e especialistas em políticas públicas colaboram para selecionar o conteúdo mais relevante e as práticas pedagógicas para alcançar objetivos educacionais, e onde estudantes podem, de qualquer lugar no mundo, ter acesso às melhores e mais inovadoras experiências educacionais.

Mas a realidade nas salas de aula parece bem diferente dessas promessas. Em 2015, publicamos um relatório do PISA sobre competências digitais dos alunos e os ambientes de aprendizagem concebidos para desenvolver tais competências.[169]

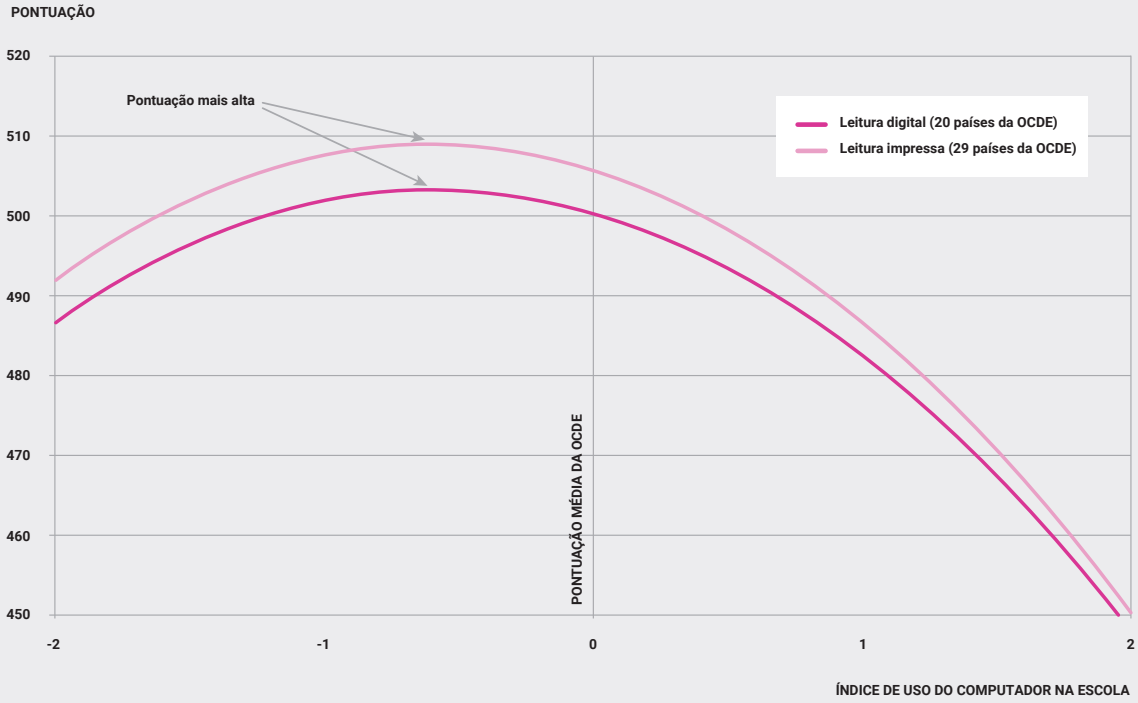
Os resultados mostraram que essa tecnologia ainda não foi largamente adotada em classe. Na época do levantamento do PISA 2012, apenas cerca de 37% das escolas na Europa tinham equipamentos de ponta e conexão de Internet de alta velocidade, desde 5% das escolas na Polônia até quase todas as escolas na Noruega. Mas, quando perguntamos, entre 80% e 90% dos diretores de escolas relataram que suas escolas eram adequadamente equipadas quando se tratava de computadores e conexão de Internet – mesmo os diretores dos muitos países em que o equipamento era, sem nenhuma dúvida, abaixo do padrão. Será que a tecnologia não é tão importante? Ou os líderes educacionais não tinham consciência do potencial das tecnologias digitais para transformar a aprendizagem?

Mais importante, mesmo onde tais tecnologias são usadas na sala de aula, seu impacto no desempenho dos estudantes parece misto, na melhor das hipóteses. O PISA mediu a alfabetização digital dos estudantes, a frequência e intensidade com que usam computadores na escola. Estudantes que usam computadores moderadamente na escola tendem a ter resultados de certa forma melhores do que os que usam o computador raramente. Mas estudantes que usam computadores com muita frequência nas escolas, em sua maioria, apresentam resultados piores, mesmo depois de considerar o contexto social e os dados demográficos dos alunos (***FIGURA 6.4***). Essas constatações se referem tanto a competências em alfabetização digital como em matemática e ciências.

Os resultados do PISA também demonstram que não há melhoras notáveis nos resultados dos estudantes nos países que tinham investido pesadamente em tecnologia digital para educação. Talvez a descoberta mais decepcionante seja de que a tecnologia tem sido de pouca ajuda na transposição da divisão em conhecimentos e competências entre alunos favorecidos e desfavorecidos. Colocado de forma simples, garantir que toda criança obtenha o nível básico de proficiência em leitura e matemática ainda parece ser mais importante para criar oportunidades iguais em um mundo digital do que é atualmente obtido pela expansão ou subsídio do acesso a dispositivos de alta tecnologia na escola.

Uma interpretação de tudo isso é que construir compreensão conceitual profunda e desenvolver pensamento de ordem superior requerem interações intensivas entre professor e aluno, e a tecnologia, algumas vezes, nos distrai de tais envol-

FIGURA 6.4: ESTUDANTES QUE USAM COMPUTADORES NA ESCOLA. QUANTO MAIOR A PONTUAÇÃO, MENOR A LEITURA DE TEXTOS DIGITAIS E IMPRESSOS



Notas: Relação média da OCDE, depois de considerar o status *socioeconômico dos alunos e das escolas. As curvas representam os valores previstos da respectiva variável dependente, em vários níveis do índice PISA de uso de computador na escola.*

Fonte: OCDE, PISA 2012 Banco de dados, Tabela X.2

http://dx.doi.org/10.1787/888933253280

vimentos humanos. Uma outra interpretação é que ainda não nos tornamos bons o suficiente nesses tipos de pedagogia para aproveitar ao máximo a tecnologia, que somar as tecnologias do século XXI às práticas de ensino do século XX em uma organização escolar do século XIX irá apenas diluir a eficácia do ensino. Se os alunos usam o Google para copiar e colar respostas pré-fabricadas, é certamente menos eficiente do que aprender por meio dos métodos de ensino tradicionais.

Em suma, embora as tecnologias digitais possam ampliar o ensino de excelência, elas raramente substituem o ensino de má qualidade. Se continuarmos a despejar a tecnologia nas escolas de modo fragmentado, não conseguiremos perceber o seu potencial. Os países precisam ter um plano claro e desenvolver a competência dos professores para realizar isso, e os formuladores de políticas públicas precisam apoiar melhor o desenvolvimento de tal abordagem. O futuro está em professores que podem aproveitar o potencial da tecnologia e ajudar os alunos a verem o valor da aprendizagem para além da obtenção de conhecimento disciplinar, que são capazes de criar ambientes baseados em problemas e que nutrem a metacognição e a avaliação crítica.

Criar uma cultura de compartilhamento

Pode-se ainda considerar a tecnologia na educação a partir de um outro ângulo. O emprego de *big data* poderia dar apoio a uma nova concepção da educação, da mesma forma como já foi feito em tantos setores. Imagine o poder de um sistema educacional que pudesse compartilhar toda sua experiência coletiva por meio de novos espaços digitais.

Porém, aplicar os dados sobre educação em um espaço público em si não muda como os alunos aprendem, nem como professores ensinam ou como a escola opera. Essa é a lição decepcionante que aprendemos com muitos sistemas de responsabilização administrativa. As pessoas podem ter dados, mas elas não fazem nada com eles para mudar as práticas educacionais.

Transformar o escapamento digital em combustível digital, e usar dados como um catalizador para transformar as práticas educativas requer sair do modo "apenas leitura" de nossos sistemas educacionais, nos quais a informação é apresentada

como se inscrita em pedra. É necessário combinar transparência com colaboração. Muito frequentemente, as instituições educacionais são dirigidas por especialistas que ficam em um setor administrativo distante e que determinam o conteúdo, as regras e os regulamentos, afetando centenas de milhares de alunos e professores. Poucos são capazes de entender como tais decisões são tomadas. Se pudéssemos disponibilizar para todos os dados nos quais essas decisões se baseiam e possibilitar aos professores na linha de frente que experimentassem e se tornassem criadores, poderíamos usar os *big data* para ajudar a cultivar uma grande confiança. Sempre me impressiono com o poder do "consumo colaborativo", em que mercados *online* são criados para que as pessoas compartilhem carros, e até apartamentos, com estranhos. O consumo colaborativo fez de todo mundo um microempreendedor – e a força motriz por trás disso é a confiança entre estranhos. No mundo dos negócios, estranhos de confiança estão conectados em todos os tipos de mercado. E funciona porque atrás desses sistemas há métricas de reputação poderosas que ajudam as pessoas a conhecerem seus parceiros e a construírem confiança. Quando queremos comprar algo de um desconhecido, podemos ver como outros clientes qualificaram o vendedor e, ao finalizar a compra, podemos qualificá-lo também. Do mesmo modo, os vendedores podem nos qualificar como compradores confiáveis.

Vale a pena considerar o uso de tecnologia em Xangai, o sistema educacional mais bem classificado no PISA 2012. Lá os professores são criteriosos e seletivos quanto ao uso de tecnologia em sala de aula, mas eles a adotam quando se trata de enriquecer ou compartilhar a prática profissional. Quando visitei Xangai em 2013, vi professores usando uma plataforma digital para compartilhar planos de aula, o que não tem nada de incomum. A diferença é que a plataforma era combinada com métricas da reputação dos professores: quanto mais outros professores faziam *downloads*, criticavam ou aprimoravam as aulas, melhor se tornava a reputação do professor que tinha compartilhado o planejamento. No fim do ano letivo, o diretor não perguntaria apenas como o professor havia ensinado os seus alunos, mas também qual contribuição ele havia dado para melhorar a profissão e o sistema educativo.

A abordagem de Xangai para a *crowdsourcing* seletiva de práticas educacionais não só é um ótimo exemplo de como identificar e compartilhar as melhores práticas

entre os professores, mas é também muito mais potente do que o pagamento por desempenho como modo de incentivar o crescimento e o desenvolvimento profissional. Talvez seja até mais justo, uma vez que as avaliações se baseiam nas visões de vários profissionais e não apenas nas de um único superior que pode estar distante da prática em si há anos.

