

JOSÉ MACHADO DE LEMOS

SISTEMAS EDUCATIVOS

**Comparação do Sistema Educativo Português com
Sistemas Educativos de Referência**

Orientadora: Prof.^a Doutora Glória Ramalho

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto**

Lisboa

2010

JOSÉ MACHADO DE LEMOS

SISTEMAS EDUCATIVOS

**Comparação do Sistema Educativo Português com o
Perfil Médio dos Sistemas Educativos de Referência**

Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica no
Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica
em Educação Física e Desporto, conferido
pela Universidade Lusófona de Humanidades
e Tecnologias

Orientadora: Prof.^a Doutora Glória Ramalho

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2010

A Finlândia não tem muitos recursos naturais. O nosso hino nacional já diz que somos um país pobre, que não tem ouro. O recurso que temos é o nosso povo. Assim, investimos no nosso povo. Toda a pessoa tem de receber formação, educação, para ir tão longe quanto a sua capacidade permitir. Um povo educado elegerá dirigentes honestos e competentes. Estes escolherão os melhores assessores. Com um povo inculto acontece exactamente o inverso. Um povo educado não tolera corrupção. Um povo educado sabe muito bem distinguir um discurso sério de uma verborreia demagógica. Um povo ignorante desperdiça os seus recursos e empobrece. Um povo ignorante vive a iludir-se e deixa-se iludir. Um povo educado prospera, mesmo em condições adversas. É muito importante ter a coragem de disponibilizar os recursos para a educação básica. O nosso país faz um investimento maciço (6% do PIB, sem contar com a investigação) na educação, usa a transparência no Governo e pratica a honestidade partidária.

Tarja Halonen (2007), Presidente da Finlândia, em entrevista ao Valor Económico e Folha de São Paulo a 6 de Setembro de 2007

A educação é financiada, principalmente, por dinheiros públicos, e vários estudos sugerem que estes recursos são bem empregues. O efeito a longo prazo estimado na produção económica de um ano de ensino suplementar na zona da OCDE varia geralmente de 3% a 6%. Uma análise das causas do crescimento económico mostra que o aumento da produtividade no trabalho representava pelo menos metade do crescimento do PIB per capita na maioria dos países da OCDE entre 1994 e 2004. Nem todo o aumento da produtividade se deve à educação, mas um estudo, cuja medida do capital humano é balizada pela literacia, demonstra que um país que tem capacidade para atingir taxas de literacia superiores a 1% em relação à média internacional, conseguirá atingir níveis de produtividade do trabalho e um PIB per capita superiores, respectivamente, a 2,5% e 1,5% em relação aos dos outros países.

OCDE (2006a, p. 5)

Agradecimentos

A todos os meus professores, porque muito lhes devo. Os seus ensinamentos têm constituído para mim uma fonte constante de enriquecimento.

À Professora Doutora Glória Ramalho, pela qualidade da sua orientação, pela sua simpatia e pela sua imensa sabedoria.

Aos colegas do curso de mestrado, pelo excelente ano de convívio que proporcionaram e pelo apoio sempre pronto e desinteressado.

A todos os amigos, pela forma como me ajudam a percorrer o meu caminho.

Aos colegas de trabalho, com quem tive a oportunidade de aprender com a sua experiência.

Um agradecimento muito especial aos meus familiares, porque são os pilares da minha vida.

Resumo

A actividade de um Supervisor Pedagógico processa-se no interior dos sistemas educativos. Ele é um profissional altamente especializado que tem de tomar decisões no sentido da melhoria do sistema e dos agentes que nele intervêm. Neste estudo, parte-se do princípio que as decisões dentro de um sistema educativo têm de ser decisões bem fundamentadas, pois irão ter repercussões em todo o sistema e nos seus elementos. Para estas decisões serem consequentes, não podem ser tomadas sem uma orientação que esteja baseada em modelos ou práticas consideradas boas. Só depois de se saber as melhores práticas é que podemos conhecer se as nossas decisões estão a ser tomadas num sentido correcto. Pretendeu-se saber quais os sistemas educativos, do conjunto mundial de países, que respondiam melhor a um grupo de critérios considerados críticos. Com base nos critérios do Índice de Educação do PNUD foi encontrado um conjunto de países com um Índice de Educação considerado elevado e, a partir deste dado, foi feito a dois níveis um estudo em Educação Comparada. Na primeira parte, é comparado o sistema educativo português com o conjunto destes países. Esta comparação mais global foi realizada nos seguintes critérios: índice de educação do PNUD; percentagem do PIB gasta na educação; número de anos na escolaridade obrigatória; e número de universidades por milhão de habitantes. Na segunda parte; é feita uma comparação mais focada entre o sistema educativo português e os sistemas educativos da OCDE e da União Europeia nos seguintes seis critérios: resultados no programa PISA e as cinco metas da União Europeia para a educação e formação para o ano de 2010. No conjunto dos 10 indicadores, os resultados mostram que em quatro [Índice de Educação, duração da escolaridade obrigatória, número de universidades por milhão de habitantes e taxa de variação do total de licenciados em matemática, ciências e tecnologias] Portugal apresenta resultados positivos que o colocam próximo dos sistemas educativos de referência, quer a nível mundial quer a nível europeu. No PIB gasto em educação, a situação do sistema educativo português está próxima dos valores de referência com um valor ligeiramente abaixo da média. Em cinco dos indicadores estudados [resultados do estudo PISA em literacia científica; abandono escolar precoce; número de alunos de 15 anos com baixos resultados em leitura; percentagem de jovens de 22 anos que concluem o ensino secundário e participação da população adulta na aprendizagem ao longo da vida], o estudo comparativo revela que o Portugal apresenta resultados baixos quando comparado com os países da OCDE e da União Europeia. Verifica-se que em termos mundiais o sistema educativo português mostra uma tendência de aproximação aos sistemas educativos de referência. Na comparação com os sistemas

educativos da União Europeia e com os sistemas educativos dos países que fazem parte da OCDE, o sistema educativo português ainda está muito longe dos sistemas educativos de referência destas duas organizações internacionais. Portugal apresenta um comportamento misto no conjunto de indicadores estudados que poderá resultar de razões sociais, culturais e históricas.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica – Sistemas educativos – Educação Comparada

Abstract

The work of an Educational Supervisor takes place within the education systems. The Educational Supervisor is a highly skilled professional who has to make decisions to improve the system and the agents involved in it. In this study, it is assumed that the decisions within the educational system must be well founded because these decisions will have repercussions throughout the system and its elements. For these decisions to be consistent, they cannot be taken without a guide that is based on models or practices considered to be good. Only when we know the best practices, can we know whether our decisions are taken in the right direction. We want to know which educational systems responded best to a group of criteria considered critical. Based on the criteria, of the Index of Education of the UNDP number of countries was found with a high Index of Education and from these criteria was done in two ways a study in Comparative Education. The first part compares the Portuguese education system with all these countries. This more general comparison was made on the following criteria: UNDP education index; percentage of GDP spent on education; duration of compulsory education; number of universities per million inhabitants. In the second part, a comparison more focused is made between the Portuguese education system and the educational systems of OECD and the European Union on the following six criteria: results in the PISA and Five European Union benchmarks for 2010. In all 10 indicators, the results show that in four [UNDP education index; duration of compulsory education; number of universities per million inhabitants; growth rate of total tertiary graduates in Mathematics, Science and Technology (MST)] Portugal shows positive results that place it close to the education systems of reference, both worldwide and European level. In the GDP spent on education, the situation of the Portuguese education system is close to reference values, a value slightly below average. In five of the studied indicators [results in the PISA; early school leavers; percentage of low-achieving pupils in reading literacy; upper secondary completion rates of young people; participation of adults in lifelong learning], comparative study shows that Portugal features low results when compared with OECD countries and the European Union. In global terms, the Portuguese education system shows a tendency to approach to the education systems of reference. In comparison with the educational systems of the European Union and the education systems of countries belonging to OECD, the Portuguese education system is still far from the educational systems of reference of these two international organizations.

Portugal has a mixed behaviour in the studied set of indicators that may result from social, cultural and historical reasons.

Key-words: Educational supervision - Education systems - Comparative Education

Resumen

El trabajo de un Supervisor de la Educación se lleva a cabo dentro de los sistemas educativos. El Supervisor de la Educación es un profesional altamente calificado que tiene que tomar decisiones para mejorar el sistema y los agentes implicados. En este estudio, se supone que las decisiones en el sistema educativo deben estar bien fundadas, porque estas decisiones tienen repercusiones en todo el sistema y en sus elementos. Para que estas decisiones sean coherentes, no pueden tomarse sin un guía que se basa en modelos o prácticas que se consideran buenas. Sólo después de aprender las mejores prácticas, podemos saber si nuestras decisiones se toman en la dirección correcta. Queríamos saber qué sistemas educativos respondieron mejor a un grupo de criterios considerados críticos. Basándose en los criterios del Índice de Educación del PNUD se encontró un número de países con una educación de calidad que se considera alto, y de estos datos, se hizo de dos maneras un estudio en la Educación Comparada. En la primera parte se compara el sistema educativo portugués con todos estos países. Esta comparación más general se hizo en los siguientes criterios: nivel de educación del PNUD; porcentaje del PIB dedicado a la educación, el número de años de escolaridad obligatoria, y el número de universidades por cada millón de habitantes. En la segunda parte, se hace una comparación más centrada entre el sistema educativo portugués y los sistemas educativos de la OCDE y de la Unión Europea en los seis criterios siguientes: los resultados en PISA y los cinco objetivos de la Unión Europea para la educación y la formación para el año 2010. En los 10 indicadores, los resultados muestran que en cuatro [Índice de Educación, la duración de la enseñanza obligatoria, el número de universidades por millón de habitantes y el número de licenciados en matemáticas, ciencia y tecnología] Portugal muestra unos buenos resultados se quedando en un lugar cerca de los sistemas educativos de referencia a nivel mundial y europeo. En el PIB dedicado a la educación, la situación del sistema educativo portugués está cerca de los valores de referencia, un valor ligeramente inferior a la media. En cinco de los indicadores [resultados en el PISA; abandono escolar prematuro; el número de personas de 15 años de edad con bajos resultados en la lectura; el porcentaje de jóvenes de 22 años que terminan la educación secundaria; y la participación de los adultos en el aprendizaje permanente], el estudio comparativo muestra que Portugal cuenta con resultados bajos en comparación con los países de la OCDE y la Unión Europea. En términos globales, el sistema educativo portugués muestra una tendencia a acercarse a los sistemas educativos de referencia. En comparación con los sistemas educativos de la Unión Europea y con los sistemas educativos de los países pertenecientes a la OCDE, el

sistema educativo português está todavía lejos de los sistemas educativos de referencia de estas dos organizaciones internacionales. Portugal tiene un comportamiento mixto en el conjunto de indicadores que puede resultar de razones sociales, culturales y históricas.

Palabras clave: Supervisión educativa - Sistemas educativos - Educación Comparada

Abreviaturas e símbolos

CIA	Central Intelligence Agency
EUA	Estados Unidos da América
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IE	Índice de Educação
MFAD	Ministry of Foreign Affairs of Denmark
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OECD	Sigla em inglês de OCDE
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Paridade de Poder de Compra
Rep.	República
TA	Taxa de alfabetização
TE	Taxa de escolarização
UE	União Europeia
UNDP	Sigla em inglês de PNUD
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USDS	United States Department of State

ÍNDICE

Introdução	14
1. Sistemas Educativos	18
1.1. Teoria do Sistema Educativo Mundial	18
1.2. Sistemas educativos e Educação Comparada	25
2. O referencial teórico	32
3. Organização do estudo	34
4. Primeira Parte - Comparação ao nível mundial	42
4.1. Selecção dos países	42
4.2. Posição de Portugal no Índice de Educação	43
4.3. Comparação da percentagem do PIB gasta no sistema educativo	44
4.4. Comparação da duração da escolaridade obrigatória	45
4.5. Comparação do número de universidades por milhão de habitantes	46
5. Segunda parte - Comparação do sistema educativo português com os sistemas educativos da OCDE e da União Europeia	47
5.1. Comparação do estudo PISA	47
5.1.1. Classificação dos países da OCDE segundo os resultados PISA – 2006 .	49
5.1.2. Validação do método de selecção dos países pelo Índice de Educação ...	52
5.2. Cinco Metas Educativas para a Europa	53
5.2.1. Abandono escolar precoce	53
5.2.2. Alunos com fraco aproveitamento em leitura	55
5.2.3. Conclusão do ensino secundário	57
5.2.4. Licenciaturas em matemática, ciências e tecnologias	59
5.2.5. A participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida	62
6. Caracterização dos países seleccionados	64
6.1. Localização geográfica por continente	65
6.2. População em milhões de habitantes	66
6.3. Dimensão do território em quilómetros quadrados	67
6.4. Sistema político vigente no país	68
6.5. Língua oficial do país	68
6.6. Idade do país na sua composição actual	69
6.7. Última colonização exercida no país	70
6.8. Produto Interno Bruto	71
6.9. Produto Interno Bruto per capita	72
Conclusões	73
Referências bibliográficas	81
Bibliografia	85
ANEXOS	I

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Ordem dos países segundo o valor do Índice de Educação	43
Quadro 2. Percentagem do PIB gasta no sistema educativo	44
Quadro 3. Duração da escolaridade obrigatória	45
Quadro 4. Número de universidades por milhão de habitantes	46
Quadro 5. Classificação dos países da OCDE – PISA 2006	49
Quadro 6. Classificação PISA – Literatura científica - Resultados do ciclo de 2006 ..	50
Quadro 7. Correlação de Spearman entre a ordem dos países no PISA e a sua ordem no Índice de Educação	52
Quadro 8. Correlação de Spearman entre a ordem dos países da OCDE no estudo PISA e a sua ordem no Índice de Educação	52
Quadro 9. Abandono escolar	53
Quadro 10. Fraco aproveitamento em leitura	55
Quadro 11. Conclusão do ensino secundário	55
Quadro 12. Licenciaturas em matemática, ciências e tecnologias	59
Quadro 13. Mulheres licenciadas em matemática, ciências e tecnologias	60
Quadro 14. Aprendizagem ao longo da vida	62
Quadro 15. Frequência de países por continente	65
Quadro 16. População em milhões de habitantes	66
Quadro 17. Dimensão do território em quilómetros quadrados	67
Quadro 18. Sistema político vigente no país	68
Quadro 19. Língua oficial do país	68
Quadro 20. Idade do país na sua composição actual	69
Quadro 21. Última colonização exercida no país	70
Quadro 22. Produto Interno Bruto	70
Quadro 23. Produto Interno Bruto per capita	72
Quadro 24. Países com melhores resultados em cada indicador	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fórmula do Índice de Desenvolvimento Humano	35
Figura 2. Fórmula do Índice de Longevidade	35
Figura 3. Fórmula do Índice de Educação	35
Figura 4. Fórmula do Índice do Rendimento do PIB per capita	35

Introdução

O professor de Educação Física, dentro do sistema educativo português, pode exercer o seguinte conjunto de cargos relacionados com a Supervisão Pedagógica: Coordenador do Desporto Escolar; Coordenador do Departamento de Educação Física; Coordenador do Departamento de Expressões; Membro do Conselho Pedagógico; Presidente do Conselho Pedagógico; Membro da Direcção Executiva; Director da Escola; Membro da Comissão Coordenadora da Avaliação do Desempenho; Director de Turma; Coordenador dos Directores de Turma; Orientador de Estágio na Escola; Orientador de Estágio da Universidade; Carreira de Inspector de Educação Física; Carreira de Inspector Superior.