Desse modo, Xangai criou uma comunidade de fonte aberta gigante para professores e destravou a criatividade desses profissionais simplesmente tocando no desejo das pessoas de contribuírem, colaborarem e serem reconhecidas por isso. É assim que a tecnologia pode ampliar o alcance do ensino de excelência, reconhecendo que o valor é cada vez menos criado verticalmente, através de comando e controle, e cada vez mais horizontalmente, baseado em com quem trabalhamos e nos conectamos.

Quando se pergunta aos pais sobre a qualidade da escolaridade de seus filhos, muitos classificam o sistema escolar como ruim e a qualidade da escola de seus filhos como boa, independentemente dos resultados escolares. Confiamos nas escolas de nossos filhos porque as conhecemos, assim como confiamos nos professores dessas escolas porque os conhecemos.

Confiamos menos em estranhos. Mas a era digital nos permite criar capital social muito mais valioso e enriquecedor. As métricas reputacionais, como as usadas em Xangai, dão rostos e identidades a esses estranhos e, como tantas outras pessoas estão fazendo o mesmo, aprendemos em quem podemos confiar.

Obviamente, mais uma vez, o diabo pode estar nos detalhes. Uma colaboração bem-sucedida depende profundamente das relações, e isso não pode ser traduzido automaticamente em um maior número de crachás *online* ou estrelas certificando que alguém é um bom colaborador. Há também o risco de que plataformas de compartilhamento digitais possam se tornar comercializadas, limitando a liberdade de compartilhar experiências.

Apropriar-se de sua profissão

O cerne do ensino de excelência não é a tecnologia, é a apropriação. Sistemas educacionais de sucesso no século XXI farão o que for necessário para promover

apropriação de práticas profissionais pelo magistério. Conheci pessoas que dizem que não podemos dar aos professores e líderes educacionais maior autonomia porque lhes faltam capacidade e experiência para que desempenhem suas funções autonomamente. Pode haver alguma verdade nisso. Mas, simplesmente perpetuar um modelo prescritivo de ensino não produzirá professores criativos: aqueles treinados apenas para requentar comida pré-cozida provavelmente não se tornarão *master chefs*.

Por outro lado, quando os professores começam a ter um senso de apropriação em relação à sua aprendizagem, o ensino produtivo se estabelece. Assim, a resposta é fortalecer a confiança, a transparência, a autonomia profissional e a cultura colaborativa da profissão: tudo ao mesmo tempo.

Quando os professores têm apropriação, é difícil pedir mais a eles do que já se exigem. Em 2011, pesquisei como o ministro da Educação holandês estava desenvolvendo padrões profissionais de professores. No início, o governo temia que deixar isso à profissão poderia sacrificar o rigor necessário e resultar em um conjunto de padrões profissionais com base no denominador comum mais baixo. Porém, ocorreu o oposto. O então secretário do ministro da Educação, Cultura e Ciências, Sander Dekker, disse-me depois que nenhum governo na Holanda teria sido capaz de impor padrões tão exigentes para a profissão como os desenvolvidos pela própria profissão. O mesmo acontece em outras carreiras: pense nas barreiras para entrar na medicina ou na advocacia. Às vezes, o profissionalismo e o orgulho profissional parecem reguladores muito melhores do que os governos.

Aprendi muitas coisas com essa experiência. Antes de tudo, que envolver professores no desenvolvimento de padrões profissionais é um ótimo modo de desenvolver conhecimento profissional. Na verdade, para padrões de ensino serem relevantes e apropriados pela profissão, é essencial que os professores tenham um papel de protagonismo na sua concepção. Do mesmo modo, conforme discuti no Capítulo 5, é essencial que os professores participem da concepção de métodos para a avaliação de professores para que o sistema avaliativo seja eficiente.[170] Ao convidar professores para participar estamos reconhecendo seu profissionalismo, a importância de suas competências e experiência, e a dimensão de suas responsabilidades. Os professores também estarão mais abertos a serem avaliados se forem

consultados no processo. Assim, aqueles que concebem os sistemas de avaliação precisam trabalhar com organizações profissionais de professores e professores excepcionais de todo o sistema. No final, professores, como outros especialistas, têm um interesse genuíno em proteger os padrões e reputação de sua profissão.

Ainda mais importante, eles precisam ter apropriação da profissão por causa da velocidade de transformação dos sistemas educacionais do século XXI. Mesmo os mais urgentes esforços para traduzir um currículo estabelecido pelo governo em práticas de sala de aula comumente se arrastam por uma década, porque leva muito tempo para comunicar os objetivos e métodos através das diferentes camadas do sistema e para desenvolvê-los em programas de formação de professores. Quando, o quê e como os alunos aprendem é algo que muda rapidamente, e esse lento processo de implementação leva ao aumento da diferença entre o que os alunos precisam aprender e o que os professores ensinam e de que forma fazem isso.

O único modo de diminuir esse período de tempo é profissionalizando o ensino, garantindo que professores tenham uma compreensão profunda não apenas do currículo como um produto, mas do seu processo de concepção e das pedagogias que melhor comunicam as ideias por trás dele.

As escolas enfrentam um grande desafio de responder ao que será valioso para jovens no futuro. Conteúdos disciplinares serão cada vez menos o centro e cada vez mais o contexto do bom ensino. Muitos dos currículos atuais são concebidos para equipar os alunos para um mundo estático que já não existe. Esses tipos de currículos poderiam ser concretizados com uma abordagem industrial em burocracias hierárquicas, eles não exigem que os professores tenham contribuições profissionais em concepção de ensino. Mas isso já não é suficiente. Os currículos agora precisam considerar os fluxos rápidos de criação de conhecimento.

Paradoxalmente, a organização de trabalho industrial padronizada do ensino muitas vezes deixou os professores sozinhos em sala de aula. Zero por cento da autonomia escolar significava cem por cento de isolamento do professor fechado dentro das salas de aula.

Conforme a abordagem prescritiva enfraquece, a posição dos profissionais nas salas de aula precisa se fortalecer. Embora os governos possam estabelecer orientações e objetivos do currículo, o magistério tem que assumir o controle do sistema

de ensino, e os governos precisam encontrar modos de possibilitar e apoiar o profissionalismo. No entanto, o aumento da autonomia profissional também implica desafiar a prática idiossincrática. Significa se afastar de cada professor tendo sua própria abordagem para o uso comum das práticas acordadas pela profissão como eficientes, tornando o ensino não apenas uma arte, mas também uma ciência. É disso que trata o exemplo acima de colaboração entre professores em Xangai.

Não devemos tomar a liberdade como um argumento para agir de forma não convencional sem necessidade. Se você é piloto, e quer anunciar a seus passageiros que aprendeu a aterrissar contra o vento, mas, que dessa vez, quer tentar aterrissar a favor do vento, eles ficariam bem ansiosos. Evidentemente, não é fácil para os líderes escolares equilibrar o fato de que os professores podem sentir que a aterrissagem a favor do vento é uma boa ideia, por um lado, e promover sua autonomia e apropriação da profissão, por outro. Uma vez que muitas áreas do ensino não têm ainda padrões de prática claros, os professores podem inferir que deveria haver autonomia total em todas as áreas, mesmo naquelas em que a base de evidência está bem estabelecida. Assim, quando não há acordo comum em relação à prática profissional, os professores podem se sentir impotentes quando os líderes lhes cobram determinadas evidências.

Descobrir quais abordagens pedagógicas funcionam melhor em determinados contextos leva tempo, um investimento em pesquisa e colaboração, de forma que boas ideias se espalhem e se tornem parte da profissão. Conseguir isso exigirá um grande desvio da organização de trabalho industrial para uma organização de trabalho verdadeiramente profissional para professores e líderes escolares, na qual as normas profissionais de controle substituam as formas administrativas e burocráticas de controle. Por sua vez, mais discrição profissional concedida aos professores lhes permitirá uma maior latitude no desenvolvimento da criatividade dos alunos e suas competências de pensamento crítico, as quais são centrais para o sucesso no século XXI, e que são muito mais difíceis de desenvolver em ambientes de aprendizagem prescritivos. Apoiar tal desvio é o que devemos esperar das políticas educacionais do século XXI.

Incentivar a inovação dentro e fora da escola

Quando outros setores veem que a produtividade não está aumentando, buscam inovar. Isso também está acontecendo na educação. As comparações apontam para níveis de inovação na área que estão bastante alinhados com os de outros setores da economia.[171] Mas, a questão é menos a quantidade de inovações do que suas relevâncias e a qualidade, e a velocidade com que vão da ideia ao impacto. Estão acontecendo inovações, mas é ínfima a porção que se concentra no cerne da aprendizagem. Quando isso acontece, se espalha muito lentamente.

Transformações inovadoras podem ser mais difíceis nas estruturas hierárquicas que se movem em direção à conformidade com regras e regulamentos. Uma abordagem política possível para fomentar a inovação na educação tem sido o aumento de autonomia, diversidade e competição entre as instituições educacionais. Mas as evidências dos benefícios dessa abordagem permanecem desiguais.

Para reconciliar a flexibilidade e a inovação com a igualdade, os sistemas educacionais precisam desenvolver verificações e balanços que impedem que a escolha se direcione à desigualdade e segregação, ou fazer o que for necessário para que todos os pais possam escolher a escola de sua preferência. Isso significa que governos e escolas precisam investir no desenvolvimento de suas relações com pais e comunidades locais, e ajudá-los a tomar decisões informadas. Como discuti no Capítulo 4, quanto maior a flexibilidade de um sistema, mais fortes as políticas públicas precisam ser. Embora a maior autonomia da escola, a descentralização e um sistema escolar mais orientado pela demanda procurem devolver a tomada de decisões para a linha de frente, as políticas públicas precisam manter uma visão estratégica e diretrizes claras para a educação, estabelecendo mecanismos eficientes para mobilizar e compartilhar conhecimento, e oferecer *feedback* para redes locais de escolas e escolas individuais. Em outras palavras, será apenas através de um esforço orquestrado pelas autoridades locais e centrais que a escolha da escola beneficiará todos os alunos.

A inovação em governança é um desafio, a inovação no sistema educacional, outro. Há uma longa história de introdução de novos métodos na educação – seja por televisão, vídeo, lousas digitais ou computadores – na esperança de radicalmente

melhorar o ensino e a eficácia da escola, apenas para descobrir que, na melhor das hipóteses, mudanças incrementais foram alcançadas com complexidade e custos mais altos. Muitas vezes, perguntei-me por que a inovação da educação não se equiparava à de outras áreas. Não consegui boas respostas, exceto, talvez, porque prejudicaria o modelo atual de negócios dos governos, do mundo acadêmico e dos editores de livros didáticos.

Pode ser que o setor da educação seja fraco e fragmentado demais para aceitar esse desafio específico. Lembre-se de que os orçamentos para pesquisa em saúde pública nos países da OCDE são 17 vezes maiores do que os orçamentos para pesquisas em educação.[172] Isso é muito significativo e revela o papel que esperamos que o conhecimento tenha no avanço da prática.

Mas a maior dificuldade é que, mesmo onde há boa pesquisa e conhecimento sobre educação, muitos educadores simplesmente não acreditam que os problemas que enfrentam podem ser resolvidos pela ciência e pela pesquisa. Há muitos professores que acreditam que o bom ensino é uma arte individual, baseada em talento e inspiração, e não em um conjunto de competências que se pode adquirir ao longo da carreira. Contudo, seria um erro culpar apenas os professores. Esse problema, geralmente, vem das políticas públicas, porque há uma falta de incentivos e recursos para codificar o *know-how* e o conhecimento profissional. Em muitos países, o espaço para o tempo de trabalho fora de sala de aula é limitado demais para que os professores se envolvam em criação de conhecimento. Uma vez que a educação não conseguiu construir um corpo profissional de prática ou mesmo uma linguagem científica comum como outras profissões fizeram, a prática continua desarticulada, invisível, isolada e difícil de transferir. Investigar melhores conhecimentos – e disseminar esse conhecimento amplamente – pode se tornar uma prioridade, já que promete a obtenção de grandes recompensas.

Também é importante criar um nível mais alto de campo de ação para inovação nas escolas. Os governos podem ajudar a fortalecer a autonomia profissional e uma cultura colaborativa em que grandes ideias sejam refinadas e compartilhadas. Além disso, podem ajudar com financiamento e oferecer incentivos para elevar o perfil, e a demanda, do que funciona. Mas, os governos em si podem apenas fazer uma parte. O Vale do Silício funciona porque os governos criaram condições

para inovação, não porque os governos fizeram as inovações. Do mesmo modo, os governos não podem fazer inovações em sala de aula, podem somente ajudar abrindo sistemas de forma que haja um clima favorável à inovação, em que ideias transformadoras possam florescer. Isso significa incentivar a inovação dentro do sistema e torná-lo aberto para ideias criativas que vêm de fora. Precisamos que isso aconteça muito mais.

Os elaboradores de políticas públicas veem os setores da educação como fornecedores de bens e serviços para escolas. Eles tendem a menosprezar o fato de que a inovação na educação também está desafiando o próprio ambiente em que as escolas operam. Especialmente as inovações com base em tecnologia, as quais abrem as escolas para o mundo, tanto o digital quanto o ambiente social. Elas também trazem novos atores para o sistema, incluindo os setores educacionais com suas próprias ideias, visões e sonhos sobre o que se pode esperar de um futuro melhor para a educação.

É difícil para os sistemas educacionais tratar a indústria como um parceiro valioso. O temor de uma "marquetização" perceptível da educação, ou a substituição dos professores pelos computadores, geralmente põem em risco o que poderia ser um diálogo frutífero. Ao mesmo tempo, deveríamos ser mais exigentes com o setor da educação. A maioria de nossos filhos não brincaria, de boa vontade, com os tipos de *software* que as empresas ainda conseguem vender às escolas. A inovação no setor da educação é tão dinâmica quanto deveria ou poderia ser? Podemos quebrar o cartel de alguns grandes fornecedores de recursos educacionais que usam um exército de vendedores para comercializar seus serviços para um mercado fragmentado? Podemos superar os lentos ciclos de vendas, em que os compradores têm de lidar com camadas e camadas de pessoas, todas "no comando"?

É possível criar uma cultura comercial para gerenciar a inovação nos sistemas educacionais? No momento, é muito mais fácil para os administradores comprar novas ferramentas e sistemas, e usar os funcionários existentes porque não custa "nada" para eles. O tratamento do tempo do professor como um custo irrecuperável indica que as pessoas não veem qualquer benefício em economizar esse tempo. Vale a pena explorar como a indústria pode ajudar o setor educacional a acabar com a diferença entre novas ferramentas e novas práticas, organizações e tecnologia.

É surpreendente como o empreendedorismo no setor educacional continua tão limitado. Sim, há grandes organizações produzindo livros didáticos, materiais de ensino e cursos *online*, e há um sem número de escolas e universidades particulares. Mas, é tudo muito fragmentado. Foi só em junho de 2013 que conheci o empreendedor indiano Sunny Varkey [173], que tinha a ambição de transformar o setor educacional mudando a direção do privado-*versus*-público para privado-com-público. O que faz de sua missão diferente da dos outros é que não se trata da educação como parte de outra coisa, mas de colocar a educação em primeiro lugar.

Talvez devêssemos parar de procurar o "aplicativo fatal" ou o modelo de negócio "perturbador" que, de algum modo, vai virar as práticas existentes no avesso. Em vez disso, talvez, deveríamos aprender como identificar, interpretar e cultivar capacidade para aprender no ecossistema inteiro que produz os resultados educacionais. Para realizar as promessas oferecidas na era digital, os países precisarão de muito mais estratégias de convencimento para desenvolver a capacidade dos professores de usar as novas ferramentas, e os elaboradores de políticas precisarão melhorar sua capacidade de desenvolvimento de apoio para isso. Dadas as incertezas que acompanham todas as mudanças, os educadores, muitas vezes, optarão por manter o *status quo*. Para mobilizar apoio para escolas mais inovadoras, os sistemas educacionais precisam melhorar a comunicação das necessidades e desenvolver apoio para a mudança. Investir na capacidade de desenvolvimento e mudar competências de gestão será fundamental, e é essencial que os professores se tornem agentes na mudança, não apenas implementando inovações tecnológicas, mas concebendo-as também (Capítulo 5).

Os sistemas educacionais precisam identificar melhor os principais agentes de mudança e promovê-los, e eles devem encontrar modos mais eficientes de escalar e disseminar inovações. Trata-se também de descobrir melhores modos de reconhecer, recompensar e celebrar o sucesso, para fazer o que for possível para facilitar que os inovadores assumam riscos e incentivem o surgimento de novas ideias. Uma das mais devastadoras conclusões de nossa primeira pesquisa com professores (TALIS) foi que três em cada quatro deles no mundo industrializado consideram seu local e ambiente de trabalho essencialmente hostil em relação à inovação.[174] Nada vai ser diferente se não mudarmos essa percepção.

Cultivar a liderança efetiva do sistema

Transformar burocracias educacionais pode ser como mudar de covas em cemitérios: normalmente é difícil ter com quem contar para ajudar, porque o *status quo* é muito protegido. A questão é que os sistemas educacionais são sistemas sociais conservadores demais. Todo mundo apoia a reforma educacional – a menos que afete seus filhos. Os pais podem mensurar a educação de seus filhos comparando-a com suas próprias experiências escolares. Os professores podem ensinar como foram ensinados e não como lhes foi ensinado a ensinar. Mas o obstáculo verdadeiro à reforma educacional não são os seguidores conservadores, e sim os líderes conservadores: líderes que exploram o populismo para conservar o *status quo*; líderes que se apegam ao currículo atual em vez de adaptar a prática pedagógica para um mundo em transformação, porque é tão mais fácil permanecer na zona de conforto de todo mundo; líderes que investem em soluções populares, como classes menores, em vez de disponibilizar tempo para convencer pais e professores dos benefícios de gastar dinheiro de um modo mais eficiente, inclusive por meio de investimentos em maior profissionalismo do professor.

Uma liderança efetiva é central para quase todos os aspectos da educação, particularmente quando há pouca coerência e capacidade. Embora haja muitos professores, escolas e programas educacionais incríveis em todos os sistemas educacionais, é necessária uma liderança eficiente para construir um sistema educacional de excelência. Como Michael Fullan, uma autoridade em reforma educacional, observa, programas não ganham escala por si próprios; é a cultura que faz isso, e a cultura é o selo de qualidade da liderança efetiva. A cultura diz respeito à aprendizagem do sistema, à inovação em todo sistema, e à colaboração intencional que pode levar a melhorias contínuas e em larga escala. Se você quer realizar uma transformação verdadeira e duradoura, não se pergunte quantos professores apoiam sua ideia, pergunte-se quantos professores são capazes de uma cooperação efetiva e se envolverão com ela.

A crise da educação, que se reflete em resultados educacionais rasos, apesar do aumento de investimento, é parcialmente uma crise de liderança. A liderança efetiva é vital para a criação de um ambiente em que instituições, educadores, pesquisadores e outros inovadores possam trabalhar juntos como profissionais. Esses tipos de

liderança deveriam ajudar as pessoas a reconhecer o que precisa mudar, mobilizar apoio e compartilhar responsabilidades de liderança por todo o sistema.

Como Michael Fullan explica, líderes que querem realizar mudanças vanguardistas em seus sistemas educacionais têm de fazer mais do que dar ordens e tentar impor conformidade. Precisam desenvolver uma compreensão compartilhada e uma apropriação coletiva, defender a mudança, oferecer apoio para torná-la realidade, e permanecer confiáveis sem serem populistas. É necessário que concentrem recursos, desenvolvam capacidade e mudem organizações de trabalho, além de criar o clima político certo com medidas de responsabilização concebidas para incentivar a inovação e o desenvolvimento, e não a conformidade. E precisam lutar contra as dinâmicas de territorialidade e burocracias hierárquicas que ainda dominam as instituições educacionais.

Os líderes do sistema precisam enfrentar as estruturas institucionais que são excessivamente construídas ao redor dos interesses e hábitos dos educadores e administradores, e não dos alunos. A maior parte de nossos sistemas educacionais são concebidos para classificar e eliminar pessoas, não para abrir oportunidades e trabalhar as diferentes necessidades dos alunos. Essa pode ter sido uma abordagem efetiva e eficiente para a era industrial, quando a educar dizia respeito a encontrar e treinar uma maioria de líderes, e equipar todos os outros com apenas as habilidades e conhecimentos básicos. Mas, em uma sociedade moderna, em que precisamos capitalizar os talentos de todos e garantir acesso igual à aprendizagem, tal abordagem é um obstáculo para o sucesso. Incentivos e apoio são necessários para que as escolas satisfaçam as necessidades de seus alunos, em vez de obter uma vantagem ao desviar os alunos difíceis para outro lugar.