Para o exercício destas funções, e na qualidade de supervisor pedagógico, o professor de Educação Física tem de ter conhecimentos muito actualizados ao nível das organizações escolares. Tem de possuir também uma formação muito forte sobre a avaliação do desempenho dos professores, da avaliação do Sistema Educativo e da avaliação dos níveis intermédios. Os profissionais de supervisão também devem reconhecer a importância dos valores, crenças e preconceitos que poderão influenciar as suas decisões. A sua prática deverá ser contextualizada e reflexiva (Zeichner, 1993).

Para quem vai exercer Supervisão Pedagógica, não é indiferente que conheça ou não a realidade do Sistema Educativo onde está inserido. O supervisor pedagógico tem de saber situar-se perante a sua realidade. Devemos ter sempre presente a necessidade de uma formação ética muito sólida do futuro profissional de Educação Física. “A competência ética traduz-se num pensamento estratégico sobre os problemas que afectam a Educação Física, tendo em vista provocar o desenvolvimento da profissão” (Brás, 2008, p. 1).

A Supervisão Pedagógica é uma especialização dentro da carreira de um professor de Educação Física. Esta é uma ideia clara, mas já não é muito claro que essa especialização não seja apenas baseada numa formação só ao nível da técnica. Corremos o risco de se cair numa actuação baseada nas competências técnicas do supervisor e assim haver uma mecanização da função.

Toda a função técnica pode cair numa posição de desumanidade se não tiver uma orientação dos valores que queremos prosseguir. É largamente consensual que os valores que

se perseguem dentro dum Sistema Educativo sejam valores relativos ao Bem, na procura de se melhorar a qualidade desse sistema e do serviço que ele presta a uma comunidade escolar. Há um sentido para o percurso do Sistema Educativo.

A área do conhecimento que pode dar um sentido á técnica é a Ética Profissional. Só uma formação sólida baseada nos valores pode conduzir a que o Sistema Educativo não seja um mero instrumento de passagem.

Para o supervisor pedagógico, que tem de tomar permanentemente decisões, é um imperativo de ordem ética saber se nas suas decisões está a ajudar o Sistema Educativo a caminhar no bom ou no mau sentido.

Não se pode ter a noção da qualidade de uma decisão, se não tivermos um quadro de referências que nos diga se o que estamos a fazer está no sentido do bem ou no sentido errado.

É possível encontrar boas práticas de supervisão pedagógica no interior do nosso sistema educativo e construir com elas experiências que possam desencadear “ciclos virtuosos”, ao mesmo tempo que se estudam os principais autores e as melhores referências internacionais (Bom, 2008).

Reflectindo sobre o exposto no parágrafo anterior, pergunta-se: será olhando exclusivamente para o interior do sistema educativo que se pode descortinar o sentido da sua marcha? A esta pergunta, uma resposta parece evidente. Só se pode ver o sentido claro da marcha de qualquer corpo se o observador se posicionar com distanciação. Se se tiver um quadro de referências que possamos medir, comparar ou reorientar o sentido desse caminho.

Torna-se uma necessidade ética para quem exerce as funções de Supervisão Pedagógica, qualquer que seja o seu nível de intervenção, conhecer um padrão de medida para se poder orientar e assim tentar tomar as melhores decisões para o Sistema Educativo, isto é, para melhores práticas nos serviços educativos que se prestam á comunidade escolar, aos alunos.

Na medição de qualquer objecto ou distância, temos de ter uma unidade de medida padrão, *o metro*. Assim, também será necessário encontrar uma forma de se saber o estado do *nosso* Sistema Educativo, medindo e comparando com uma referência. Haverá a necessidade de se tentar encontrar em termos mundiais que países apresentam sistemas educativos que

respondam melhor a determinados critérios relacionados com os níveis educativos. Saber o que os caracteriza. Assim poderemos ter a noção de que as características do sistema educativo onde nos situamos, onde trabalhamos, onde exercemos as funções de Supervisão Pedagógica no sentido da sua melhoria, estão próximas ou distantes daquelas que são consideradas de referência. Acima de tudo, que possamos saber se o que fazemos, se o nosso contributo está a conduzir-se no sentido dos níveis de referência ou se pelo contrário a sua tendência é para o afastamento.

O foco da nossa procura situa-se na actualidade e pretende fornecer dados para uma tomada de consciência da proximidade ou do afastamento do nosso sistema educativo quando comparado com os sistemas educativos melhor estruturados, sem se entrar nas práticas profissionais, nem na organização e gestão escolar. Pretende-se assim obter informações que possam enquadrar o supervisor pedagógico nas suas decisões, tanto na Educação Física como em outras áreas do sistema educativo. Poderá assim ter mais conforto nas suas acções de orientação e acompanhamento.

A profissionalidade eticamente sustentável no Sistema Educativo terá de ter princípios orientadores, quadros de referência. A Supervisão Pedagógica é uma das áreas de intervenção onde o profissional de Educação Física terá de actuar com mais ética.

Para Eichelbaum de Babini (1995), podemos e devemos explorar os dados quantitativos que são postos à nossa disposição quer a nível nacional quer a nível internacional. Pela análise destes dados podemos ter um melhor acesso a uma informação adicional sobre os sistemas educativos.

No sentido de tentar dar respostas às nossas interrogações, o desenvolvimento deste trabalho de dissertação terá fundamentalmente duas etapas:

1) A primeira abordagem constará de um estudo baseado na recolha de dados do Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 2007/2008. Aqui iremos definir os indicadores que nos poderão dar a possibilidade de seleccionar um conjunto de países que, segundo esses indicadores, têm sistemas educativos que dão melhores respostas. Com os dados recolhidos, será feita uma comparação à escala mundial entre o sistema educativo português e os sistemas educativos dos países seleccionados.

2) A segunda fase será um estudo comparativo mais focado que será circunscrito à comparação do sistema educativo português com os sistemas educativos dos 30 países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e com os 27 países da União Europeia (UE). Estas comparações serão realizadas utilizando 10 indicadores.

Será também apresentada uma caracterização dos países cujos sistemas educativos entraram no estudo comparativo, com o fim de fazer uma contextualização nas suas realidades específicas.

A nossa preocupação de estudo neste trabalho de dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Educação Física e Desporto é fazer a comparação do Sistema Educativo Português em duas dimensões do contexto internacional: numa primeira fase, com o conjunto mundial de sistemas educativos e, numa segunda fase, com os sistemas educativos dos países da União Europeia e da OCDE. Pretende-se, assim, tentar saber: *a que distância se encontra o sistema educativo português das práticas e dos resultados de referência a nível mundial e europeu?*

Ao nível da Educação Física, têm-se realizado muitos estudos em Portugal das percepções que existem sobre os aspectos didácticos, pedagógicos, de organização curricular e programática na disciplina de Educação Física, como é possível ver no trabalho de Costa, F. C., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. A., e Pestana, C. (1996). Contudo parece-nos de todo pertinente passar para outro nível de estudo. Para a comparação com o que se faz no exterior.

Este é um estudo transversal sobre a actualidade dos sistemas educativos e sobre o que vale comparativamente neste momento o sistema educativo português. É natural, como acontece em estudos desta natureza, que a alteração dos valores e das posições dos indicadores utilizados modificará os valores das actuais conclusões.

Neste trabalho serão utilizadas as Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento, Aplicáveis às Dissertações de Mestrado, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, dos autores Primo e Mateus (2008) e será respeitada a norma internacional da *American Psychological Association* (APA), 2001.

1. Sistemas Educativos

1.1. Teoria do Sistema Educativo Mundial

O comportamento de uma pessoa ou de uma instituição só se pode avaliar depois de vermos o que essa pessoa ou instituição produz. O comportamento manifesta-se através de uma acção. Se se tem dois recipientes, só se pode dizer que um leva mais água do que o outro depois de os medir. Pode-se então afirmar que um é maior que o outro. Que na dimensão volume é maior do que o outro.

Passando este raciocínio para a comparação dos sistemas educativos, poderemos confrontá-los pela sua capacidade de produzir e também pela sua capacidade de incluir.

Qual o sistema educativo que dá melhores respostas? O que forma superiormente 10% da sua população, ou aquele que inclui 100% da população em idade escolar e dá oportunidade a todos de terem a melhor formação que forem capazes, mesmo sabendo antecipadamente que os níveis de partida e de chegada são muito distintos?

Embora estejamos perante dois conceitos distintos, torna-se evidente que em termos de sistema educativo a opção deve ser pelo segundo modelo. Aqui aparecem duas características evidentes: a capacidade de incluir todos e a capacidade de dar oportunidade a todos de terem a melhor formação possível.

Na abordagem dos sistemas educativos a nível mundial, deparamo-nos actualmente com duas correntes mais ou menos distintas. Uma corrente, descrita por autores como Azevedo (2000) e Teodoro (2001b), que afirma haver uma tendência para os sistemas educativos actualmente estarem a uniformizar-se devido ao contexto da globalização. Há nos dias de hoje uma comunicação muito fácil entre todos os países e todos querem fazer o melhor no âmbito do seu sistema educativo. Isto leva a que haja um movimento de aproximação e dá origem a que todos comecem a ficar parecidos. Outra abordagem, que é defendida por Dale (2000), diz que cada sistema tem a sua especificidade e independência e que portanto as suas características são muito diferentes de uns para outros. Dependem da sua cultura, do seu desenvolvimento económico e da importância que a sociedade dá à educação.

O professor universitário francês Jean-Yves Rochex (2006), no seu trabalho com outros autores sobre os inquéritos PISA 2000, apresenta uma perspectiva crítica sobre a visão uniformizadora dos sistemas educativos e alerta para que se respeite a complexidade e heterogeneidade nas avaliações dos alunos. Contudo, não rejeita a pertinência dos trabalhos realizados no programa PISA [Programme for International Student Assessment] e afirma mesmo que as formas de avaliação têm vindo a melhorar.

No sentido também crítico da homogeneização dos sistemas educativos e da sua avaliação, podemos ler em entrevista transcrita no presente trabalho (*cf.* anexo V) a opinião do professor finlandês Tero Autio (2006), onde afirma:

“Penso que este modelo de avaliação e de comparação dos sistemas educativos a que temos vindo a assistir é injustificável. Tal como referi na minha palestra, é uma questão de estandardização do mundo, sob a égide da economia, que responde a uma lógica perversa do ponto de vista moral e político. Não há apenas uma resposta, já que a escola é produzida pela sociedade e é impossível comparar diferentes sistemas educacionais que acontecem em diferentes contextos e, a partir da comparação, classificação e avaliação premiar alguns e punir outros e, tantas vezes chegando a sugerir que seja transplantado o sistema considerado bem sucedido para contextos em que os sistemas foram considerados deficientes” (Autio, 2006, *cf.* anexo V, p. xxxvii).

A primeira corrente refere que existem indícios de nascimento de um sistema mundial que se pode classificar de Sistema Educativo Mundial. Para esta corrente, se bem que possam existir especificidades, também encontramos muitos pontos de contacto e muitas características que serão semelhantes nos sistemas educativos dos países mais desenvolvidos em educação.

“A evidência destas relações causais tem-se revelado, em geral, de difícil prova. No entanto, à medida que os países mais desenvolvidos (do centro) adoptam certas medidas e essas medidas se apresentam como convergentes entre si, cria-se um poderoso factor de homogeneização mundial. Se faltam provas para a proliferação de tantas evidências, no plano internacional, em torno dos impactos da educação escolar sobre o desenvolvimento pessoal e social ou a igualdade de oportunidades, sobre a produtividade das empresas, sobre os níveis de participação social ou ainda sobre a humanização da sociedade, também se torna difícil, como referimos, a sua recusa social e política, no plano nacional, pois sobejam vantagens para a cópia dos modelos dos países mais desenvolvidos e com melhor nível médio de rendimento” (Azevedo, 1999, p. 222).

Apesar das críticas sempre presentes sobre a influência negativa das leis da economia nos sistemas educativos, a realidade é que os sistemas educativos com a globalização tendem a reproduzir as visões economicistas que actuam ideologicamente sobre as sociedades, cada vez há mais competição e tenta-se produzir mais e mais barato com uma mão-de-obra mais especializada, ao mesmo tempo que se visa o lucro a todo o custo. Aqui, a esta avalanche

trituradora, naturalmente os sistemas educativos não conseguem ficar imunes. A visão política é de que a qualidade do sistema está na capacidade de produzir pessoas qualificadas para satisfazer as exigências económicas dos nossos dias. No entanto, existem duas exigências para as quais os sistemas educativos têm de dar respostas. Que todos sejam integrados no sistema e que a ele permaneçam ligados o mais tempo possível, se necessário durante toda a vida, como é proposto pela UE no seu “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida” (Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia, 2006). A outra resposta situa-se na intenção de dotar toda a população das capacidades necessárias para satisfazer as necessidades básicas do funcionamento económico da sociedade. Ou seja as pessoas devem estar minimamente formadas para se poderem inserir na sociedade e desempenharem cabalmente o seu papel de cidadãos como agentes dessa mesma sociedade.

Conjuntamente com a inclusão de todos, o sistema tem de conseguir também o melhor sucesso possível. É hoje aceite de uma forma intelectualmente pacífica que o insucesso cria insucesso e que o principal objectivo dos sistemas educativos deverá ser a formação integral do ser humano.

A argumentação anterior encontra eco no Índice de Educação (IE) que está incluído no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do PNUD (PNUD, 2007).

O IE é composto por dois indicadores que podem ser caracterizados da seguinte forma:

Primeiro, a percentagem da população que está nos vários níveis do sistema educativo, onde a situação ideal seria que todos os indivíduos com idade compreendida entre os sete e os 22 anos estivessem dentro do sistema. Segundo, a percentagem de indivíduos com mais de 15 anos que são alfabetizados. Isto é que saibam pelo menos comunicar num código verbal, aqui fundamentalmente pela escrita (PNUD, 2007).

Podemos encontrar várias formas de obter informações sobre os sistemas educativos: através da quantidade das instalações escolares; da qualidade dessas instalações; do número de alunos por escola; do rácio professor alunos; da percentagem do Produto Interno Bruto (PIB) gasta na educação; dos níveis de retenção; dos níveis de abandono escolar; da qualidade das escolas e universidades; da qualidade dos professores; da formação dos professores, e outras.

Quando se examina uma organização educativa, podemos e devemos fazê-lo através de referências múltiplas. Qualquer estudo sobre os sistemas educativos pode considerar numerosas facetas, desde a satisfação dos docentes, a integração dos alunos, a dimensão social ou escolar dos resultados obtidos, as dimensões múltiplas das aquisições escolares, desde os saberes de cor até às competências cognitivas, os efeitos visíveis a curto prazo ou a longo prazo, os resultados individuais ou colectivos, com a eficácia média ou a equidade geral ou social (Hadji y Baillé, 2001).

Para Figari (1999), a avaliação dos sistemas educativos, sob diversas formas, está na ordem do dia. Segundo este autor, a distinção entre o “resultado” e o “funcionamento” levaria a tomar uma opção entre duas práticas de estudo e entre duas concepções educativas (a qualidade ou a quantidade). Ressalta que a abordagem normativa da avaliação dos estabelecimentos de ensino não pode deixar de contemplar uma definição precisa do sistema de referências que determina a escolha das características a tomar em consideração.

A medida comparada da eficácia dos estabelecimentos de ensino dá lugar à elaboração de “indicadores” destinados à sua descrição e à avaliação da qualidade do sistema educativo (Figari, 1999).

É de todo o interesse que se consiga compreender e relacionar o que os sistemas educativos produzem e como o seu produto se relaciona com a sociedade, que consequências tem o seu funcionamento para a sociedade. A relação entre os indicadores de qualidade e de quantidade tem de ser feita de forma permanente para que o sistema educativo se possa constantemente revigorar e actualizar (Figari, 1999).

Para a OCDE (2007a), no seu trabalho sobre a Educação 2007, os indicadores dos sistemas educativos visam avaliar o desempenho dos sistemas educativos nacionais como um todo, em vez de comparar instituições individuais ou outras entidades nacionais. Neste trabalho da OCDE refere-se, no entanto, que muitos aspectos importantes do desenvolvimento, funcionamento e impacto dos sistemas educativos só podem ser avaliados através da compreensão dos resultados das aprendizagens e das suas relações com os actores envolvidos e do processo ao nível dos indivíduos e instituições. Os indicadores são divididos em quatro níveis: macro, dois níveis meso e micro. Estes níveis dizem respeito a:

- O sistema educativo como um todo;

- As instituições educativas e os prestadores de serviços educativos;
- O tipo de instrução e o ambiente de aprendizagem dentro das instituições; e
- Os diversos participantes na educação e na aprendizagem.

As perspectivas políticas relacionadas com os sistemas educativos são agrupadas em três classes:

- Qualidade dos resultados educacionais e de oferta educativa;
- Igualdade de resultados educacionais e equidade nas oportunidades educativas; e
- A adequação, eficácia e eficiência da gestão dos recursos.

Com base neste documento da OCDE, será possível afirmar que as características de um bom sistema educativo estão muito ligadas às três classes de indicadores acima descritas e que podem ser sintetizadas na possibilidade de todos terem acesso sem limitações ao sistema educativo e que este lhes permitam desenvolver as suas capacidades com justiça e sem qualquer tipo de discriminação.

Para Azevedo (1999), nos muitos estudos realizados, a educação é vista como simultaneamente determinada e determinante na sociedade em que se insere e o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais são considerados parte importante da construção da modernidade.

Existe uma influência das organizações internacionais sobre as políticas educativas nacionais. Para Azevedo (2000), é no movimento de referências internacionais recíprocas que se gera a mundialização da educação. Não há apenas um movimento de fora para dentro, ainda que dotado do poder que vem do centro para a periferia, existe um importante movimento de dentro para fora, destinado a captar significação complementar.

As organizações internacionais têm tido uma influência muito grande nas políticas educativas. A OCDE influenciou particularmente a região europeia, americana e a área do Pacífico Ocidental, enquanto que os organismos das Nações Unidas, com destaque para o Banco Mundial e para a UNESCO e o PNUD, influenciaram sobretudo os países em vias de desenvolvimento. Nas últimas três décadas, estas organizações expandiram a ideologia da

modernização, sublinhando sobretudo os efeitos positivos dos investimentos em educação sobre os aspectos demográficos, sanitários, sobre a alfabetização, a esperança de vida e os comportamentos de consumo. Além dos sistemas educativos nacionais terem evoluído com bastante homogeneidade, evoluíram também com um notável optimismo associado. Este baseia-se na crença de que as pessoas educadas transformam a estrutura de oportunidades da sociedade (Azevedo, 1999).

A OCDE, além destes estudos monográficos, desenvolveu vários programas e múltiplas actividades. A educação moderna, como instituição mundial altamente estandardizada, deve muito ao labor de comparação promovido, anos a fio, por estas estruturas organizativas, que souberam aliar à ajuda financeira a assistência técnica (Azevedo, 1999).

Para Azevedo (2008), o olhar para fora das fronteiras próprias, para países comparáveis, constitui um acto de absorção de significação suplementar. Este autor defende que a construção dos sistemas de educação no mundo é um processo histórico, em que necessariamente predominam os fluxos e os efeitos de longa duração. Esta construção social é um jogo cruzado e, em larga medida, imperceptível, de um conjunto de factores. A acção contínua e prolongada das organizações internacionais que operam no âmbito educacional participa activamente na construção desses sistemas.

Para Nóvoa (1998b), no estudo comparado dos vários sistemas educativos trata-se, por um lado, de construir categorias de pensamento, de organizar linguagens, de mostrar soluções que se tornarão esquemas dominantes para aproximar os problemas educativos; e, por outro lado, de agir sobre um conjunto de campos (o emprego, a formação, as qualificações, etc.) que desencadeiam reconfigurações do sistema educativo. Segundo Teodoro (2001a), a análise de como o modelo de escola se afirmou e consolidou nos diferentes espaços mundiais tem constituído o campo de estudo privilegiado da Educação Comparada.

Azevedo (2008) refere o conceito de sistema educativo mundial e a importância dos estudos comparados em educação. Para uma melhor elucidação deste conceito, apresentam-se as citações que se seguem.

“No campo da educação, a interdependência internacional é um dado da história contemporânea mundial. A análise do "sistema mundial" veio sublinhar a necessidade que há em considerar o pano de fundo das relações de interdependência, que abarcam todo o mundo, para se compreenderem as macroestruturas sociais actuais. Como diz Arnove (1980), se fechamos a análise da educação no contexto nacional, falhamos a compreensão da posição do país no sistema internacional, o que equivale a esquecer um importante elemento que condiciona os efeitos dos factores económicos, políticos e socioculturais internacionais na educação” (Azevedo, 1999, p. 265);

“O desenho da instituição educativa da sociedade mundial deve-se também ao labor contínuo da Educação Comparada e Internacional, fora e dentro da acção da Sociedade Mundial de Educação Comparada, dos seus Congressos e das suas publicações. E a educação é uma instituição tão internacional que os organismos nacionais académicos e de investigação têm mantido um permanente interesse pelo trabalho comparativo (Hüfner, Meyer e Naumann, 1992). O tipo moderno de educação, ao participar activamente na ideologia da modernização como ingrediente central do alcance do progresso, como referimos acima, tornou mais fácil e mais atractivo o trabalho comparativo. Os modelos educativos veiculados são de tal modo estandardizados e internacionais que a investigação comparada deve considerar-se elemento integrante do sistema” (Azevedo, 1999, p. 266).

Para Eichelbaum de Babini (1995), os indicadores educacionais permitem-nos medir grandes unidades sociais cujo exemplo mais importante são os países. Segundo a autora, estes indicadores encontram-se mais ou menos elaborados em censos, publicações estatísticas nacionais e internacionais em relatórios mundiais ou regionais de diversas organizações.

1.2. Sistemas educativos e Educação Comparada

Segundo António Gomes Ferreira (2008), a Educação Comparada começou a ser enunciada do século XIX por Marc-Antoine Jullien, mas apenas no século XX começou a ser estudada nas universidades.

Após os primeiros estudos comparativos em vários campos científicos, Jullien publica em Paris em 1817 o seu *Esquisse et Vues Préliminaires d'un Ouvrage sur L'Éducation Comparée* o que veio a constituir-se no primeiro passo da fundação da Educação Comparada, como se pode ver no trabalho de Madalena Mendes e Fátima Mendes Marques, Educação Comparada – O Campo e a Carta: Abordagens e perspectivas de desenvolvimento.

A Educação Comparada tem o seu grande desenvolvimento após a Segunda Guerra Mundial e, segundo as autoras citadas, “A comparação em educação é cada vez mais marcada pelo desenvolvimento das ciências sociais e pelo seu papel desempenhado pela educação, entendida como factor de desenvolvimento das sociedades e condição de aperfeiçoamento das democracias”(Mendes & Marques, 2007, p. 5).

No seu trabalho, Mendes e Marques (2007), analisam a Carta para a Educação Comparada de António Nóvoa e enunciam o conjunto de perspectivas elaboradas por este autor, a saber:

Perspectivas Historicistas

Perspectivas Positivistas

Perspectivas da Modernização

Perspectivas da Resolução de Problemas

Perspectivas Críticas

Perspectivas do Sistema Mundial

Perspectivas Sócio-históricas

As Perspectivas Históricas representam uma das primeiras tradições da Educação Comparada cujo enfoque residia na descrição dos sistemas educativos estrangeiros com o objectivo de os comparar com o sistema nacional e Isacc Kandel, em 1933, definiu os seguintes objectivos dos estudos comparativos:

- reunir informação sobre o ensino nos diferentes países
- explicar a causa dos fenómenos educativos e a sua evolução
- contribuir para a melhoria dos sistemas de ensino.

As Perspectivas Positivistas são assentes na formulação de leis gerais, objectivas e científicas e dizem respeito à evolução dos sistemas educativos. Os autores mais representativos, segundo Nóvoa, são Epstein, Noah, Eckstein e Bereday. Estes autores afirmam-se protagonistas de uma revolução copernicana que faria passar a Educação Comparada dos ensaios histórico-filosóficos rumo à organização e tratamento de dados quantitativos.

As Perspectivas da Modernização são as mais ecléticas e subsiste nos autores que as defendem a crença na educação como factor de modernidade e de desenvolvimento. São construídas classificações e tipologias que servem de orientação às políticas educativas no âmbito nacional. Estas são marcadas por um discurso economicista com recurso a critérios de eficiência e aos modelos custo-benefício com abordagens na base das teorias do capital humano. As teorias ligadas à modernização estão na origem das principais escolas do planeamento educacional dos anos 50 e 60.

As Perspectivas de Resolução de Problemas podem ser vistas como uma articulação das duas anteriores (positivista e modernização). Em termos teóricos, baseiam-se nas concepções neo-realistas muito influenciadas por John Dewey e Karl Popper. Começam por adoptar o pensamento reflexivo e na fase final fazem a comparação entre os acontecimentos previstos e observáveis de modo a confirmar uma solução hipotética.

As Perspectivas Críticas estão ligadas à Escola de Frank que exerceu grande influência sobre a teoria da educação nas décadas de 70 e 80 e a sua abordagem representa uma ruptura ideológica e teórica com as perspectivas anteriores. A comparação não se baseia na análise de um problema, mas tenta ser um processo de inovação e mudança. Esta teoria vai

colher influências das perspectivas marxistas e neo-marxistas, segundo as quais a contradição e o conflito não são vistos como disfunções, mas como condições essenciais do desenvolvimento social. Em termos metodológicos, critica a utilização exclusiva dos modelos quantitativos e a adesão às diversas referências qualitativas; estudo de caso, métodos etnográficos, abordagens biográficas, etc. Esta teoria é uma ruptura com as tradições dominantes desde o início do século XX.

As Perspectivas do Sistema Mundial correspondem ao culminar de uma reacção geral contra o positivismo e apoliticismo, traduzindo-se numa crítica muito forte das perspectivas da modernização e das teorias funcionalistas. Esta teoria está muito relacionada com o desenvolvimento do currículo, com a escolaridade obrigatória, as taxas de escolarização e com a expansão escolar. Segundo as autoras Madalena Mendes e Fátima Mendes Marques, permite fazer o enquadramento teórico deste sistema e faz com que a unidade de análise seja diferente ao privilegiar o mundo como um sistema. Esta abordagem apresenta como benefício a objectividade teórica e o colocar a observação das realidades educativas fora da Europa.

As Perceptivas Sócio-históricas vão aparecer na última década do século XX recusando a abordagem baseada na procura da explicação única, objectiva e neutra. Dá-se uma reformulação do projecto de comparação, passando da análise dos factos à análise do sentido histórico dos factos. Esta teoria pretende dar uma grande importância histórica ao trabalho comparativo, contribuindo para articular conceptualmente a comparação e pretende ir mais além do que a pura visão histórica do conhecimento. Do ponto de vista teórico, tenta-se fazer uma reconciliação entre a história e a comparação. A abordagem teórica vai centrar-se na complexidade dos fenómenos da globalização e de localização, como dois momentos do mesmo processo histórico. As preocupações desta teoria estão centradas na construção do currículo, na formação das disciplinas escolares, nas novas regulações políticas e sociais, na relação de poder ou na consolidação de formas legítimas de conhecimento escolar. Existe uma preocupação de destacar singularidades sem negligenciar as histórias nacionais. São produzidos conceitos teóricos e sistemas conceptuais para organizar a comparação como prática científico-social.

As autoras salientam a existência de problemáticas educativas comuns aos diversos países, suscitadas, em grande parte, pela emergência de um sistema mundial a nível económico e a nível educativo.

Citando o estudo que estamos a abordar, “Aos historiadores que rejeitam, por vezes, a lógica comparada insistindo sobre o carácter único e singular dos processos históricos, Nóvoa responde-lhes, com Max Weber, que a singularidade só se pode estabelecer pela comparação. E aos comparatistas que rejeitam o pensamento histórico, Nóvoa responde-lhes com Michel Foucault, que é preciso compreender como o passado tem sido trazido até ao presente para legitimar, normalizar e disciplinar” (Mendes & Marques, 2008, p. 32).