Para as escolas serem empreendedoras e capazes de se adaptar, os líderes do sistema precisam ter competência para mobilizar os recursos financeiros, sociais e humanos necessários para inovação. Eles devem ser capazes de criar vínculos fortes entre os setores e países, assim como estabelecer parcerias com os líderes governamentais, empreendedores sociais, executivos, pesquisadores e sociedade civil.

Será importante para as políticas educacionais irem além da disputa entre as forças que pressionam por uma maior descentralização e aquelas que visam a centralização do sistema escolar. Esse debate tira o foco da questão verdadeira, de

quais aspectos da educação são mais bem geridos, em qual nível do sistema educacional, e o princípio predominante de subsidiariedade, em que cada camada do sistema escolar deveria continuamente questionar-se como pode melhor apoiar os alunos e professores na linha de frente.

Isso também significa que professores, escolas e autoridades locais reconhecem que certas funções, particularmente aquelas que se referem ao estabelecimento das diretrizes curriculares, do material pedagógico, provas e padrões de ensino requerem uma massa crítica de capacidade e, portanto, tendem a ter mais apoio com algum nível de centralização. O teste de veracidade é um sistema de ensino coerente que está disponível a todos os alunos e no qual os padrões de educação classe A alimentam diretrizes curriculares bem pensadas que orientam o trabalho de professores e editores de materiais didáticos.

Os países com um mercado desregulado para livros didáticos, em que escolas e distritos estão escolhendo o que é ensinado em sala de aula, devem considerar a abordagem japonesa, em que o ministro da Educação tem um papel predominante na orientação do desenvolvimento e revisão dos livros didáticos, excessivamente centralizada. Mas se perguntar aos professores japoneses o que acham disso, eles lhe contarão dos anos de consulta e envolvimento na profissão que precedem o desenvolvimento e publicação de livros didáticos. Eles também lhe contarão do extensivo programa de desenvolvimento profissional que constrói capacidade de interpretação e implementação dos objetivos do currículo. O resultado pode ser uma apropriação muito maior dos profissionais e muito mais autonomia na linha de frente que uma abordagem em que escolas e distritos compram os livros didáticos para depois entregarem aos professores que trabalham com eles em sala de aula. Em outras palavras, precisamos parar de considerar a centralização e a descentralização como extremidades opostas de um espectro.

Os líderes do sistema precisam ter consciência de como as políticas organizacionais e as práticas de ensino podem tanto facilitar como inibir a transformação. Precisam estar prontos para confrontar o sistema quando este inibe a mudança. Precisam ser capazes de reconhecer as tendências e padrões emergentes, e ver como podem ser benéficos ou obstruir a inovação que gostariam de obter. Precisam ser politicamente sábios ao trabalhar com outras organizações e pessoas. Precisam usar seu conhecimento sobre o que motiva as pessoas para convencer os outros a apoiar seus

planos de mudança, e precisam usar sua compreensão de poder e influência para construir alianças e coalizões necessárias para fazer as coisas.

O sucesso de Cingapura na educação, por exemplo, é uma história de liderança e alinhamento entre políticas e prática, estabelecendo padrões ambiciosos, desenvolvendo a capacidade de liderança de professores para gerar visão e estratégias no âmbito escolar, e trata-se de uma cultura de melhoria contínua que posiciona suas práticas de ensino em oposição às melhores do mundo.

No âmbito institucional, tanto a coerência como a fidelidade de implementação resultam de um relacionamento estratégico entre o ministro da Educação, o Instituto Nacional de Educação, que forma os professores, e as escolas. E isso não é só conversa: os relatórios que recebi dos formuladores de políticas públicas, pesquisadores e professores de Cingapura sempre foram consistentes, mesmo quando representavam diferentes perspectivas. O líder do Instituto Nacional de Educação se reúne com o ministro da Educação de poucas em poucas semanas. Seus professores estão envolvidos regularmente nas discussões e decisões ministeriais, o que torna fácil alinhar o trabalho com as políticas ministeriais; os diretores das escolas são informados das principais propostas de reforma diretamente pelo ministro. Em abril de 2014, falei em uma das reuniões regulares em que o então ministro da Educação de Cingapura, Heng Swee Keat, discutia os planos para a reforma educacional com todos os diretores de escolas de ensino médio do país. Ele nunca teria pensado em anunciar a reforma pela mídia, pois sabia muito bem que nada seria feito até que os líderes escolares se apropriassem dos objetivos e métodos das mudanças pretendidas.

O que aprendi com isso tudo é como é importante para os líderes educacionais serem transparentes com seus professores e líderes escolares sobre a direção que a reforma está tomando e o que isso significa para eles. O sucesso depende de ter um estilo inclusivo de liderança que promova a colaboração e permita que os funcionários se arrisquem. Com isso, incentiva-se a segurança dos funcionários para olhar para os problemas de diferentes perspectivas e pensar em novas soluções. Trata-se de obter consenso sem desistir da reforma. Sendo físico, no início achei que seria muito difícil reconhecer as diferentes abordagens necessárias para a concepção do sistema em educação. Em Física, tendemos a compreender o mundo através de modelos complexos e depois examinar como alterar uma parte do modelo modifica o resultado.

Mas os sistemas educacionais se tornaram tão fluidos que isso já não basta. Os sistemas educacionais mais fortes serão aqueles que podem fazer suas próprias adaptações constantes às exigências novas, mobilizando, compartilhando e disseminando o conhecimento, contribuições e experiência de alunos e professores.

Muitos professores e escolas estão prontos para isso. Para incentivar seu crescimento, as políticas públicas precisam inspirar e possibilitar a inovação, e identificar e compartilhar as melhores práticas. Essa mudança nas políticas públicas precisará ser construída numa base de confiança: confiança na educação, nas instituições educacionais, nas escolas e professores, em alunos e comunidades. Em todos os serviços públicos, confiança é uma parte essencial de boa governança. Escolas bem-sucedidas sempre serão lugares onde as pessoas querem trabalhar e onde suas ideias podem ser realizadas, onde confiam neles e onde eles podem depositar sua confiança.

Sabemos muito pouco sobre como a confiança se desenvolve na educação e se sustenta ao longo do tempo, ou como pode ser restaurada quando perdida. Mas, a confiança não pode ser legislada ou exigida; é por isso que é tão difícil desenvolvê-la em estruturas administrativas tradicionais. A confiança é sempre intencional, pode apenas ser nutrida e inspirada por meio de relações saudáveis e transparência construtiva. Essa é a lição que podemos aprender da Finlândia, onde as pesquisas de opinião revelam constantemente altos níveis de confiança pública na educação. Em um momento em que os sistemas de *command-and-control* estão enfraquecendo, construir confiança é o modo mais promissor de avançar e alimentar os sistemas educacionais modernos.

Redesenhar a avaliação

O modo como os alunos são avaliados exerce uma grande influência no futuro da educação também, porque sinaliza as prioridades para o currículo e para o ensino. As provas sempre determinarão nosso pensamento sobre o que é importante, e assim deve ser. Os professores e os administradores escolares, assim como os alunos, prestarão atenção ao que é avaliado e adaptarão seus currículos e ensino de acordo com isso. Alguns sustentam que as avaliações são limitantes, uma vez que capturam

apenas dimensões seletivas dos resultados de aprendizagem. Obviamente isso é verdade para qualquer outra forma de mensurar, inclusive a observação. Pergunte a investigadores de polícia sobre as divergências entre testemunhos ou considere as inclinações dos professores sobre *background* social e gênero, e verá quão limitante e subjetiva até a observação direta pode ser.

A questão é mais como podemos acertar a avaliação e garantir que seja uma das tantas perspectivas sobre a aprendizagem dos alunos que podem ajudar os professores e formuladores de políticas públicas a traçar progressos na educação. As avaliações precisam ser redesenhadas à medida que o currículo e as práticas de ensino são reformadas.

O problema é que muitos sistemas de avaliação são mal alinhados com o currículo e com o conhecimento e as competências que os jovens precisam desenvolver. Grande parte das provas escolares de hoje em dia podem ser respondidas em segundos com a ajuda de um *smartphone*.

Se nossos filhos precisam ser mais inteligentes do que seus *smartphones*, é melhor que as provas esperem mais do que saber se os alunos podem reproduzir informações para determinar, ao contrário, se podem extrapolar a partir do que sabem, e aplicar seu conhecimento criativamente a situações novas. As avaliações também precisam conseguir refletir competências emocionais e sociais.

No momento da elaboração deste documento, a maioria das provas não permite que alunos se conectem à Internet, com o temor de que eles possam descobrir as respostas às perguntas. O desafio para as avaliações futuras é se elas poderão ou não incentivar os alunos a se conectarem com o conhecimento mais avançado, usando a Internet, sem prejudicar a validade e a confiabilidade dos resultados.

Do mesmo modo, uma das piores infrações em uma prova é consultar outro aluno. Mas, considerando que inovação agora é muitas vezes baseada no compartilhamento de conhecimento, as provas futuras não deveriam desqualificar alunos por colaborarem uns com os outros durante a prova, mas encontrar modos para que eles possam fazê-lo. A avaliação do PISA de competências colaborativas para a resolução de problemas deixou claro que a proficiência ao resolver um problema individualmente prevê apenas uma parte da competência para trabalhar com outros para resolver problemas (veja acima).

Ao conceber os exames, muitas vezes trocamos ganhos em eficácia por ganhos em eficiência, e relevância por confiabilidade. Fazemos isso porque torna os resultados aparentemente mais objetivos e reduz o risco de serem contestados. Alguns ministros da Educação perderam seus empregos por causa de disputas por causa de resultados dos exames, alguns foram questionados por sua pouca eficácia e relevância nos resultados das provas. Mas, priorizar a confiabilidade e a eficiência tem um preço. A prova mais confiável é aquela em que fazemos perguntas semelhantes aos alunos em um formato que permita certa ambiguidade – normalmente de múltipla escolha. Uma prova relevante é uma com uma vasta série de conhecimento e competências consideradas importantes para a boa formação.