No seu artigo sobre o Sentido da Educação Comparada e citando Halls, António Gomes Ferreira afirma que “apesar das controvérsias, das incertezas e das dificuldades, não há dúvida que é na comparação dos fenómenos, factos e processos relativos à educação em diferentes contextos que a Educação Comparada toma o seu sentido. A maior parte das vezes, ela tem assumido uma dimensão internacional mas pode também assumir uma nacional, regional ou supranacional” (Ferreira, 2008, p. 125).

Para este autor, o que importa é que o estudo das problemáticas ou das realidades se faça tendo em conta contextos diferentes, para se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas

Para António Gomes Ferreira (2008), a Educação Comparada tem tido, a partir de Marc-Antoine Jullien, diversas formas de abordar as problemáticas educativas. Têm existido estudos mais globalizantes e estudos com temas mais específicos, como a situação das mulheres, o problema do financiamento, a situação dos currículos, os sistemas de formação profissional, os calendários universitários, a participação dos pais no sistema educativo. Também têm existido estudos promovidos por organizações prestigiadas como a UNESCO, o Conselho da Europa e a OCDE onde se fazem análises comparativas em educação com base na recolha e tratamento de dados quantitativos sobre diferentes países.

Muitos dos estudos realizados sobre os sistemas educativos resultavam da necessidade de se fundamentar as reformas educativas que se pretendiam realizar. Por outro

lado, existia a intenção de mostrar indicadores que elucidassem uma supremacia civilizacional, facto que estava muito presente no início do século XX (Ferreira, 2008).

Ao longo do século XX alguns estudiosos como Michael Sadler e James E. Russel vêm alertar que não era suficiente uma simples comparação de sistemas educativos para explicar as suas especificidades (Ferreira, 2008).

Gomes Ferreira (2008), no trabalho que estamos a analisar, propõe a divisão da evolução da Educação Comparada, apoiando-se no alinhamento proposto por Ferran Ferrer e A.D. Marquez, nos seguintes períodos: período da criação, período da descrição, período da interpretação e período da comparação complexa.

No Período da Criação da Educação Comparada, o autor refere que já existiam indícios na antiguidade mas que a fase dos estudos só surgiu na nossa época, mais precisamente no século XIX, onde o francês Marc-Antoine Jullien foi a figura mais saliente com a sua obra muito direccionada para a recolha de dados necessários a uma correcta descrição dos sistemas educativos e a posterior comparação entre eles. Jullien dava muita importância aos questionários como verdadeiros instrumentos de trabalho para uma análise educativa. Para Jullien as investigações sobre educação deviam servir para fornecer meios novos para aperfeiçoar a ciência da educação.

No Período da Descrição, Gomes Ferreira aponta vários autores como John Giscom, Victor Cousin, Miemeyer, Mathew Arnold e Michael Slader. Um dos contributos mais importantes deste período consistiu na delimitação dos sistemas educativos nacionais, entre os quais destacou as tradições históricas, o carácter e as diferenças nacionais, as condições geográficas, a economia e a configuração da sociedade. Neste período, já há indícios que a mera descrição dos sistemas nacionais e dos outros países, ou de aspectos educativos a eles pertencentes, era insuficiente para a compreensão do fenómeno da educação.

Relativamente ao Período da Interpretação, o autor refere que Michael Sadler protagoniza a transição entre este e o período anterior, iniciando-se este período no ano de 1900 porque é considerado pelos comparatistas como o momento do arranque definitivo da Educação Comparada. Para Sadler, existe todo um mundo que envolve a educação dum país e é mais importante centrar-se mais nos problemas internos de um país, sem se preocupar tanto com o que deve ser imitado ou transplantado do estrangeiro. A Educação Comparada não

podia deixar-se prender a simples descrições dos sistemas educativos, precisava de compreender a educação em relação com os sistemas sociais e culturais. O estudo dos sistemas educativos estrangeiros é apenas uma ajuda para melhor se compreender o do próprio país. Estamos numa fase mais explicativa que se vai prolongar durante a primeira metade do século XX, dando especial atenção às forças, factores ou causas determinantes, explicativas ou configurarias dos sistemas educativos. Este período também denominado por etapa “explicativa ou analítica” por ter havido um grande empenho dos comparatistas não só em descrever a educação dos outros países, mas também em indagar as suas causas e em procurar interpretá-las. É um período onde a história, a antropologia e a filosofia dão contributos muito relevantes para os estudos de Educação Comparada.

No Período da Comparação Complexa, Ferreira (2008) refere que existe uma declarada abordagem científica influenciada pelo funcionalismo claramente descritivo, onde surge A. M. Kazamias como grande defensor. “Neste sentido, o objectivo da Educação Comparada deveria ser o de descobrir as funções que as escolas, como estruturas sociais, desempenham em cada país” (Ferreira, 2008, p. 133).

Existe neste período uma abordagem positivista onde sobressai o modelo que foi designado por Noah e Eckstein por científico, tendo sido bastante promissor. Ele propôs-se a generalizar os resultados obtidos, além dos limites de uma de uma só sociedade. Acreditava-se que a educação se podia tornar uma ciência um pouco mais positiva. Este optimismo a partir dos anos setenta sobre a evolução da educação começa a desvanecer-se e a instituição escolar passa a ser vista como um dos mais importantes aparelhos ideológicos do Estado e, assim, como um instrumento de dominação e reprodução da ideologia dominante.

Com Altbach e Kelly as críticas dão origem a uma literatura que se debruça sobre os que vão à escola mas também sobre a diferença de oportunidades e nas comparações entre grupos definidos. Não se trata, na sua maioria, de investigações que impliquem comparações entre países, mas de comparações das experiências dos diversos grupos nas suas relações com a educação.

Com o aproximar do final do século XX, começou a vingar a ideia de que a complexidade da realidade não se compadecia com abordagens que se resumiam na procura da explicação única, objectiva e neutra. “ A abordagem sócio-histórica, como nos sintetiza

Nóvoa, procura reformular o projecto de comparação passando da análise dos factos à análise do sentido histórico dos factos” (Ferreira, 2008, p. 135).

Para Gomes Ferreira (2008, p. 135), “A educação é um campo de acção tão complexo que não se tem mostrado fácil de apreender e muito menos de se deixar reduzir a uma simples ciência”. Os estudos devem ser muito diversificados e os conhecimentos e áreas de abordagem também devem ser pluridisciplinares. A Educação deverá ser direccionada para dinâmicas diversas considerando contextos diversos em função do tempo e do espaço, de modo a obter conhecimentos que não seriam possíveis conseguir a partir da análise de uma só situação. Ressalva-se contudo que não se pode compreender qualquer processo educativo sem olhar para o seu funcionamento interno.

Para este autor, “só há a ganhar com a realização de trabalhos que interpelem o seu objecto com diferentes propósitos e através de diferentes técnicas, porque elas permitirão olhares muito diferentes geradores de discussão e capazes de renovar o pensamento sobre a educação” (Ferreira, 2008, p. 135).

Segundo Gomes Ferreira (2008), não desconhecendo todos os processos de globalização que influenciam todas as áreas da sociedade mundial, as coisas não acontecem de forma igual em todo o lado e os processos evolutivos variam de país para país. Estas diferenças de ritmo evolutivo também se estendem às transformações que ocorrem nos diferentes sistemas educativos.

2. O referencial teórico

As referências teóricas do presente trabalho vão ter em conta o que se conhece sobre o estudo da Educação Comparada. Como vimos no capítulo 1, a Educação Comparada teve uma evolução histórica acentuada desde o seu início, nos princípios do século XIX com as obras de Jullien, até aos nossos dias.

A literatura recente reconhece a existência de uma globalização dos sistemas de ensino cujo foco de propagação para o resto do mundo foi iniciado na Europa. Deste modo, alguns autores como Azevedo (2008) e Nóvoa (1998b) admitem que existe uma teoria do sistema mundial de ensino.

Contudo, Nóvoa (1998b) defende que apesar de estarmos perante uma globalização em que todos os sistemas educativos se influenciam, não se deve ignorar as especificidades de cada país e dos seus sistemas de ensino.

Segundo o trabalho de Gomes Ferreira (2008), existe uma grande influência dos aspectos históricos em cada sistema de ensino e cada um deve ser estudado de forma particular, procurando-se entender o que se passa no seu interior sem ignorarmos as interações que o sistema global de ensino vai exercendo sobre os demais.

Mendes e Marques (2007, p. 11) referem que “os debates sobre a metodologia e as abordagens teóricas em Educação Comparada não nos permitem privilegiar uma teoria. Esta é uma das razões pela qual nos podemos interrogar se existe um método em Educação Comparada ou um ecletismo pragmático resultante da coexistência de diferentes correntes heterogêneas”.

Levando em conta a interrogação anterior, no presente trabalho teremos em conta a abordagem sobre a Teoria do Sistema Educativo Mundial e as Perspectivas do Sistema Mundial como descrevem Mendes e Marques no seu trabalho sobre o Campo e a Carta de Nóvoa (cf. capítulo 1.2).

Estas autoras referem que “a abordagem do sistema mundial trouxe grandes vantagens: a valorização da perspectiva histórica, a adopção de um olhar que não é

eurocêntrico e a matriz de um objecto teoricamente bem definido” (Mendes e Marques, 2007, p. 28).

Deste modo, o nosso estudo irá abranger um conjunto de 10 indicadores para tentar confrontar várias situações comparativas. Tais como, resultados escolares, quantidade de instituições universitárias, índice de educação, anos de escolaridade e metas europeias para a educação. No mesmo sentido, e numa perspectiva pluridisciplinar sobre os sistemas educativos será feito o enquadramento histórico, geográfico e político dos países cujos sistemas educativos são estudados.

Neste conjunto de indicadores de comparação dos sistemas educativos, estão incluídas as Cinco Metas Educativas da União Europeia para o ano 2010 que fazem parte do Relatório sobre os Progressos Alcançados nos Objectivos de Lisboa para a Educação e Formação (cf. capítulo 3).

Durante este trabalho, que será muito focado no estudo comparativo dos sistemas educativos, serão abordadas informações referentes a campos não directamente ligados à educação, visando fazer um enquadramento mais amplo dos indicadores que irão ser estudados, tais como: aspectos da constituição histórica dos países, da sua situação geográfica, regime político, antecedentes coloniais e valores apresentados pelas suas economias.

3. Organização do estudo

A construção do presente estudo vai realizar-se em duas partes. Na primeira parte procura-se saber como se situa o sistema educativo português no conjunto mundial de sistemas educativos. Na segunda, será feita uma comparação mais focada e centrada, através do confronto do sistema educativo português com os sistemas educativos da OCDE e da União Europeia nalguns indicadores.

Para se poder fazer o enquadramento dos vários sistemas educativos em termos globais, no ponto seguinte a estas duas partes comparativas, será incluído um capítulo com a caracterização dos países cujos sistemas educativos serão objecto de comparação com o sistema educativo português.

Primeira parte – Perspectiva global

Inicialmente, o sistema educativo português irá ser comparado com a situação actual dos sistemas educativos a nível mundial. Nesta primeira fase serão utilizados os seguintes quatro indicadores: Índice de Educação; percentagem do PIB gasta no sistema educativo; duração da escolaridade obrigatória; e o número de universidades por milhão de habitantes.

Índice de Educação

O Índice de Educação (IE) será a base da escolha que nos dará o primeiro conjunto de países com os quais iremos comparar o sistema educativo português. Este índice faz parte do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O Índice de Desenvolvimento Humano é uma medida comparativa de riqueza, alfabetização, educação, esperança média de vida, natalidade e outros factores. É uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população, especialmente o bem-estar infantil, composta por três dimensões: índice de longevidade, índice de educação e índice do rendimento do PIB per capita (PNUD, 2008, p. 358). O IDH é obtido pela média simples dos valores destes três índices.

Fórmulas utilizadas no Relatório do PNUD para se encontrar o IDH de cada país:

Figura 1: Fórmula do Índice de Desenvolvimento Humano

$$IDH = \frac{L + E + R}{3}$$

Legenda: L = Longevidade; E = Índice de Educação; R = Índice do Rendimento do PIB per capita

Figura 2: Fórmula do Índice de Longevidade

$$L = \frac{EV - 25}{60}$$

Legenda: L = Longevidade; EV = Esperança média de vida

Figura 3: Fórmula do Índice de Educação

$$E = \frac{2TA + TE}{3}$$

Legenda: E = Índice de Educação; TA = Taxa de Alfabetização; TE = Taxa de Escolarização.

Figura 4: Fórmula do Índice do Rendimento do PIB per capita

$$R = \frac{\log_{10} PIBpc - 2}{2,60206}$$

Legenda: R = Índice do Rendimento do PIB per capita; $\log_{10} PIBpc$ = logaritmo decimal do PIB per capita.

Fonte: PNUD (2008, p. 358)

O IDH apresenta um mínimo e um máximo para cada dimensão, chamado baliza e, em seguida, mostra onde fica cada país em relação a estes limites. O Índice de Educação, que vai servir de base ao nosso estudo, é expresso com um valor entre 0 e 1 (UNPD, 2009).

O índice relativo ao rendimento anual por pessoa em cada país é medido pelo produto interno bruto per capita em Poder de Paridade de Compra (PPC) em dólares dos Estados Unidos.

PPC (Paridade de Poder de Compra) é uma taxa de câmbio que dá conta da variação de preços nos vários países, permitindo efectuar comparações internacionais de produção e rendimentos reais. À taxa da PPC em dólares dos Estados Unidos, existe um igual poder de compra com 1 dólar norte-americano na economia interna de cada país e na economia dos EUA (PNUD, 2008).

O Índice de Desenvolvimento Humano foi desenvolvido pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq e vem sendo usado desde 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no seu relatório anual (UNPD, 2009).

“Classificações de desenvolvimento humano. Todos os países incluídos no IDH são classificados em um dos três grupos de concretização de metas em termos de desenvolvimento humano: desenvolvimento humano elevado (com um IDH de 0,800 ou superior), desenvolvimento humano médio (IDH de 0,500 a 0,799) e desenvolvimento humano baixo (IDH inferior a 0,500)” (PNUD, 2008, p. 224).

Todos os anos, os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) são classificados de acordo com essas medidas. Os países com uma classificação elevada frequentemente divulgam a informação, a fim de atrair imigrantes qualificados ou desencorajar a emigração.

Como se verificou, no Índice de Desenvolvimento Humano aparece o Índice de Educação e será com base neste índice que faremos a selecção dos países. Em caso de igualdade no valor do índice, ficará posicionado em primeiro lugar o país que tenha um PIB per capita mais baixo. Os países seleccionados serão ordenados em função do índice de educação do PNUD.

Para avaliar a dimensão da educação, o cálculo do IDH considera dois indicadores (cf. anexo I). O primeiro é a Taxa de Alfabetização, considerando a percentagem de pessoas acima de 15 anos de idade; este indicador tem peso dois. Parte-se do princípio que se a criança não se atrasar na escola, ela termina o principal ciclo de estudos aos 14 anos de idade.

Por isso a medição do analfabetismo se dá a partir dos 15 anos. O segundo indicador, Taxa de Escolarização, é o número total das pessoas que, independentemente da idade, frequentam algum curso, seja ele básico, secundário ou superior, dividido pelo total de pessoas entre sete e 22 anos do universo do país. Também entram na contagem os alunos do ensino recorrente, de classes de aperfeiçoamento, de pós-graduação universitária e dos sistemas de equivalências. Apenas classes especiais de alfabetização não contam para efeitos do cálculo (PNUD, 2008).

Em muitos países de rendimento elevado, onde foram alcançados elevados níveis de alfabetização, já não são recolhidas estatísticas de alfabetização básica. Para efeitos de cálculo do IDH, foi imposta uma taxa de alfabetização de 99,0% para aqueles países, visto que os mesmos já não registam informação sobre a alfabetização de adultos (PNUD, 2008).

PIB gasto da educação

A percentagem do PIB gasta em educação foi escolhida por ser um indicador fundamental no financiamento dos sistemas educativos. A percentagem do PIB gasta na educação, assim como todo o investimento em educação, tem para a OCDE (2006a, p. 5) “retornos importantes para as economias e os indivíduos” e é um indicador muito utilizado nas abordagens sobre os sistemas educativos.

Este é um indicador chave no estudo dos sistemas educativos. Segundo a OCDE, os seus países gastam 6,2% do seu PIB em instituições de ensino. No entanto, estão a começar a pensar mais sobre a eficiência dos seus sistemas educativos, pois apesar de ser importante a percentagem do PIB, menos despesa por unidade não conduz necessariamente a menor desempenho (OCDE, 2007a).

Este indicador vai permitir que se possa saber se em termos financeiros os investimentos realizados no sistema educativo português está próximo ou afastado dos valores de referência.

Anos de escolaridade obrigatória

A duração da escolaridade obrigatória é o indicador que vai dar informações sobre o núcleo central do sistema educativo, que engloba os 1º, 2º e 3ºs ciclos do ensino básico e o ensino secundário. Tem um carácter vinculativo legal e vai poder dar uma imagem sobre o

ensino básico e secundário em cada país. Aparece também como elemento de comparação por ser reconhecida a sua importância na estruturação dos sistemas educativos. No Panorama sobre a Educação 2007: Indicadores da OCDE - Sumário em Português (OCDEa, p. 6) podemos ler que “quanto mais tempo uma pessoa investe no ensino, maior é a probabilidade de obter emprego e ser melhor remunerado.

Número de universidades por milhão de habitantes

O indicador sobre o número de universidades por milhão de habitantes vai ajudar-nos a perceber a dimensão e implantação do ensino de nível superior em cada país através do número de universidades existentes em cada país em Janeiro de 2009. Este indicador surge muito ligado a estudos dedicados ao ensino terciário e à qualidade das universidades, nomeadamente nas classificações organizadas anualmente pela Cybermetrics Lab e pela Times Higher Education.

Segunda parte – Estudo centrado nos países da OCDE e União Europeia

Na segunda parte do estudo, o sistema educativo português será comparado com os sistemas educativos dos países da OCDE, através dos resultados do estudo PISA, e será também confrontado com as cinco metas para a educação estabelecidas pela União Europeia para o ano 2010.

Estudo PISA

Os resultados do estudo Pisa são escolhidos como indicador pela sua reconhecida importância nos trabalhos sobre os sistemas educativos. No sumário em português do relatório da OCDE, que versa sobre o estudo PISA, é referido que o “Panorama da Educação oferece aos educadores, aos decisores políticos, aos estudantes e pais, um vasto conjunto de dados sobre praticamente todos os aspectos quantitativos e qualitativos da prática e política educativas nos países da OCDE, bem como em vários países não membros desta Organização” (OCDE, 2006a, p. 1). Foi neste sentido e pela premência que é reconhecida à vertente dos resultados escolares dos alunos no desenvolvimento dos sistemas educativos que se incluíram os valores do estudo PISA relativos ao ciclo de 2006.

Cinco metas para a educação da União Europeia

O Conselho Europeu, reunido em Março de 2000, em Lisboa, sob a presidência portuguesa, estabeleceu uma estratégia de desenvolvimento em várias áreas com um conjunto de objectivos a alcançar até ao ano de 2010 pelo conjunto dos países da União Europeia. Este processo ficou conhecido por Estratégia de Lisboa e constitui um plano de desenvolvimento estratégico da União Europeia, devendo ainda garantir políticas macroeconómicas coerentes, envolver a política de coesão e incorporar a posição da Europa no mundo, ou seja, o que tem sido chamado a dimensão externa da Estratégia de Lisboa (European Council, 2000).

A Estratégia de Lisboa então adoptada visa transformar a Europa no espaço mais competitivo e dinâmico do mundo, no contexto da sociedade do conhecimento, com salvaguarda da coesão social e da sustentabilidade ambiental. Constitui uma resposta aos desafios da globalização e do desenvolvimento da sociedade do conhecimento, preconizando a transição da sociedade industrial, baseada na produção em massa, para a sociedade onde a informação e o conhecimento se transformaram no recurso estratégico. Daí a aposta principal na inovação e no capital humano, no desenvolvimento da Europa, com a exigência de modernização do seu modelo social e protecção dos seus recursos naturais (European Council, 2000).

Os objectivos definidos na Estratégia de Lisboa pressupõem, desde o seu início, reformas estruturais em diversos domínios, nomeadamente no sistema de inovação, no sistema de protecção social, na criação de melhor ambiente para os negócios, na qualificação e no reforço da sociedade da informação com maior e melhor uso das novas tecnologias. Actualmente as grandes prioridades concentram-se em quatro domínios: investigação, desenvolvimento e inovação; ambiente para os negócios; investir nas pessoas; economia verde. De forma mais concreta, reforço da investigação, desenvolvimento e inovação, melhoria das qualificação, política de energia e alterações climáticas e apoio às pequenas e médias empresas (European Council, 2000).

A Estratégia de Lisboa tem merecido um acompanhamento especial por parte da União Europeia e relatório com o título *O progresso na realização dos objectivos de Lisboa em educação e formação* elaborado em 2008 é o 5º de uma série anual de relatórios que se iniciou em 2004 e que visam analisar o desempenho e o progresso no âmbito do Programa

Educação e Formação 2010. O objectivo deste último relatório é fornecer orientação estratégica para a Educação e Formação para o ano 2010 com base em indicadores, metas e resultados de pesquisa. O relatório apresenta os progressos realizados nos objectivos acordados pelo Conselho Europeu de Lisboa. Os relatórios elaborados anteriormente [2004, 2005, 2006 e 2007] sobre os progressos da Estratégia de Lisboa foram capazes de fornecer análises muito mais pormenorizadas sobre o desempenho e os progressos que foram tornados disponíveis por dados e materiais de pesquisa (European Commission, 2008).

Nas estruturas da União Europeia tem havido uma grande preocupação pela forma como têm evoluído os sistemas de ensino dos países integrantes e das respostas em termos de resultados que têm sido dadas. No seguimento desta política, em 25 de Maio de 2007, com a finalidade de orientar os progressos no Programa de Trabalho Educação e Formação 2010, o Conselho Europeu aprovou as seguintes cinco metas a serem alcançados no final de 2010.

- Baixar o abandono escolar para 10%;
- Reduzir para valores inferiores a 20% o número de alunos de 15 anos com baixos resultados em leitura;
- Pelo menos 85% dos jovens de 22 anos devem ter concluído o ensino secundário;
- Aumento de pelo menos 15% no número de licenciados em Matemática, Ciências e Tecnologia, com uma redução simultânea no desequilíbrio entre géneros [sendo a referência o número de licenciados do ano 2000];
- 12,5% da população adulta deve participar na aprendizagem ao longo da vida (grupo dos 24 aos 64 anos) (European Commission, 2008).

Estas metas são estabelecidas com base nos dados obtidos entre 2000 e 2007 nos países pertencentes à União Europeia, Croácia, ARJ Macedónia, Turquia, Islândia, Noruega, Liechtenstein, Estados Unidos e Japão e fazem parte do Relatório da Comissão Europeia sobre os Progressos Alcançados nos Objectivos de Lisboa para a Educação e Formação (European Commission, 2008).

Em 2009 e também com o título *O progresso na realização dos objectivos de Lisboa em educação e formação*, a Comissão Europeia publica o seu 6º relatório sobre a evolução do Programa de Trabalho Educação e Formação para o ano 2010.

Neste relatório são definidas cinco novas metas, tendo como limite o final do ano de 2020. Apesar de não fazer parte das comparações realizadas neste estudo, enunciamos a seguir estas cinco metas:

- Pelo menos 95% das crianças entre os 4 anos e a idade obrigatória para o início da escola primária deverá integrar a educação pré-escolar;
- A percentagem de abandono precoce da escolaridade deverá ser inferior a 10%;
- O número de jovens com baixos resultados em leitura, matemática e ciências deve ser inferior a 15%;
- A quota da população com idades entre os 30-34 anos que possua uma formação superior deve ser pelo menos de 40%;
- Uma média de pelo menos 15% dos adultos deve participar na aprendizagem ao longo da vida (European Commission, 2009).

Na segunda parte deste estudo, será feita a comparação do sistema educativo português com os sistemas educativos da União Europeia a 27 nas cinco metas definidas para o ano de 2010.

4. Primeira Parte - Comparação ao nível mundial

Neste capítulo, faremos a escolha dos países que apresentam actualmente sistemas educativos com melhores indicadores no Índice de Educação. O universo de países estudado nesta primeira parte será o conjunto de 177 países que constam no Relatório do PNUD para 2007/2008. Apresentaremos também, a forma como se encontraram os critérios para a selecção dos países, a recolha dos dados, a apresentação e tratamento dos dados e será feita a análise dos resultados obtidos.

Após a escolha do conjunto de países com base no Índice de Educação do PNUD, faremos a comparação do sistema educativo português com este conjunto de países nos quatro indicadores anteriormente descritos: (1) comparação com o grupo encontrado através do Índice de Educação; (2) comparação com base na percentagem do PIB gasta em educação; (3) comparação da duração da escolaridade obrigatória; e comparação com o número de universidades por milhão de habitantes.

4.1. A selecção dos países

A selecção dos países que compõem a tabela seguinte foi feita com base nos valores do IE superiores 0,900, isto é, 900 pontos numa escala que vai até 1000. A lógica da escolha parte da analogia que se pode fazer com os valores estipulados para os três níveis do Índice de Desenvolvimento Humano do PNUD. No caso do IDH, o nível elevado começa nos 800 pontos, mas para o presente estudo, e para aumentar a margem de segurança, o nível elevado do Índice de Educação foi definido a partir dos 900 pontos. Assim podemos ter alguma confiança em dizer que os países que possuem valores acima de 900 pontos estarão num nível elevado do IE (*cf.* quadro 1).

4.2. Posição de Portugal no Índice de Educação

Quadro 1: Ordem dos países segundo o valor do Índice de Educação

1º	Nova Zelândia	0,993	19º	Reino Unido	0,970	37º	Guiana	0,943
2º	Austrália	0,993	20º	Estónia	0,968	38º	Uruguai	0,942
3º	Finlândia	0,993	21º	Áustria	0,966	39º	Luxemburgo	0,942
4º	Dinamarca	0,993	22º	Lituânia	0,965	40º	Rep. Checa	0,936
5º	Irlanda	0,993	23º	Letónia	0,961	41º	Tonga	0,926
6º	Canadá	0,991	24º	Hungria	0,958	42º	Bulgária	0,926
7º	Noruega	0,991	25º	Itália	0,958	43º	Portugal	0,925
8º	Holanda	0,988	26º	Bielorrússia	0,956	44º	Eslováquia	0,921
9º	Espanha	0,987	27º	Rússia	0,956	45º	Quirguistão	0,917
10º	França	0,982	28º	Barbados	0,956	46º	Geórgia	0,914
11º	Coreia do Sul	0,980	29º	Alemanha	0,953	47º	Chile	0,914
12º	Suécia	0,978	30º	Cuba	0,952	48º	Mongólia	0,910
13º	Islândia	0,978	31º	Polónia	0,951	49º	Singapura	0,908
14º	Bélgica	0,977	32º	Ucrânia	0,948	50º	Uzbequistão	0,906
15º	Eslovénia	0,974	33º	Argentina	0,947	51º	Roménia	0,905
16º	Cazaquistão	0,973	34º	Israel	0,946	52º	Chipre	0,904
17º	EUA	0,971	35º	Japão	0,946	53º	Samoa	0,903
18º	Grécia	0,970	36º	Suíça	0,946	54º	Turquemenistão	0,903
80º	México	0,863	90º	Malta	0,853	104º	Turquia	0,812

Fonte: PNUD (2008)

Dos critérios definidos, resultou um conjunto de 54 países com um IE superior a 0,900 pontos. Portugal faz parte deste grupo de países com um IE de 0,925 e aparece na 43ª posição. Os valores do México, Malta e Turquia são apresentados para referência, dado estarem abaixo dos 900 pontos. Em caso de empate, foi favorecido o país com menor PIB per capita.

4.3. Comparação da Percentagem do PIB gasta no sistema educativo

Os valores da percentagem do PIB gasta na educação são relativos ao ano de 2006.