Para fazer isso de forma correta são necessários múltiplos formatos de respostas, incluindo os abertos, que provocam respostas mais complexas. Necessariamente, tais formatos podem introduzir variações na interpretação que exigem processos de correção mais sofisticados. Do mesmo modo, se o número de alunos a ser avaliado for grande e/ou se quisermos avaliar os alunos frequentemente, a eficiência se torna importante, o que, mais uma vez, privilegia formatos de respostas simples que são facilmente codificadas.

Por essas razões, uma das primeiras decisões que tomamos para o PISA foi limitar a avaliação a uma amostra de alunos e escolas, e não relatar resultados no nível individual, em que os interesses se tornam altos. Isso nos permitiu priorizar eficácia e relevância nas avaliações. As amostras comparativamente pequenas nos autorizam a usar formatos de respostas mais complexos e caros. Além disso, as avaliações precisam ser justas, tecnicamente adequadas para seu propósito. Também devem garantir medidas adequadas em níveis diferentes de detalhe de forma que possam servir às necessidades de tomada de decisão em diferentes níveis do sistema educacional.

As avaliações internacionais, como o PISA, enfrentam o desafio adicional de garantir que os resultados sejam válidos entre fronteiras linguísticas, nacionais e culturais nas quais são conduzidas, e que as amostras de escolas e estudantes dos países participantes sejam comparáveis. O PISA investiu esforço e tempo significativos para garantir que esses padrões sejam mantidos.[175]

Também precisamos trabalhar duro para diminuir a diferença entre as avaliações sumativas e formativas. A sumativa normalmente avalia alunos no final da unidade de estudo; a formativa tem uma abordagem de diagnóstico, realizada enquanto os alunos estão estudando e pretende mostrar o que precisa ser melhorado naquele momento.

Precisamos encontrar modos criativos de combinar elementos das duas abordagens de avaliação, pois agora é possível elaborar sistemas de avaliação de várias camadas, que vão do nível de alunos para o de salas de aula, para o de escolas, para o regional, para o nacional e até mesmo para níveis internacionais. Bons testes deveriam oferecer uma janela para o pensamento e a compreensão dos estudantes e revelar as estratégias que eles usam para resolver um problema. As avaliações digitais, como o PISA, agora permitem isso, porque não apenas medem o grau no qual as respostas dos estudantes estão corretas, como também mostram os caminhos por eles escolhidos para chegar às suas soluções.

As avaliações também deveriam oferecer uma devolutiva positiva, com o detalhamento adequado, para alimentar as decisões de aperfeiçoamento. Os professores precisam entender o que a avaliação revela sobre o pensamento do aluno. Os administradores escolares, formuladores de políticas públicas e professores têm de conseguir usar as informações das avaliações para determinar a criação de melhores oportunidades de aprendizagem para os alunos. Os professores não precisarão mais ver a avaliação como algo separado do ensino, tomando um tempo valioso de aprendizagem, mas sim como uma ferramenta que enrique o processo de ensino-aprendizagem.

Como o PISA evolui

Evidentemente, tudo isso também se aplica ao PISA. Enquanto seus resultados não têm uma consequência imediata para alunos, professores ou escolas individualmente, ele é visto como uma medida importante do sucesso dos sistemas educacionais. Como tal, o PISA precisa liderar a reforma educacional, e não retê-la por ser limitado por uma variedade de métricas restritas demais. Assim, não é nenhuma surpresa que haja um debate considerável entre os países que participam do PISA, tanto no âmbito da política quanto no técnico, sobre a medida em que o PISA pode e deve evoluir.

Alguns argumentam que se uma prova é feita para medir o progresso e a mudança na educação, então ela não pode mudar a medida. Eles argumentam que a prova é um ponto fixo. Mas, o PISA tomou um rumo diferente, reconhecendo que, se as medidas não forem desenvolvidas continuamente, vamos acabar avaliando os estudantes pelo que era considerado importante em certo momento do passado, em vez de avaliá-los pelo que eles precisam para prosperar no futuro.

O uso de avaliações feitas em computador para o PISA significa que uma maior variedade de conhecimentos e competências podem ser analisadas. A avaliação PISA de 2012 de competência para resolução criativa de problemas, o PISA 2015 de competência para resolução colaborativa de problemas e o PISA 2018 de competências globais são bons exemplos disso. Seria mais desafiador medir competências sociais e emocionais. Mas, mesmo nesses domínios, novos estudos demonstram que muitos dos componentes podem ser avaliados de forma significativa.[176]

O PISA também está tentando fazer com que os resultados sejam mais abertos e locais. Para isso, começou a desenvolver ferramentas *open-source* que as escolas podem usar para desenvolver suas próprias classificações. Esses novos exames baseados no PISA para escolas[177] oferecem comparações com escolas em outros lugares do mundo, com escolas que são semelhantes a elas ou com escolas que são muito diferentes.

As escolas já estão começando a usar os dados. Em setembro de 2014, abri a primeira reunião anual de escolas nos Estados Unidos que tinham acabado de fazer essa prova. Foi muito gratificante ver todo o interesse das escolas em se compararem umas às outras, não apenas às escolas vizinhas, mas àquelas entre as melhores do mundo. No condado de Fairfax, na Virgínia, diretores e professores de dez escolas estavam conversando havia um ano com base nos resultados de seus primeiros relatórios. Com a ajuda das secretarias distritais e da OCDE, eles estavam pesquisando mais profundamente em seus dados para entender como suas escolas se comparavam entre si e com outras instituições no mundo. Esses diretores e professores estavam começando a se ver como uma mesma equipe, não apenas espectadores de um jogo. Em outras palavras, ali, os grandes dados tinham começado a construir uma grande confiança.

À medida que o número de países que participam do PISA continua a crescer, também tem ficado aparente que a concepção precisa evoluir para um conjunto maior de participantes, incluindo um número crescente de países de baixa e média renda. Para tornar o PISA ainda mais relevante a essa gama maior de países, estão sendo desenvolvidas ferramentas de avaliação para medir uma gama maior de competências dos alunos, revisando os questionários contextuais, para que sejam mais relevantes aos contextos de renda mais baixa, lidando com desafios técnicos e financeiros através de parcerias com doadores e pela capacidade de construção, e estendendo o alcance para interessados locais nos países em desenvolvimento. Essa iniciativa, conhecida como PISA para Desenvolvimento,[178] foi conduzida com sucesso em nove países durante 2016 e 2017.

Olhar para fora enquanto se vai para a frente

Se eu fosse adicionar uma qualidade ao perfil de líderes educacionais responsivos e responsáveis, particularmente depois de considerar a avaliação, seria a capacidade de olhar não apenas para a frente, mas também para fora. Não há surpresa no fato de que um esforço forte e consistente para alcançar padrões internacionais e incorporar os resultados de tais padrões às políticas e práticas é uma característica comum dos sistemas de educação de mais alto desempenho.

Não se trata de copiar e colar soluções de outros países, mas de olhar seriamente e sem inclinações para as boas práticas em nossos próprios países e em outros lugares, para que tenham conhecimento do que funciona, em quais contextos, e empregar as estratégias de forma consciente.

A Finlândia comparou seus desempenhos e práticas na corrida para seu dramático surgimento como um dos melhores desempenhos do mundo. O Japão adquiriu seu longevo *status* como um dos líderes mundiais de desempenho quando seu governo, durante a Restauração Meiji, visitou as capitais do ocidente industrializado e decidiu trazer para o Japão o melhor que o mundo tinha para oferecer, e tem feito isso desde então.

Na última metade do século XX, Cingapura fez exatamente o que o Japão tinha feito um século antes, mas com ainda mais foco e disciplina. A Diretoria de Desenvolvimento Econômico de Cingapura, o centro nevrálgico do governo, conta com muitos engenheiros entre seus funcionários, os quais veem o governo e a administração de Cingapura como um conjunto de desafios de concepção.

Sempre que Cingapura procura criar uma nova instituição, compara seu planejamento com os melhores do mundo. Todas as instituições educacionais – desde a Universidade Nacional de Cingapura até as escolas individuais – estão incentivando a criação de conexões globais a fim de desenvolver cidadãos "prontos para o futuro". Eles nunca pararam de aprender com os outros países, tão sistematicamente quanto possível.

Quando When Deng Xiaoping assumiu as rédeas da China e começou a preparar o ressurgimento de seu país no palco mundial, conduziu as instituições educacionais chinesas à formação de parcerias com as melhores instituições educacionais do mundo, e trouxe de volta à China o melhor de suas políticas e práticas.

Quando Dalton McGuinty, o então primeiro-ministro de Ontário, visitou-nos na OCDE em 2008, fez questão de dizer que suas próprias visões sobre as estratégias corretas para Ontário foram moldadas pelas visitas feitas a outros países com sistemas educacionais de sucesso. Assim, um esforço consistente de olhar para fora e incorporar os resultados daquela aprendizagem em políticas e práticas parece ser um denominador comum de muitos países de alto desempenho.

Confronte essa atitude de olhar para fora com a daqueles países que preferem questionar o PISA quando os resultados da prova mostram que seu sistema educacional foi superado e que consideram humilhante fazer comparações com outros países.

Possivelmente essa é uma distinção fundamental entre os países que terão progresso na educação e os que não terão. A distinção pode ser entre esses sistemas educacionais que se sentem ameaçados por modos alternativos de pensar e aqueles que estão abertos para o mundo e prontos para aprender com os líderes da educação mundial.

No final, as leis da Física se aplicam. Se pararmos de pedalar, não somente deixaremos de ir para a frente, mas nossas bicicletas pararão de se mover e cairão – e nós cairemos com elas. Contra os fortes ventos, precisamos de muito mais esforço para

caminhar. Mas, frente aos desafios e oportunidades tão grandes como quaisquer outros que tenham ocorrido antes, os seres humanos não devem ficar passivos ou inertes. Temos autonomia, a capacidade de antecipar e o poder de estruturar nossas ações com propósito. Entendi isso quando vi os 10% de alunos mais desfavorecidos em Xangai superarem o desempenho dos 10% de estudantes norte-americanos mais ricos na avaliação de matemática do PISA 2012. Decidi escrever esse livro quando vi as crianças dos bairros mais pobres de Xangai aprenderem – com alegria – dos melhores professores. Foi quando percebi que a educação de alta qualidade universal é um objetivo alcançável, que é possível oferecer um futuro para milhões de alunos que atualmente não têm um, e que nossa tarefa não é fazer do impossível possível, mas fazer do possível algo que se possa alcançar.