Quadro 2: Percentagem do PIB gasta no sistema educativo

Ordem IE	%PIB	Ordem IE	%PIB	Ordem IE	%PIB
1º Nova Zelândia	6,2	19º Reino Unido	5,5	37º Guiana	8,2
2º Austrália	4,8	20º Estónia	4,9	38º Uruguai	2,9
3º Finlândia	6,3	21º Áustria	5,4	39º Luxemburgo	3,8
4º Dinamarca	8,3	22º Lituânia	5,0	40º Rep. Checa	4,3
5º Irlanda	4,8	23º Letónia	5,1	41º Tonga	5,0
6º Canadá	4,9	24º Hungria	5,5	42º Bulgária	4,5
7º Noruega	7,0	25º Itália	4,4	43º Portugal	5,4
8º Holanda	5,2	26º Bielorrússia	5,2	44º Eslováquia	3,9
9º Espanha	4,2	27º Rússia	3,8	45º Quirguistão	5,6
10º França	5,7	28º Barbados	6,9	46º Geórgia	3,0
11º Coreia do Sul	4,4	29º Alemanha	4,5	47º Chile	3,2
12º Suécia	7,1	30º Cuba	9,1	48º Mongólia	5,1
13º Islândia	7,6	31º Polónia	5,5	49º Singapura	3,7
14º Bélgica	6,0	32º Ucrânia	6,2	50º Uzbequistão	7,7
15º Eslovénia	5,8	33º Argentina	3,8	51º Roménia	3,5
16º Cazaquistão	2,3	34º Israel	6,3	52º Chipre	6,3
17º EUA	5,3	35º Japão	3,5	53º Samoa	4,5
18º Grécia	3,5	36º Suíça	5,8	54º Turquemenistão	4,3
80º México	4,8	90º Malta	4,8	104º Turquia	3,1
				Média a 54	5,2

Fonte: UNESCO (2009)

A média da percentagem do PIB gasta na educação pelos 54 países seleccionados é de 5,2%. Cuba aparece com o valor de percentagem do PIB mais elevado, 9,1%, e o valor mais baixo é do Cazaquistão com 2,3%. Portugal gasta em educação 5,4% do seu PIB, investindo acima da média deste conjunto de países (5,2%).

4.4. Comparação da duração da escolaridade obrigatória

Quadro 3: Duração da escolaridade obrigatória

Ordem IE			Ordem IE			Ordem IE		
1º	Nova Zelândia	12	19º	Reino Unido	12	37º	Guiana	10
2º	Austrália	11	20º	Estónia	9	38º	Uruguai	10
3º	Finlândia	10	21º	Áustria	9	39º	Luxemburgo	10
4º	Dinamarca	10	22º	Lituânia	9	40º	Rep. Checa	10
5º	Irlanda	10	23º	Letónia	9	41º	Tonga	9
6º	Canadá	11	24º	Hungria	10	42º	Bulgária	8
7º	Noruega	11	25º	Itália	9	43º	Portugal	9
8º	Holanda	13	26º	Bielorrússia	6	44º	Eslováquia	10
9º	Espanha	11	27º	Rússia	10	45º	Quirguistão	9
10º	França	11	28º	Barbados	11	46º	Geórgia	9
11º	Coreia do Sul	9	29º	Alemanha	13	47º	Chile	8
12º	Suécia	10	30º	Cuba	9	48º	Mongólia	9
13º	Islândia	11	31º	Polónia	9	49º	Singapura	6
14º	Bélgica	13	32º	Ucrânia	12	50º	Uzbequistão	9
15º	Eslovénia	9	33º	Argentina	10	51º	Roménia	8
16º	Cazaquistão	11	34º	Israel	11	52º	Chipre	9
17º	EUA	12	35º	Japão	10	53º	Samoa	8
18º	Grécia	9	36º	Suíça	9	54º	Turquemenistão	9
80º	México	10	90º	Malta	11	104º	Turquia	9
							Média	10

Fonte: UNESCO (2009)

A escolaridade obrigatória mais longa é de 13 anos e está em prática na Holanda, Bélgica e Alemanha. A média geral é de 10 anos e Portugal apresenta uma escolaridade obrigatória de nove anos. Os valores são relativos ao ano de 2007.

4.5. Comparação do número de universidades por milhão de habitantes

Quadro 4: Número de universidades por milhão de habitantes

Ordem IE			Ordem IE			Ordem IE		
1º	Nova Zelândia	8,0	19º	Reino Unido	3,9	37º	Guiana	1,3
2º	Austrália	3,7	20º	Estónia	24,6	38º	Uruguai	8,2
3º	Finlândia	10,2	21º	Áustria	7,0	39º	Luxemburgo	8,4
4º	Dinamarca	28,3	22º	Lituânia	15,7	40º	Rep. Checa	4,6
5º	Irlanda	11,5	23º	Letónia	23,9	41º	Tonga	8,8
6º	Canadá	6,4	24º	Hungria	5,1	42º	Bulgária	5,8
7º	Noruega	15,1	25º	Itália	3,4	43º	Portugal	14,5
8º	Holanda	9,5	26º	Bielorrússia	4,5	44º	Eslováquia	6,2
9º	Espanha	4,7	27º	Rússia	3,6	45º	Quirguistão	1,9
10º	França	9,4	28º	Barbados	3,6	46º	Geórgia	2,8
11º	Coreia do Sul	8,2	29º	Alemanha	4,6	47º	Chile	4,7
12º	Suécia	6,1	30º	Cuba	1,2	48º	Mongólia	2,7
13º	Islândia	28,8	31º	Polónia	11,5	49º	Singapura	3,2
14º	Bélgica	9,4	32º	Ucrânia	2,2	50º	Uzbequistão	1,3
15º	Eslovénia	3,0	33º	Argentina	2,6	51º	Roménia	4,0
16º	Cazaquistão	4,4	34º	Israel	3,3	52º	Chipre	14,0
17º	EUA	11,0	35º	Japão	5,3	53º	Samoa	5,7
18º	Grécia	5,8	36º	Suíça	12,7	54º	Turquemenistão	0,2
80º	México	8,2	90º	Malta	7,4	104º	Turquia	1,8
Média a 54 7,8								

Fonte: Webometrics (2009)

Neste indicador sobre o ensino universitário, os países que apresentam resultados mais elevados são a Islândia e a Dinamarca com um rácio de aproximadamente 28 universidades por milhão de habitantes. Portugal surge na sétima posição mundial com um rácio de 14,5 universidades por milhão. É de evidenciar que o valor de Portugal supera o dos Estados Unidos que é o país onde existem mais universidades e tem um rácio de 11,0 universidades por milhão de habitantes. O Turquemenistão tem o valor mais baixo com 0,2 universidades e a média é de 7,8 universidades por milhão de habitantes.

5. Segunda parte - Comparação do sistema educativo português com os sistemas educativos da OCDE e da União Europeia

5.1. Comparação do estudo PISA

Embora no Índice de Educação do programa da Nações Unidas, os resultados escolares não estejam completamente ausentes, na realidade este índice não é construído com bases nos resultados que os alunos obtêm em exames destinados a avaliar o produto dos sistemas educativos. Actualmente, a caracterização dos sistemas educativos tem sido realizada levando em consideração as competências dos alunos demonstradas em provas padronizadas.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) é uma organização internacional composta por 30 países comprometidos com os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado. A sede da organização fica em Paris, França, e os países participantes produzem mais da metade de toda a riqueza do mundo. A OCDE desenvolve o programa PISA, que estuda, nas suas múltiplas vertentes, a educação nos países envolvidos, nomeadamente os resultados escolares dos alunos.

O PISA é um estudo internacional sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos avaliando o modo como estes alunos, que se encontram perto de completar ou que já completaram a escolaridade obrigatória [em Portugal é o 9º ano}, adquiriram alguns dos conhecimentos e das competências essenciais para a participação activa na sociedade, tornando-se um desafio para as escolas se adaptarem cada vez mais à vida moderna (Pinto-Ferreira, C., Serrão, A., e Padinha, L., 2007).

Este estudo está organizado por ciclos e centra-se em três áreas de conhecimento: leitura, matemática e ciências, existindo, no entanto, uma área de maior enfoque.

O programa PISA já teve três ciclos de aplicação: 2000, 2003 e 2006. Os primeiros dois ciclos incidiram predominantemente sobre leitura e sobre matemática, respectivamente, e participaram os 30 países da OCDE. No ciclo relativo a 2006 o enfoque principal foi sobre as ciências e entraram no estudo mais 27 países ou regiões com estatuto administrativo especial, perfazendo um total de 57 (OECD, 2009). Portugal faz parte do PISA desde que o programa teve o seu início.

Para o estudo de 2006, a equipa internacional do projecto PISA construiu as escalas para cada uma das competências científicas e para cada um dos domínios do conhecimento. Foi também construída uma escala conjunta, a que a referida equipa convencionou chamar de global, para as ciências. Para facilitar a interpretação da pontuação atribuída aos alunos, a escala de ciências foi construída de modo a ter uma média de 500 entre os países da OCDE, com cerca de dois terços dos alunos da OCDE pontuando entre 400 e 600. No conjunto dos 25 países da União Europeia a média de desempenho na escala global de ciências foi de 497 e Portugal obteve 474 pontos (Pinto-Ferreira *et al.*, 2007).

No sentido de verificar se havia alguma associação entre a posição dos países atrás enunciada e os países que participam no PISA, foram realizadas duas correlações de Spearman. Na primeira correlação, foi comparada a posição que os 30 países da OCDE ocuparam nas listas do PISA e a posição destes países no Índice de Educação do PNUD. Como no estudo PISA não participam apenas os países pertencentes à OCDE, foi realizada uma segunda correlação entre a posição que os países estudados ocuparam no estudo PISA e a sua posição no Índice de Educação do PNUD.

É de referir que dos países pertencentes à OCDE, apenas o México e a Turquia não estão integrados na selecção encontrada para este trabalho e dos 54 países seleccionados, 44 participaram no estudo PISA. Por este motivo foram realizadas a duas correlações no sentido.

5.1.1 Classificação dos países da OCDE segundo os resultados PISA – 2006

Nos dois quadros seguintes, apresentaremos os resultados do estudo PISA. No primeiro, apresenta-se a ordem dos países da OCDE e a posição que estes países tinham no Índice de Educação. No segundo, são referidos os resultados de todos os países e territórios que participaram no estudo e a sua ordem no Índice de Educação.

Quadro 5: Classificação dos países da OCDE – PISA 2006

Ordem OCDE – Literacia científica PISA 2006		Resultados PISA 2006	Posição no IE
1	Finlândia	563	3
2	Canadá	534	6
3	Japão	531	35
4	Nova Zelândia	530	1
5	Austrália	527	2
6	Holanda	525	8
7	Coreia do Sul	522	11
8	Alemanha	516	29
9	Reino Unido	515	19
10	Checa	513	40
11	Suíça	512	36
12	Áustria	511	21
13	Bélgica	510	14
14	Irlanda	508	5
15	Hungria	504	24
16	Suécia	503	12
17	Polónia	498	31
18	Dinamarca	496	4
19	França	495	10
20	Islândia	491	13
21	Estados Unidos	489	17
22	Eslováquia	488	44
23	Espanha	488	9
24	Noruega	487	7
25	Luxemburgo	486	39
26	Itália	475	25
27	Portugal	474	43
28	Grécia	473	18
29	Turquia	424	103
30	México	410	85
Média OCDE		500	

Fonte: PISA (Pinto-Ferreira *et al.*, 2007)

Quadro 6: Classificação PISA – Literatura científica - Resultados do ciclo de 2006

	Ordem PISA – Literacia científica	Resultados PISA 2006	Posição no IE
1	Finlândia	563	3
2	Hong Kong	542	64
3	Canadá	534	6
4	Formosa	532	96
5	Estónia	531	20
6	Japão	531	35
7	Nova Zelândia	530	1
8	Austrália	527	2
9	Holanda	525	8
10	Liechtenstein	522	13
11	Coreia	522	11
12	Eslovénia	519	15
13	Alemanha	516	29
14	Reino Unido	515	19
15	Checa	513	40
16	Suíça	512	36
17	Macau	511	96
17	Áustria	511	21
19	Bélgica	510	14
20	Irlanda	508	5
21	Hungria	504	24
22	Suécia	503	12
23	Polónia	498	31
24	Dinamarca	496	4
25	França	495	10
26	Croácia	493	55
27	Islândia	491	13
28	Letónia	490	23
29	EUA	489	17
30	Eslováquia	488	44
31	Espanha	488	9
32	Lituânia	488	22
33	Noruega	487	7
	Média OCDE	500	

Fonte: PISA (Pinto-Ferreira *et al.*, 2007)

(continuação)

	Ordem PISA – Literacia científica	Resultados PISA 2006	Posição no IE
34	Luxemburgo	486	39
35	Rússia	479	27
36	Itália	475	25
37	Portugal	474	43
38	Grécia	473	18
39	Israel	454	34
40	Chile	438	47
41	Sérvia	430	47
42	Bulgária	434	42
43	Uruguai	428	38
44	Turquia	424	104
45	Jordânia	422	84
46	Tailândia	421	91
47	Roménia	421	51
48	Montenegro	412	54
49	México	410	86
50	Indonésia	393	97
51	Argentina	391	33
52	Brasil	390	66
53	Colômbia	388	82
54	Tunísia	386	124
55	Azerbaijão	382	67
56	Qatar	349	94
57	Quirguistão	322	45
	Média OCDE	500	

Fonte: PISA (Pinto-Ferreira *et al.*, 2007)

No estudo PISA de 2006, a Finlândia foi o país que obteve o melhor resultado. Portugal obteve uma pontuação de 474 e ocupa a 27^a posição entre os países da OCDE e o 37^o lugar entre os 57 países e territórios que participaram neste estudo. Portugal com esta pontuação situa-se abaixo dos 500 pontos, que é o valor médio de referência para a OCDE.

5.1.2. Validação do método de selecção dos países pelo Índice de Educação

Para testar a fiabilidade da escolha dos sistemas educativos feita através do Índice de Educação, foram realizadas duas correlações entre as ordens no IE e as ordens no PISA, cujos resultados e tratamento se apresentam a seguir. Estas classificações do estudo PISA correspondem aos resultados escolares em literacia científica

Quadro 7: Correlação de Spearman entre a ordem dos países no PISA e a sua ordem no Índice de Educação

	1	2
1 – Ordem dos países no PISA	---	
2 – Ordem dos países PISA no Índice de Educação	0,594**	---

Nota: ** $p < .01$

Existe uma associação entre a ordem dos países no estudo PISA e a ordem no Índice de Educação. ($r(30) = .594$, $p < .01$).

Quadro 8: Correlação de Spearman entre a ordem dos países da OCDE no estudo PISA e a sua ordem no Índice de Educação

	1	2
1 – Ordem dos países da OCDE no estudo PISA	---	
2 – Ordem dos países da OCDE no Índice de Educação	0,476**	---

Nota: ** $p < .01$

Existe uma associação entre a ordem dos países da OCDE no estudo PISA e a sua ordem no Índice de Educação. ($r(30) = .476$, $p < .01$).