NOTAS

[1] *Esses alunos não alcançaram o Nível 2 em pelo menos uma das escalas do PISA em leitura, matemática ou ciências, onde os alunos demonstram habilidades elementares para ler e entender textos simples e dominar conceitos e procedimentos matemáticos e científicos básicos. No nível 1, os alunos conseguem responder questões que envolvem contextos familiares, nas quais todas as informações relevantes estão presentes e as perguntas são claramente definidas. Eles são capazes de identificar informações e levar adiante procedimentos rotineiros, de acordo com instruções diretas em situações explícitas. Podem realizar ações que são quase sempre óbvias, imediatamente a partir dos estímulos dados. No nível seguinte, o Nível 2, os alunos podem interpretar e reconhecer situações em contextos que requerem nada mais que a inferência direta. Eles conseguem extrair informações relevantes de uma fonte única e fazer uso de um modo representativo único. Os alunos que estão nesse nível podem utilizar algoritmos, fórmulas, procedimentos e convenções básicos para resolver problemas que envolvem números inteiros. São capazes de fazer interpretações literais dos resultados. Para mais detalhes e exemplos, ver OECD 2016a.*

[2] *Ver Adams, 2002.*

[3] *Ver Chu, 2017.*

[4] *Ver https:/www.ccsso.org/.*

[5] *Ver https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html.*

[6] *http://www.corestandards.org/.*

[7] *PISA – Der Ländertest, http://www.imdb.com/title/tt1110892/.*

[8] *A palavra literacy é usada no inglês no sentido de aprendizagem de várias linguagens em várias áreas. Por isso, neste caso, optamos por deixá-la como no original. (Nota das tradutoras.)*

[9] *Até maio de 2018, os 35 países-membros da OCDE eram: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Letônia, Luxemburgo, México, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, República Eslovaca, Eslovênia, Coreia do Sul, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos.*

[10] *Ver Hanushek, 2015a, 2015b.*

[11] *Ver Leadbeater, 2016.*

[12] *Ver também Griffin e Care, 2015.*

[13] *Ver OCDE, 2017h.*

[14] *Para dados sobre taxas de resultados históricos, ver Barro e Lee, 2013.*

[15] *Para dados sobre taxas e resultados históricos, ver OECD 2017a.*

[16] *Mensurados em termos de taxas de primeira graduação em ensino médio; para dados, ver OECD 2017a.*

[17] *Para ter acesso aos dados, ver o Capítulo 6 em OECD, 2016a.*

[18] *Para ter acesso aos dados, ver OECD, 2013d.*

[19] *Para ter acesso aos dados, ver OECD, 2016a.*

[20] *Ver OECD, 2017a.*

[21] *As proporções dos salários dos professores com relação aos ganhos de trabalhadores de tempo integral, que trabalham o ano todo, com educação de nível universitário e idades entre 25 e 64 anos são calculadas utilizando a média anual de salários (incluindo bônus e abonos) para professores com idade entre 25 e 64 anos. Para dados e metodologia, ver OECD, 2017a.*

[22] *Uma análise dos dados do PISA 2006 mostra que, em todos os países da OCDE, estudantes que passam menos de duas horas por semana nas aulas de ciências da escola regular tendem a ter um resultado 15 pontos mais alto em ciências que os estudantes que não passam tempo nenhum estudando ciências nas aulas da escola regular; estudantes que passam de duas a menos de quatro horas por semana tendem a ter um resultado 59 pontos mais alto; estudantes que passam de quatro a menos de seis horas por semana tendem a um resultado 89 pontos mais alto; e estudantes que passam seis ou mais horas por semana tendem a ter um resultado 104 pontos mais alto (Tabela 4.2a in OECD, 2011a).*

[23] *Para dados, ver OECD, 2013b.*

[24] *A avaliação do PISA testou os alunos, mas também pediu a eles que informassem suas notas na escola. Em muitos países e economias, as notas tendem a ser mais altas para as meninas e os estudantes em melhor situação socioeconômica; também são influenciadas pelo contexto acadêmico da escola, mesmo depois de levar em consideração o desempenho, as atitudes e o comportamento individuais dos alunos com relação à aprendizagem. O fato de as notas serem influenciadas por fatores não relacionados a desempenho, engajamento e hábitos de estudo dos alunos aponta para o fato de que talvez os professores valorizem aspectos que consideram importantes, mas que não são diretamente medidos pelo PISA e que estão fortemente relacionados aos* backgrounds *dos alunos. Os professores podem também valorizar comportamentos que são valorizados no mercado de trabalho e outros ambientes sociais. Como as notas constituem um dos indicadores mais consistentes e confiáveis do desempenho e do potencial dos próprios alunos, desigualdades sistemáticas na atribuição de notas podem contribuir para desigualdades sistemáticas nas expectativas educacionais, como vamos discutir no próximo capítulo. Para dados e metodologia, ver OECD, 2012a.*

[25] *Ver Schleicher, 2017.*

[26] *Ver Hanushek, Piopiunik* e *Wiederhold, 2014.*

[27] *OECD, PISA 2015 Database, Tabelas II.5.9, II.5.18, II.5.22* e *II.5.27.*

[28] *Ver Slavin, 1987.*

[29] *http://ncee.org/.*

[30] *Ver também http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/* e *OECD, 2011b.*

[31] *Para ter acesso aos dados, ver a questão ST111Q01TA no banco de dados do PISA 2015.*

[32] *Ver Martin* e *Mullis, 2013.*

[33] *Ver Chen* e *Stevenson, 1995.*

[34] *Ver Good* e *Lavigne, 2018.*

[35] *Ver Bandura, 2012.*

[36] *Ver Weiner, 2004.*

[37] *Ver Carroll, 1963.*

[38] *Ver OECD, 2011b.*

[39] *A reforma da estrutura do sistema educacional no estado de Hamburgo foi feita mediante acordo entre a coalizão então no governo, de Democratas-Cristãos (CDU) e Verdes (GAL), em seu contrato de aliança de 17 de abril de 2008. Foi aprovada pelo parlamento de Hamburgo em 7 de outubro de 2009 e modificada de forma significativa pelo voto popular em 18 de julho de 2010.*

[40] *Ver Figura IV.2.6a. em OECD, 2013b.*

[41] *http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html.*

[42] *Ver Tabela C6.1a em OECD, 2017a.*

[43] *Ver OECD, 2013a.*

[44] *Ver OECD, 2017i.*

[45] *É possível, é claro, que a ansiedade do teste seja disparada por aspectos dos testes, além da frequência, que não são captados pelos questionários do PISA.*

[46] *Ver https://asiasociety.org/global-cities-education-network/japan-recent-trends-education-reform.*

[47] *Ver OECD, 2014b* e *OECD, 2017e.*

[48] *Ver Fadel, Trilling* e *Bialik, 2015.*

[49] *Ver Tan, 2017.*

[50] *Ver Barber, 2008.*

[51] *http://www.globalteacherprize.org/about/.*

[52] *Ver Good, 2018.*

[53] *Ver Hung, 2006.*

[54] *Ver OECD, 2014c.*

[55] *Ver OECD, 2009.*

[56] *Ver OECD, 2014c.*

[57] *Ver OECD, 2014c.*

[58] *Ver OECD, 2013c.*

[59] *https://www.gov.uk/government/news/network-of-32-maths-hubs-across-england-aims-to-raisestandards.*

[60] *Ver também http://www.bbc.co.uk/programmes/b06565zm e https://m.youtube.com/watch?v=DYGxAwRUpal.*

[61] *Ver OECD, 2016b.*

[62] *Ver OECD, 2016b.*

[63] *Ver http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performingcountries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems/.*

[64] *Para ter acesso aos dados que confirmam esta seção, ver OECD 2017f.*

[65] *Ver http://www.sici-inspectorates.eu/.*

[66] *Ver Pont, Nusche e Moorman, 2008.*

[67] *Ver OECD, 2014c.*

[68] *Ver OECD, 2013b.*

[69] *Ver Fullan, 2011.*

[70] *Ver OECD, 2013b.*

[71] *Ver OECD, 2014a.*

[72] *Ver OECD, 2015f.*

[73] *Ver Canadian Language and Literacy Research Network (2009), Evaluation Report: The Impact of the Literacy and Numeracy Secretariat. Disponível em: http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/OME_Report09_EN.pdf.*

[74] *A concepção de Cingapura para "Thinking Schools, Learning Nation" ("Escolas que pensam, uma nação que aprende") foi anunciada pela primeira vez pelo então primeiro-ministro Goh Chok Tong, em 1997. Essa concepção descreve uma nação de cidadãos pensantes e comprometidos, capazes de enfrentar desafios futuros, e um sistema educacional orientado para as necessidades do século XXI. Ver também: https://www.moe.gov.sg/about.*

[75] *Ver OECD, 2016a.*

[76] *Ver OECD, 2016b.*

[77] *Ver OECD, 2013e, para mais detalhes na avaliação dos professores.*

[78] *Ver OECD, 2014c.*

[79] *https://www.cmec.ca/en/.*

[80] *https://www.kmk.org/.*

[81] *Ver OECD, 2017a.*

[82] *Ver OECD, 2017a*

[83] *Hanushek* e *Woessmann, 2015b.*

[84] *http://www.nytimes.com/2012/03/11/opinion/sunday/friedman-pass-the-books-hold-the-oil.html.*

[85] *Ver OECD, 2013a.*

[86] *Ver OECD, 2017a.*

[87] *Ver Paccagnella, 2015.*

[88] *Ver OECD, 2017a.*

[89] *Autor de https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf.*

[90] *Ver OECD, 2016a.*

[91] *Ver Schleicher, 2014. Disponível em: http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2014/07/poverty-and-perception-ofpoverty-how.html.*

[92] *Ver OECD, 2016a.*

[93] *Ver Prensky, 2016.*

[94] *https://surveys.quagliainstitute.org/.*

[95] *Ver OECD, 2017b.*

[96] *Ver Figura I.6.14 em OECD, 2016a.*

[97] *Ver OECD, 2011b.*

[98] *Ver Figura I.6.14 em OECD, 2016a.*

[99] *Ver OECD, 2016c.*

[100] *http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/32/section/1.*

[101] *Ver o Capítulo 4 e https://www.gov.uk/education/pupil-premium-and-other-school-premiums.*

[102] *Ver http://www.oecd.org/edu/School-choice-and-school-vouchers-an-OECD-perspective.pdf.*

[103] *Ver OECD, 2016d.*

[104] *Ver OECD, 2015b.*

[105] *Ver OECD, 2016b.*

[106] *Ver OECD, 2016b.*

[107] *Ver OECD, 2016b.*

[108] *Ver OECD, 2012b.*

[109] *Ver OECD, 2017b*

[110] *Ver OECD, 2017b.*

[111] *Ver Epple, Romano* e *Urquiola, 2015.*

[112] *Ver OECD, 2016a.*

[113] *Ver OECD, 2016a.*

[114] *A Zuwanderungskommission foi fundada em 2000 pelo Parlamento alemão.*

[115] *Ver Figura I.7.13 em OECD, 2016a.*

[116] *Ver OECD, 2016a.*

[117] *Ver OECD, 2016a.*

[118] *Ver OECD, 2016a.*

[119] *Ver OECD, 2015g.*

[120] *Ver OECD, 2017j.*

[121] *Ver OECD, 2015e.*

[122] *https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2018/01/Drawing-the-Future-FINALREPORT.pdf.*

[123] *https://m.youtube.com/watch?v=kJP1zPOfq_0.*

[124] *Ver OECD, 2016e.*

[125] *O PISA está utilizando um teste de duas partes, que consiste de um teste cognitivo e um questionário sobre o* background*. O teste cognitivo explora as capacidades dos estudantes de examinar criticamente novos artigos sobre assuntos globais; reconhecer influências externas em perspectivas e visões de mundo; entender como se comunicar com os outros em contextos interculturais; identificar e comparar diferentes cursos de ação para lidar com assuntos globais e interculturais. No questionário de* background*, pede-se aos estudantes que reportem que familiaridade têm com os temas globais; quão desenvolvidas estão suas capacidades linguísticas e de comunicação; até que ponto eles mantêm certas atitudes, como respeitar pessoas de diferentes* backgrounds*; e que oportunidades eles encontram na escola para desenvolver a competência global. Como complemento, diretores de escola e professores são instigados a descrever como os sistemas educacionais estão integrando perspectivas internacionais e interculturais dentro do currículo e das atividades de sala de aula.*

[126] *Ver https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf.*

[127] *Ver OECD, 2010a.*

[128] *Ver OECD, 2015a.*

[129] *http://www.corestandards.org/.*

[130] *https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf.*

[131] *Ver http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Portugal.pdf.*

[132] *Ver OECD, 2013c.*

[133] *Ver OECD, 2005.*

[134] *Ver OECD, 2005.*

[135] *Ver OECD, 2013c.*

[136] *Seus esforços foram documentados em "The* Folkeskole's *response to the OECD".*

[137] *Ministério Dinamarquês da Educação e Rambøll, 2011.*

[138] *Ver Alberta Education, 2014, e Hargreaves* e *Shirley, 2012.*

[139] *Ver OECD, 2014c.*

[140] *Ver Barber, 2010.*

[141] *Dados fornecidos pelo Comitê de Educação Internacional e de Aconselhamento às Uniões Sindicais [Trade Union Advisory Committee] da OCDE (2013), "Survey of Trade Unions' Engagement with Governments on Education and Training", in OECD, 2015a.*

[142] *Tom Bentley, em "The responsibility to lead: Education at a global crossroads", Patron's Oration on 21 August 2017 at the Australian Council of Education Leadership.*

[143] *Ver http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/.*

[144] *Ver Putnam, 2007.*

[145] *Ver OECD, 2017c.*

[146] *Ver OECD, 2016e.*

[147] *Comissão Brundtland, 1987.*

[148] *Ver http://www.oecd.org/social/income-distribution-database.htm.*

[149] *Ver Harari, 2016.*

[150] *Ver Goldin* e *Katz, 2007.*

[151] *Ver OECD, 2017k.*

[152] *Ver Autor* e *Dorn, 2013.*

[153] *Ver Echazarra et al., 2016.*

[154] *Usar resultados de memorização, em vez de resultados de controle e de estratégias de elaboração, resulta em uma probabilidade menor de responder corretamente a 78 de 84 itens de matemática do PISA analisados. Mais importante, a taxa de sucesso diminui à medida que a dificuldade do item aumenta. Embora utilizar memorização pareça fazer pouca diferença ao responder aos itens mais fáceis, um decréscimo de uma unidade no índice de estratégias de memorização está associado a 10% de diminuição na probabilidade de responder corretamente a problemas de dificuldade intermediária (em comparação com usar uma outra das estratégias de aprendizagem), e com um decréscimo de mais de 20% na probabilidade de responder corretamente a problemas de dificuldade intermediária. Isso implica que os alunos que concordaram com as afirmações relacionadas às estratégias de controle ou elaboração em todas as quatro questões sobre estratégias de aprendizagem têm uma probabilidade três vezes maior de terem sucesso nos cinco itens mais desafiadores no teste de matemática do PISA que os alunos que apenas concordaram com as afirmações relacionadas a estratégias de memorização.*

[155] *Usar estratégias de elaboração mais frequentemente está associado com menos sucesso na solução dos problemas de matemática mais fáceis (aqueles que estão abaixo de 480 pontos em grau de dificuldade). Mais importante, para muitos desses itens simples, a memorização está associada a resultados melhores que as estratégias de elaboração. Entretanto, à medida que os itens se tornam mais difíceis, os alunos que reportaram terem usado estratégias de elaboração mais frequentemente aumentam suas chances de sucesso, especialmente quando os itens estão acima de 600 pontos no grau de dificuldade na escala PISA. As estratégias de elaboração estão associadas a melhores resultados que as de memorização para itens de dificuldade intermediária; mas elas parecem ser ainda melhores que as estratégias de controle para resolver os itens mais difíceis, especialmente aqueles acima de 700 pontos na escala PISA.*

[156] *Dados da pesquisa da União da Força Sindical Europeia; citado em Nathan, Pratt e Rincon-Aznar, 2015.*

[157] *Ver OECD, 2016a.*

[158] *Em 1996, quando se perguntou ao 15º Conselho Central de Educação (Chūō Kyōiku Shingikai) como a educação japonesa do século XXI deveria ser, ele apresentou um relatório sugerindo que "a habilidade para sobreviver" deveria ser o princípio básico da educação. "A habilidade para sobreviver" é definida como um princípio que tenta manter o equilíbrio entre a educação intelectual, a moral e a física. Em 1998, as orientações aos professores foram revisadas para corresponder ao relatório do conselho. Cerca de 30% do currículo foi cortado e o "tempo para o estudo integrado" na escola elementar e início da média foi estabelecido.*

[159] *Para uma visão geral, consultar http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf.*

[160] *Ver https://www.smh.com.au/lifestyle/health-and-wellness/fat-employee-sues-mcdonalds-wins-20101029-176kx.html; http://fortune.com/2017/05/19/burned-woman-starbucks-lawsuit/.*

[161] *Ver https://www.pisa4u.org/.*

[162] *Ver OECD, 2017h.*

[163] *https://oeb.global/.*

[164] *Para um perfil, ver https://www.triciawang.com/.*

[165] *Friedman, 2016.*

[166] *Para uma visão geral, consultar http://iasculture.org/.*

[167] *Para uma visão geral, consultar https://www.moe.gov.sg/education/secondary/values-in-action.*

[168] *Ver OECD, 2017a.*

[169] *Ver OECD, 2015d.*

[170] *Ver também OECD, 2013c.*

[171] *Ver OECD, 2014a.*

[172] *OECD, a ser publicado.*

[173] *Ver https://www.varkeyfoundation.org/.*

[174] *Para dados, ver OECD, 2009.*

[175] *http://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/.*

[176] *Ver OECD, 2015c.*

[177] *http://www.oecd.org/pisa/pisa-based-test-for-schools/.*

[178] *Ver http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafordevelopment.htm*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, R. (2002), *Country Comparisons in PISA: The Impact of Item Selection*, Available at: http://www.findanexpert.unimelb.edu.au/individual/publication9377. Acesso em: 26 Ago. 2017.

Alberta Education (2014), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013: Alberta Report*, Alberta Education, Edmonton.

Autor, D. e D. Dorn (2013), "The Growth of Low-Skill Service Jobs and the Polarization of the US Labor Market", *American Economic Review*, Vol. 103/5, p.1553-1597, https://doi.org/10.1257/aer.103.5.1553.

Bandura, A. (2012), *Self-efficacy*, W.H. Freeman, New York.

Barber, M. (2008), *Instruction to Deliver*, Methuen Publishing Ltd., London.

Barber, M., A. Moffit e P. Kihn (2011), *Deliverology 101: A Field Guide for Educational Leaders*, Corwin, Thousand Oaks, CA.

Barro, R. e J. Lee (2013), "A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010", *Journal of Development Economics*, Vol. 104, p. 184-198, https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001.

Borgonovi, F. e T. Burns (2015), "The Educational Roots of Trust", *OECD Education Working Papers*, Nº. 119, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/19939019.

Brown, M. (1996), "FIMS and SIMS: The First Two IEA International Mathematics Surveys", in *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 3/2, 1996, https://doi.org/10.1080/0969594960030206.

Brundtland Commission (1987), *Our Common Future*, Oxford University Press, Oxford.

Carroll, J. (1963), "A Model of School Learning", *Teachers College Record*, Vol. 64/8, p. 723-733.

Chen, C. e H. Stevenson (1995), "Motivation and Mathematics Achievement: A Comparative Study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian High School Students", *Child Development*, Vol. 66/4, p. 1215, https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00932.x.

Chu, L. (2017), *Little Soldiers: An American Boy, a Chinese School, and the Global Race to Achieve*, Harper Collins Publishers, New York.

Echazarra, A. et al. (2016), "How teachers teach and students learn: Successful strategies for school", *OECD Education Working Papers*, Nº. 130, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en.

Epple, D., E. Romano e M. Urquiola (2015), *School Vouchers*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Fadel, C., B. Trilling e M. Bialik (2015), *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*, The Center for Curriculum Redesign, Boston.

Fullan, M. (2011), *Change Leader: Learning to Do What Matters Most*, Jossey-Bass, San Francisco.

Friedman, T.L. (2016), *Thank You for Being Late: An Optimist's Guide to Thriving in the Age of Accelerations*, Farrar, Straus and Giroux, New York.