Nestas duas correlações verificou-se uma associação positiva entre as classificações no Índice de Educação e as posições que estes países ocuparam nas classificações da OCDE e no PISA. Verifica-se uma relação entre as ordens dos países no Índice de Educação e a suas ordens no estudo PISA, tanto na comparação com todos os países participantes como na comparação com os países da OCDE. Embora os indicadores não tenham todos o mesmo valor, os resultados destas correlações mostram que existe pertinência na escolha do Índice de Educação como indicador na comparação dos sistemas educativos.

5.2. Cinco Metas Educativas para a Europa

Nos pontos seguintes, é feita a comparação do sistema educativo português com os sistemas educativos da União Europeia a 27 nas cinco metas definidas pela União Europeia para o ano de 2010, já descritas no ponto 3.

5.2.1 Abandono escolar precoce

O abandono do sistema educativo pelos jovens é uma preocupação constante de todos os sistemas educativos. Neste domínio, a UE definiu como meta para o ano 2010 média da percentagem da população dos 27 países entre os 18 e 24 anos que abandona o sistema de ensino não seja superior a 10%.

Quadro 9: Abandono escolar

Percentagem da população entre os 18 e 24 anos que abandonou precocemente o sistema de ensino em 2007		
	UE 27	14,8
1º	Eslovénia	4,3
2º	Polónia	5,0
3º	República Checa	5,5
4º	Eslováquia	7,2
5º	Finlândia	7,9
6º	Lituânia	8,7
7º	Hungria	10,9
7º	Áustria	10,9
9º	Irlanda	11,5
10º	Holanda	12,0
11º	Suécia	12,0
12º	Bélgica	12,3
13º	Dinamarca	12,4
14º	Chipre	12,6
15º	Alemanha	12,7
15º	França	12,7
17º	Reino Unido	13,0
18º	Estónia	14,3
19º	Grécia	14,7
20º	Luxemburgo	15,1
21º	Letónia	16,0
22º	Bulgária	16,6
23º	Roménia	19,2
24º	Itália	19,3
25º	Espanha	31,0
26º	Portugal	36,3
27º	Malta	37,6

Fonte: Eurostat (LFS) (European Commission, 2008)

A média do abandono escolar precoce na União Europeia a 27 estava no ano de 2007 em 14,8% e Portugal ocupava a penúltima posição com 36,3%, ficando apenas à frente dos resultados apresentados por Malta.

5.2.2. Alunos com fraco aproveitamento em leitura

As estruturas educativas da União Europeia apoiaram-se nos resultados do estudo PISA para definir a meta do número de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura. Foi determinado que até ao final de 2010 a percentagem média da União Europeia devia baixar para níveis inferiores a 20%.

Quadro 10: Fraco aproveitamento em leitura

Percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura em 2006		
	UE a 27	24,1
1º	Finlândia	4,8
2º	Irlanda	12,1
3º	Estónia	13,6
4º	Holanda	15,1
5º	Suécia	15,3
6º	Dinamarca	16,0
7º	Polónia	16,2
8º	Eslovénia	16,5
9º	Reino Unido	19,0
10º	Bélgica	19,4
11º	Alemanha	20,0
12º	Hungria	20,6
13º	Letónia	21,2
14º	Áustria	21,5
15º	França	21,7
16º	Luxemburgo	22,9
17º	República Checa	24,8
18º	Portugal	24,9
19º	Espanha	25,7
20º	Lituânia	25,7
21º	Itália	26,4
23º	Grécia	27,7
24º	Eslováquia	27,8
25º	Bulgária	51,1
26º	Roménia	53,5
	Malta	Não fez parte do PISA
Fonte: OECD (PISA) (European Commission, 2008))		

Portugal, em 2006, apresentou um resultado 24,9% e ficou colocado na 18ª posição. A média da União Europeia, 24,1%, foi obtida com dados de 26 países, dado que Malta não entrou neste estudo PISA. Neste indicador, Portugal situava-se muito próximo da média da União Europeia, mas ainda algo distante dos 20% pretendidos para o ano de 2010.

5.2.3 Conclusão do ensino secundário

Para 2010, a União Europeia define como meta que 85% dos alunos com 22 anos venham a completar o ensino secundário.

Quadro 11: Conclusão do ensino secundário

Percentagem da população entre os 20 e 24 anos que concluiu o ensino secundário em 2007		
	UE 27	78,1
1º	República Checa	91,8
2º	Polónia	91,6
3º	Eslovénia	91,5
4º	Eslováquia	91,3
5º	Lituânia	89,0
6º	Suécia	87,2
7º	Irlanda	86,7
8º	Finlândia	86,5
9º	Chipre	85,8
9º	Áustria	84,1
11º	Hungria	84,0
12º	Bulgária	83,3
13º	Bélgica	82,6
14º	França	82,4
15º	Grécia	82,1
16º	Estónia	80,9
17º	Letónia	80,2
17º	Reino Unido	78,1
19º	Roménia	77,4
20º	Itália	76,3
21º	Holanda	76,2
22º	Alemanha	72,5
23º	Luxemburgo	70,9
24º	Dinamarca	70,8
25º	Espanha	61,1
26º	Malta	54,7
27º	Portugal	53,4

Fonte: Eurostat (LFS) (European Commission, 2008)

O sistema educativo português apresenta neste indicador um resultado muito fraco com apenas 53,4% dos jovens de 22 anos a concluírem o ensino secundário em 2007. Na

União Europeia a 27, Portugal apresenta o pior resultado, surgindo na última posição. Contudo, o que realça mais este aspecto negativo é o resultado muito baixo, quando comparado com os valores superiores a 90% apresentados pelos países melhor classificados: República Checa, Polónia, Eslovénia e Eslováquia.

5.2.4. Licenciaturas em matemática, ciências e tecnologias

Neste indicador, a Comissão Europeia definiu uma meta com duas valências: (1) a média de licenciados em matemática, ciências e tecnologias nos países da União Europeia deve subir 15% entre 2000 e 2010; (2) haver um decréscimo no desequilíbrio entre homens e mulheres licenciadas nestas áreas.

Quadro 12: Licenciaturas em matemática, ciências e tecnologias

		Total de licenciados em matemática, ciência e tecnologia em 2000 e 2007 (em milhares)		Evolução 2000-2007 (% relativa de variação)	
		2000*	2007*	a)*	b)**
	EU-27	686,2	916,7	33,6	33,6
1º	Portugal	10,1	26,6	163,4	164,0
2º	Eslováquia	4,7	10,9	131,9	129,9
3º	Polónia	39,2	89,3	127,8	123,3
4º	Itália	46,6	:	:	112,5
5º	Rep. Checa	9,4	18,3	94,7	96,0
6º	Estónia	1,5	2,7	80,0	79,8
7º	Malta	0,2	0,4	100,0	69,3
8º	Chipre	0,3	0,5	66,7	63,4
9º	Roménia	17,1	40,4	136,3	58,6
10º	Áustria	7,5	11,6	54,7	54,6
11º	Bélgica	12,9	18,5	43,4	42,8
12º	Holanda	12,5	17,5	40,0	40,2
13º	Alemanha	80,0	111,8	39,8	39,7
14º	Lituânia	6,6	8,9	34,8	36,3
15º	Hungria	7,2	9,3	29,2	29,4
16º	Finlândia	10,1	12,4	22,8	23,2
17º	Letónia	2,4	3,1	29,2	21,2
18º	Dinamarca	8,5	10,1	18,8	20,0
19º	Reino Unido	140,6	140,6	0,0	17,6
20º	Bulgária	8,1	9,3	14,8	14,6
21º	Suécia	13,0	14,8	13,8	14,3
22º	Espanha	65,1	73,1	12,3	12,4
23º	Eslovénia	2,6	2,8	7,7	8,3
24º	França	154,8	166,2	7,4	7,4
25º	Irlanda	14,5	14	-3,4	-3,6
26º	Luxemburgo	0,1	:	:	:
27º	Grécia	:	:	:	:

*Fonte: Eurostat (UOE) (European Commission, 2009, p. 167)

**Fonte: Eurostat (UOE) (European Commission, 2009, p. 106)

a) Resultado obtido pelos valores apresentados na página 167.

b) Resultados apresentados na página 106 do Relatório da Comissão Europeia

Portugal é o país da União Europeia que apresenta a melhor evolução desde 2000, com uma percentagem de variação no total de licenciados em matemática, ciências e tecnologias de 164 pontos. A meta definida para o ano de 2010 também é ultrapassada pelo conjunto de países da EU, com uma média positiva na variação entre 2000 e 2007 de 33,6%.

Quadro 13: Mulheres licenciadas em matemática, ciências e tecnologias

Percentagem de mulheres no total de licenciados em matemática, ciências e tecnologias		2000	2007
	EU-27	30,7	31,9
1º	Grécia	:	44,2
2º	Roménia	35,1	40,0
3º	Bulgária	45,6	39,3
4º	Polónia	35,9	39,2
5º	Estónia	35,7	38,7
6º	Malta	26,3	37,8
7º	Itália	36,6	37,0
8º	Dinamarca	28,5	36,0
9º	Eslováquia	30,1	35,4
10º	Portugal	41,9	34,8
11º	Suécia	32,1	33,1
12º	Letónia	31,4	32,7
13º	Lituânia	35,9	32,5
14º	Luxemburgo	:	32,0
15º	Chipre	31,0	31,5
16º	Irlanda	37,9	31,3
17º	Reino Unido	32,1	31,1
18º	Espanha	31,5	29,9
19º	Alemanha	21,6	29,8
20º	Rep. Checa	27,0	29,3
21º	Finlândia	27,3	28,9
22º	França	30,8	28,1
23º	Bélgica	25,0	27,2
24º	Hungria	22,6	26,8
25º	Eslovénia	22,8	25,0
26º	Áustria	19,9	23,8
27º	Holanda	17,6	18,9

Fonte: Eurostat (UOE) (European Commission, 2009)

Em relação à percentagem de mulheres no total de licenciados nestas áreas no ano de 2007, Portugal aparece na décima posição com um valor de 34,8%. Apesar de Portugal estar

acima da média da União Europeia a 27 (31,9), houve um aumento do desequilíbrio entre os licenciados masculinos e femininos entre 2000 e 2007, verificando-se uma tendência contrária a esta meta da União Europeia para 2010.

5.2.5 A participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida

A formação ao longo da vida é um dos objectivos das estruturas educativas europeias e a UE define como meta que a participação dos adultos neste tipo de aprendizagem deve pelo menos atingir, até ao ano de 2010, o valor de 12,5% do conjunto da população com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos. No quadro seguinte são apresentados os valores dos 27 países da União com destaque para a posição de Portugal.

Quadro 14: Aprendizagem ao longo da vida

Percentagem da população entre os 25 e 64 anos integrada na aprendizagem ao longo da vida em 2007		
	UE a 27	9,7
1º	Suécia	32,0
2º	Dinamarca	29,2
3º	Reino Unido	26,6
4º	Finlândia	23,4
5º	Holanda	16,6
6º	Eslovénia	14,8
7º	Áustria	12,8
8º	Espanha	10,4
9º	Chipre	8,4
10º	Alemanha	7,8
11º	Irlanda	7,6
12º	França	7,4
13º	Bélgica	7,2
14º	Letónia	7,1
15º	Estónia	7,0
15º	Luxemburgo	7,0
17º	Itália	6,2
18º	Malta	6,0
19º	República Checa	5,7
20º	Lituânia	5,3
21º	Polónia	5,1
22º	Portugal	4,4
23º	Eslováquia	3,9
24º	Hungria	3,6
25º	Grécia	2,1
26º	Bulgária	1,3
27º	Roménia	1,3

Fonte: Eurostat (European Commission, 2008)

Na União Europeia a 27 o nível de participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida estava em 9,7% no ano de 2007. Portugal apresenta neste indicador um valor de 4,4% que está claramente abaixo do valor médio da União Europeia. Do conjunto dos 27 países, apenas a Eslováquia, Hungria, Grécia, Bulgária e Roménia apresentam percentagens de participação inferiores.

6. Caracterização dos países seleccionados

Com o objectivo de ilustrar o conjunto de países cujos sistemas educativos aparecem seleccionados no presente trabalho, foi elaborada uma caracterização baseada em nove parâmetros.

Com esta caracterização tenta-se fazer o enquadramento dos diferentes países em termos da sua geografia física, humana, social e política. Assim, foram escolhidos parâmetros relacionados com a localização geográfica, a população, o território, o sistema político, a língua oficial, a idade do país e a existência ou não de colonização. Não omitindo a sua relatividade, pareceu-nos apropriada a escolha deste conjunto de indicadores para que se possa ter uma ideia das características dos diferentes países a que pertencem os sistemas educativos seleccionados. Os dados apresentados permitem-nos saber a situação actual de cada país e também fornecem algumas informações sobre as suas raízes históricas.

Os dois últimos itens [Produto Interno Bruto e Produto Interno Bruto per capita], além de nos darem informações da situação económica de cada país em termos relativos, são indicadores que aparecem em muitos estudos sobre sistemas educativos.

Os indicadores escolhidos para fazermos a caracterização dos diferentes países são apresentados a seguir, acompanhados das respectivas fontes.

1 - Localização geográfica por continente (Infopédia, 2009);

2 - População em milhões de habitantes (Central Intelligence Agency [CIA], 2009);

3 - Dimensão do território em quilómetros quadrados (CIA, 2009);

4 - Sistema político vigente no país (One World - Nations Online, 2009);

5 - Língua oficial do país (One World - Nations Online, 2009);

6 - Idade do país na sua composição actual (Britannica, 2009), (Infoplease, 2006), (Ministry of Foreign Affairs of Denmark [MFAD], 2009), (One World - Nations Online, 2009), (The Royal Household, 2009), (United States Department of State [USDS], 2009);

7 - Última colonização exercida no país (One World - Nations Online, 2009);

8 - Produto Interno Bruto (Banco Mundial, 2009);

9 - Produto Interno Bruto per capita (Banco Mundial, 2009).

O tratamento estatístico de cada um destes indicadores é apresentado nos quadros seguintes e foi feito com base nos dados contidos nos anexos II e III.

6.1. Localização geográfica por continente

Quadro 15: Frequência de países por continente (*cf.* anexo II)

	Frequência	Percentagem
Europa	33	57,9
Ásia	11	19,3
América	9	15,8
Oceânia	4	7,0
África	0	0
Total	57	100,0

Fonte: Infopédia (2009)

A maioria dos países deste conjunto situa-se na Europa [31 países - 57,4 %]. Há a registar a ausência de países do continente africano nesta lista.