Goldin, C. e L. Katz (2007), *The Race between Education and Technology*, National Bureau of Economic Research. Cambridge, MA.

Goldin, I. e C. Kutarna (2016), *Age of Discovery: Navigating the Risks and Rewards of Our New Renaissance*, St. Martin's Press, New York.

Good, T. e A. Lavigne (2018), *Looking in Classrooms*, Routledge, New York.

Goodwin, L., E. Low e L. Darling-Hammond (2017), *Empowered Educators in Singapore: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality*, Jossey-Bass, San Francisco.

Griffin, P. e E. Care (2015), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer Dordrecht, New York.

Hanushek, E. e L. Woessmann (2015a), *The Knowledge Capital of Nations*, MIT Press, Cambridge, MA.

Hanushek, E. e L. Woessmann (2015b), *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en.

Hanushek, E., M. Piopiunik e S. Wiederhold (2014), *The Value of Smarter Teachers*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Harari, Y.N. (2016), *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*, Harville Secker, London.

Hargreaves, A. e D. Shirley (2012), *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Hung, D., S.C. Tan e T.S. Koh (2006), "From Traditional to Constructivist Epistemologies: A Proposed Theoretical Framework Based on Activity Theory for Learning Communities", *Journal of Interactive Learning Research*, Vol 17/1, p. 37-55. 17(1), 37-55.

Husen, T. (Ed.) (1967), *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries*, Vols.1 and 2, Almqvist and Wiksell, Stockholm.

Leadbeater, C. (2016), *The Problem Solvers: The teachers, the students and the radically disruptive nuns who are leading a global learning movement*, Pearson, London.

Martin, M. e I. Mullis (2013), *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*, TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.

McInerney, D. e S. Van Etten (2004), *Big Theories Revisited*, Information Age Publishing, Greenwich, CT.

Nathan, M., A. Pratt e A. Rincon-Aznar (2015), *Creative Economy Employment in the European Union and the United Kingdom: A Comparative Analysis*, Nesta, London.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS 2008*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en.

OECD (2010a), *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*, 11th ed., OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/9789264086296-en.

OECD (2010b), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en.

OECD (2011a), *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264087057-en.

OECD (2011b), *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en.

OECD (2011c), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en.

OECD (2012a), *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en.

OECD (2012b), *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en.

OECD (2013a), *OECD Skills Outlook: First Results from the Survey Of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en.

OECD (2013b), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en.

OECD (2013c), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and*

Assessment, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

OECD (2013d), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en.

OECD (2013e), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en.

OECD (2014a), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en.

OECD (2014b), *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en.

OECD (2014c), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en.

OECD (2014d), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, Revised edition, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en.

OECD (2015a), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en.

OECD (2015b), *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*, Available at: http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf Acesso em 26 Ago. 2017].

OECD (2015c), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en.

OECD (2015d), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en.

OECD (2015e), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en.

OECD (2015f), *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264245914-en.

OECD (2015g), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en.

OECD (2016a), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en.

OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

OECD (2016c), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en.

OECD (2016d), *Netherlands 2016: Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en.

OECD (2016e), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en.

OECD (2017a), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en.

OECD (2017b), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en.

OECD (2017c), *OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264273351-en.

OECD (2017d), *PISA 4 U*, Disponível em: https://www.pisa4u.org/.

OECD (2017e), PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en.

OECD (2017f), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en.

OECD (2017g), *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264277274-en.

OECD (2017h), *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en.

OECD (2017i), "Is too much testing bad for student performance and well-being?", *PISA in Focus*, Nº. 79, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/22260919.

OECD (2017j), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en.

OECD (2017k), *Computers and the Future of Skill Demand*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264284395-en.

Paccagnella, M. (2015), "Skills and Wage Inequality: Evidence from PIAAC", *OECD Education Working Papers*, Nº. 114, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5js4xfgl4ks0-en.

Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008), *Improving School Leadership (Volume 1): Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en.

Putnam, R.D. (2007), *Bowling Alone*, Simon and Schuster, New York.

Prensky, M. (2016), *Education to Better Their World: Unleashing the Power of 21st-Century Kids*, Teachers College Press, New York.

Rambøll (2011), *Country Background Report for Denmark, prepared for the OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*, Aarhus. Disponível em: http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

Schleicher, A. (2014), "Poverty and the Perception of Poverty: How Both Matter for Schooling Outcomes". Disponível em: http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2014/07/poverty-and-perception-of-poverty-how.html Acesso em 26 Ago. 2017.

Schleicher, A. (2017), *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*, OECD publishing, Paris http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en.

Schleicher, A. (2017), "What teachers know and how that compares with college graduates around the world". Disponível em: http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2013/11/what-teachers-know-and-how-that.html Acesso em 26 Ago. 2017.

Seldon, A. (2007), *Blair's Britain*, Cambridge University Press, Cambridge.

Slavin, R. (1987), *Grouping for Instruction*, Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University, Baltimore.

Tan, O. et al. (2017), *Educational Psychology: An Asia Edition*, Cengage Learning Asia Ltd., Singapore.

Weiner, B. (2004), "Attribution Theory Revisited: Transforming Cultural Plurality into Theoretical Unity", in D. McInerney and S. Van Etten, eds., *Big Theories Revisited: Research on Socio-Cultural Influences on Motivation and Learning*, Information Age Publishing, Greenwich, CT.

SOBRE O AUTOR

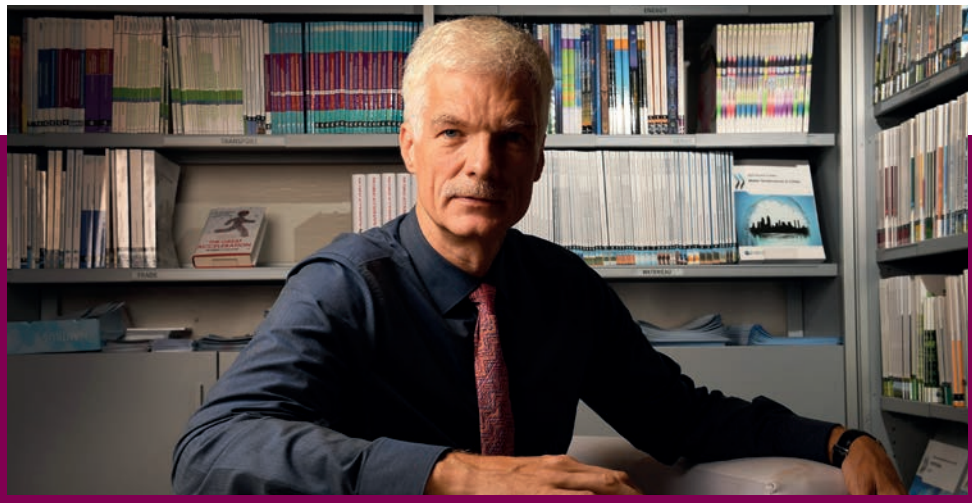
Andreas Schleicher é diretor de Educação e Competências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE). Ele criou e supervisiona o Programme for International Student Assessment [Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes] (PISA) e outros instrumentos internacionais que criaram uma plataforma global para formuladores de políticas públicas, pesquisadores e educadores de várias nações e culturas para inovar e transformar políticas e práticas educacionais. Trabalhou por mais de 20 anos com ministros e líderes na área de educação no mundo todo, para melhorar a qualidade e a equidade em educação. O ex-secretário de Educação dos Estados Unidos, Arne Duncan, disse que Schleicher "compreende as questões e os desafios globais tão bem ou melhor que qualquer pessoa que eu já conheci, e ele me diz a verdade" (*The Atlantic*, julho de 2011). O ex-secretário de Estado da Educação do Reino Unido, Michael Gove, considerou Schleicher "o homem mais importante na educação inglesa" – mesmo ele sendo alemão e vivendo na França. Schleicher já recebeu inúmeras homenagens e premiações, incluindo o Prêmio Theodor Heuss, concedido por seu "engajamento democrático exemplar", em nome do representante da República Federal da Alemanha. Ele ocupa uma cátedra honorária na Universidade de Heidelberg.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS

A OCDE é um fórum singular, no qual os governos trabalham juntos para enfrentar os desafios econômicos, sociais e ambientais da globalização. A OCDE é também a vanguarda de esforços para compreender e ajudar os governos a responderem a novos desenvolvimentos e problemas, tais como a governança cooperativa, a economia da informação e os desafios provocados pelo envelhecimento da população. A Organização proporciona um ambiente onde os governos podem comparar experiências de políticas públicas, buscar respostas para problemas em comum, identificar as boas práticas e trabalhar de forma coordenada políticas públicas domésticas e internacionais.

Os países-membros da OCDE são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Coreia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Eslovaca, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia. A União Europeia faz parte dos trabalhos da OCDE.

A editora da OCDE divulga amplamente os resultados das estatísticas coletadas e das pesquisas em questões econômicas, sociais e ambientais, assim como as convenções, diretrizes e normas estabelecidas por seus membros.



ELOGIOS PARA *PRIMEIRA CLASSE*

"Ninguém no mundo sabe mais sobre educação que Andreas Schleicher. Ponto final. Pela primeira vez, ele compilou 20 anos de patrimônio intelectual em um só lugar. A leitura de *Primeira Classe* deveria ser obrigatória para os formuladores de políticas públicas e para qualquer pessoa que queira saber como nossas escolas podem se adaptar ao mundo moderno – e ajudar todas as crianças a aprenderem por si mesmas."

– Amanda Ripley, autora de *The Smartest Kids in the World*, um *best-seller* do The *New York Times*

"...um livro que precisa ser lido por aqueles que desejam criar um futuro no qual as oportunidades econômicas possam ser compartilhadas por todos."

– Klaus Schwab, fundador e presidente executivo do Fórum Econômico Mundial

"[Schleicher]...compreende as questões mais importantes, e o faz encostando o ouvido no chão e descobrindo soluções conjuntamente a uma variedade de líderes de todos os níveis do sistema e em diversas sociedades."

– Michael Fullan, diretor da Global Leadership, New Pedagogies for Deep Learning

"Todos os líderes visionários que encaram com seriedade o aprimoramento da aprendizagem escolar deveriam incluir este livro, totalmente baseado em evidências – *Primeira Classe: Como construir uma escola de qualidade para o século XXI* –, no topo de sua lista de leituras."

– Jeb Bush, 43º governador da Flórida, e fundador e presidente da Fundação pela Excelência em Educação

ISBN 978-85-63489-42-5