6.2. População em milhões de habitantes

Quadro 16: População em milhões de habitantes

Ordem IE			Ordem IE			Ordem IE		
1º	Nova Zelândia	4,213	20º	Estónia	1,299	39º	Luxemburgo	0,478
2º	Austrália	21,262	21º	Áustria	8,210	40º	Rep. Checa	10,211
3º	Finlândia	5,250	22º	Lituânia	3,555	41º	Tonga	0,120
4º	Dinamarca	5,500	23º	Letónia	2,231	42º	Bulgária	7,204
5º	Irlanda	4,203	24º	Hungria	9,905	43º	Portugal	10,707
6º	Canadá	33,487	25º	Itália	58,126	44º	Eslováquia	5,463
7º	Noruega	4,660	26º	Bielorrússia	9,648	45º	Quirguistão	5,431
8º	Holanda	16,715	27º	Rússia	140,041	46º	Geórgia	4,615
9º	Espanha	40,525	28º	Barbados	0,284	47º	Chile	16,601
10º	França	64,057	29º	Alemanha	82,329	48º	Mongólia	3,041
11º	Coreia do Sul	48,508	30º	Cuba	11,451	49º	Singapura	4,657
12º	Suécia	9,059	31º	Polónia	38,482	50º	Uzbequistão	27,606
13º	Islândia	0,306	32º	Ucrânia	45,700	51º	Roménia	22,215
14º	Bélgica	10,414	33º	Argentina	40,913	52º	Chipre	0,796
15º	Eslovénia	2,005	34º	Israel	7,233	53º	Samoa	0,219
16º	Cazaquistão	15,399	35º	Japão	127,078	54º	Turquemenistão	4,884
17º	EUA	307,212	36º	Suíça	7,604	80º	México	111,211
18º	Grécia	10,737	37º	Guiana	0,772	90º	Malta	0,405
19º	Reino Unido	61,113	38º	Uruguai	3,494	104º	Turquia	76,805

Fonte: CIA (2009)

Como se pode verificar, existe uma grande variedade na grandeza populacional nos países seleccionados. Neste conjunto, aparecem países de muito pouca população, pouco mais de cem mil, como é o caso do Tonga, até a países como os Estados Unidos que ultrapassam os trezentos milhões de habitantes.

6.3. Dimensão do território em quilómetros quadrados

Quadro 17: Dimensão do território em quilómetros quadrados

Ordem IE		Ordem IE		Ordem IE	
1º	Nova Zelândia	268 680	20º	Estónia	45 226
2º	Austrália	7 686 850	21º	Áustria	83 870
3º	Finlândia	338 145	22º	Lituânia	65 300
4º	Dinamarca	43 094	23º	Letónia	64 589
5º	Irlanda	70 280	24º	Hungria	93 030
6º	Canadá	9 984 670	25º	Itália	301 230
7º	Noruega	323 802	26º	Bielorrússia	207 600
8º	Holanda	41 526	27º	Rússia	17 075 200
9º	Espanha	504 782	28º	Barbados	431
10º	França	643 427	29º	Alemanha	357 021
11º	Coreia do Sul	98 480	30º	Cuba	110 860
12º	Suécia	449 964	31º	Polónia	312 679
13º	Islândia	103 000	32º	Ucrânia	603 700
14º	Bélgica	30 528	33º	Argentina	2 766 890
15º	Eslovénia	20 273	34º	Israel	20 770
16º	Cazaquistão	2 717 300	35º	Japão	377 835
17º	EUA	9 826 630	36º	Suíça	41 290
18º	Grécia	131 940	37º	Guiana	214 970
19º	Reino Unido	244 820	38º	Uruguai	176 220
			39º	Luxemburgo	2 586
			40º	Rep. Checa	78 866
			41º	Tonga	748
			42º	Bulgária	110 910
			43º	Portugal	92 391
			44º	Eslováquia	48 845
			45º	Quirguistão	198 500
			46º	Geórgia	69 700
			47º	Chile	756 950
			48º	Mongólia	1 564 116
			49º	Singapura	692,7
			50º	Uzbequistão	447 400
			51º	Roménia	237 500
			52º	Chipre	9 250
			53º	Samoa	2 944
			54º	Turquemenistão	488 100
			80º	México	1 964 375
			90º	Malta	316
			104º	Turquia	783 562

Fonte: CIA (2009)

Também a dimensão territorial destes países é muito variada. A Rússia aparece como o país com maior território, mais de dezassete milhões de quilómetros quadrados e Barbados surge como o país de menor território com 431 quilómetros quadrados.

6.4. Sistema político vigente no país

Quadro 18: Sistema político vigente no país (*cf.* anexo III)

	Frequência	Porcentagem
República parlamentar	26	45,6
República presidencialista	16	28,1
Monarquia constitucional	14	24,5
República socialista	1	1,8
Total	57	100,0

Fonte: One World - Nations Online (2009)

Os países, numa grande maioria, têm a república como regime político, apesar de um forte peso das monarquias constitucionais com uma percentagem de 25,9.

6.5. Língua oficial do país

Quadro 19: Língua oficial do país (*cf.* anexo III)

	Países que têm esta língua como única língua oficial	Países que têm esta e outra língua como línguas oficiais	Total
Inglês	5	4	9
Castelhano	6		5
Francês	1	4	5
Alemão	2	2	4
Russo	1	3	4

Fonte: One World - Nations Online (2009)

Embora o inglês apareça como a língua mais falada, é evidente que o número de línguas faladas é muito disperso, aparecendo 42 línguas oficiais diferentes. Neste conjunto de países, a língua portuguesa apenas aparece representada por Portugal, já que nenhum dos outros países de língua oficial portuguesa entrou nesta selecção.

6.6. Idade do país na sua composição actual

Quadro 20: Idade do país na sua composição actual

Ordem IE			Ordem IE			Ordem IE		
1º	Nova Zelândia	102	20º	Estónia	17	39º	Luxemburgo	170
2º	Austrália	108	21º	Áustria	53	40º	Rep. Checa	16
3º	Finlândia	91	22º	Lituânia	17	41º	Tonga	38
4º	Dinamarca	1 309	23º	Letónia	17	42º	Bulgária	131
5º	Irlanda	88	24º	Hungria	1 032	43º	Portugal	916
6º	Canadá	142	25º	Itália	148	44º	Eslováquia	16
7º	Noruega	1 137	26º	Bielorrússia	17	45º	Quirguistão	17
8º	Holanda	361	27º	Rússia	17	46º	Geórgia	18
9º	Espanha	497	28º	Barbados	42	47º	Chile	198
10º	França	1 166	29º	Alemanha	138	48º	Mongólia	87
11º	Coreia do Sul	64	30º	Cuba	107	49º	Singapura	43
12º	Suécia	486	31º	Polónia	1 043	50º	Uzbequistão	17
13º	Islândia	91	32º	Ucrânia	17	51º	Roménia	90
14º	Bélgica	179	33º	Argentina	193	52º	Chipre	48
15º	Eslovénia	17	34º	Israel	61	53º	Samoa	47
16º	Cazaquistão	17	35º	Japão	2 669	54º	Turquemenistão	17
17º	EUA	232	36º	Suíça	718	80º	México	189
18º	Grécia	179	37º	Guiana	43	90º	Malta	46
19º	Reino Unido	302	38º	Uruguai	184	104º	Turquia	87

Fontes: Britannica (2009); Infoplease (2006); Ministry of Foreign Affairs of Denmark [MFAD] (2009); One World - Nations Online (2009); The Royal Household (2009); United States Department of State [USDS] (2009)

A idade de cada país é também um factor muito diversificado. Temos países que têm milhares de anos de existência e países com uma composição muito recente, como é o caso dos países que surgiram do desaparecimento da União Soviética, com apenas 17 anos de independência.

6.7. Última colonização exercida no país

Quadro 21: Última colonização exercida no país (*cf.* anexo III)

Países que não tiveram colonização	16
Países de colonização soviética	11
Países de colonização inglesa	11
Países de colonização espanhola	6
Países de colonização otomana	3
Países de colonização inglesa e francesa	1
Países de colonização alemã	1
Países de colonização alemã e francesa	1
Países de colonização russa	1
Países de colonização dinamarquesa	1
Países de colonização holandesa	1
Países de colonização jugoslava	1
Países de colonização chinesa	1
Países de colonização neozelandesa	1
Países de colonização checa	1
Total	57

Fonte: One World - Nations Online (2009)

É relevante o número de 16 países que não passaram por um processo de colonização, como foi o caso de Portugal. As colonizações soviética, inglesa e espanhola surgem com um peso importante. Três países tiveram a influência da colonização otomana e aparecem 10 países com colonizações diferentes das citadas.

6.8. Produto Interno Bruto

O produto interno bruto é apresentado em milhões de dólares dos Estados Unidos em paridade do poder de compra (PPC) e é relativo ao ano de 2008.

Quadro 22: Produto Interno Bruto

Ordem IE			Ordem IE			Ordem IE		
1º	Nova Zelândia	130 693	20º	Estónia	23 089	39º	Luxemburgo	54 257
2º	Austrália	1 015 217	21º	Áustria	416 380	40º	Rep. Checa	216 485
3º	Finlândia	271 282	22º	Lituânia	47 341	41º	Tonga	264
4º	Dinamarca	342 672	23º	Letónia	33 783	42º	Bulgária	49 900
5º	Irlanda	281 776	24º	Hungria	157 668	43º	Portugal	242 689
6º	Canadá	1 400 091	25º	Itália	2 293 008	44º	Eslováquia	94 957
7º	Noruega	449 996	26º	Bielorrússia	60 302	45º	Quirguistão	4 420
8º	Holanda	860 336	27º	Rússia	1 607 816	46º	Geórgia	12 793
9º	Espanha	1 604 174	28º	Barbados	3 409	47º	Chile	169 458
10º	França	2 853 062	29º	Alemanha	3 652 824	48º	Mongólia	5 259
11º	Coreia do Sul	929 121	30º	Cuba	(s/ dados)	49º	Singapura	181 948
12º	Suécia	480 021	31º	Polónia	526 966	50º	Uzbequistão	27 918
13º	Islândia	16 658	32º	Ucrânia	180 355	51º	Roménia	200 071
14º	Bélgica	497 586	33º	Argentina	328 385	52º	Chipre	21 277
15º	Eslovénia	54 613	34º	Israel	199 498	53º	Samoa	523
16º	Cazaquistão	132 229	35º	Japão	4 909 272	54º	Turquemenistão	18 269
17º	EUA	14 204 322	36º	Suíça	488 470	80º	México	1 085 951
18º	Grécia	356 796	37º	Guiana	1 158	90º	Malta	7 449
19º	Reino Unido	2 645 593	38º	Uruguai	32 186	104º	Turquia	794 229

Fonte: Banco Mundial (2009)

Aqui, tanto aparecem a primeira economia mundial, Estados Unidos, como países com economias muito débeis, como são os casos de Samoa e do Tonga, existindo mais uma vez uma diversificação muito grande.

6.9. Produto Interno Bruto per capita

O produto interno bruto per capita é apresentado em milhares de dólares dos Estados Unidos em paridade do poder de compra (PPC) e é relativo ao ano de 2008.

Quadro 23: Produto Interno Bruto per capita

Ordem IE			Ordem IE			Ordem IE		
1º	Nova Zelândia	25 090	20º	Estónia	19 280	39º	Luxemburgo	64 320
2º	Austrália	34 040	21º	Áustria	37 680	40º	Rep. Checa	22 790
3º	Finlândia	35 660	22º	Lituânia	18 210	41º	Tonga	3 880
4º	Dinamarca	37 280	23º	Letónia	16 740	42º	Bulgária	11 950
5º	Irlanda	37 350	24º	Hungria	17 790	43º	Portugal	22 080
6º	Canadá	36 220	25º	Itália	30 250	44º	Eslováquia	21 300
7º	Noruega	58 500	26º	Bielorrússia	12 150	45º	Quirguistão	2 130
8º	Holanda	41 670	27º	Rússia	15 630	46º	Geórgia	4 850
9º	Espanha	31 130	28º	Barbados	(s/ dados)	47º	Chile	13 270
10º	França	34 400	29º	Alemanha	35 940	48º	Mongólia	3 480
11º	Coreia do Sul	28 120	30º	Cuba	(s/ dados)	49º	Singapura	47 940
12º	Suécia	38 180	31º	Polónia	17 310	50º	Uzbequistão	2 660
13º	Islândia	25 220	32º	Ucrânia	7 210	51º	Roménia	13 500
14º	Bélgica	34 760	33º	Argentina	14 020	52º	Chipre	24 040
15º	Eslovénia	26 910	34º	Israel	27 450	53º	Samoa	4 340
16º	Cazaquistão	9 690	35º	Japão	33 220	54º	Turquemenistão	6 210
17º	EUA	46 970	36º	Suíça	46 460	80º	México	14 270
18º	Grécia	28 470	37º	Guiana	2 510	90º	Malta	22 460
19º	Reino Unido	36 130	38º	Uruguai	12 540	104º	Turquia	13 770

Fonte: Banco Mundial (2009)

No que se refere a este quadro, o Luxemburgo e a Noruega aparecem nas duas primeiras posições com um PIB per capita por Paridade do Poder de Compra de 64 320 e 58 500 dólares dos Estados Unidos, respectivamente. No último lugar aparece o Quirguistão com um rendimento per capita de apenas 2 130 dólares.

Conclusões

No presente trabalho, foram comparados os sistemas educativos de 57 países, tendo por base o conjunto de 54 países seleccionados na primeira parte a partir do Índice de Educação, os 27 países que compõem a União Europeia e os 30 países que fazem parte da OCDE. Dos países da União Europeia, apenas Malta não fez parte da primeira selecção e do conjunto de países da OCDE não estavam incluídos o México e a Turquia.

Em relação à primeira parte deste estudo, os sistemas educativos foram comparados em quatro indicadores: Índice de Educação; percentagem do PIB gasta no sistema educativo; duração da escolaridade obrigatória; e número de universidades por milhão de habitantes. Na segunda parte, a comparação foi feita com os resultados do estudo PISA em Literacia Científica e com as cinco metas da União Europeia para 2010: (1) baixar o abandono escolar para 10%; (2) redução de pelo menos 20% no número de alunos de 15 anos com baixos resultados em leitura; (3) pelo menos 85% dos jovens de 22 anos devem ter concluído o ensino secundário; (4) aumento de pelo menos 15% no total de licenciados em Matemática, Ciências e Tecnologia, com uma redução simultânea no desequilíbrio entre géneros; (5) 12,5% da população adulta deve participar na aprendizagem ao longo da vida (grupo dos 24 aos 64 anos).

Com o objectivo de dar validade aos resultados obtidos através do Índice de Educação, foi feita a comparação ordinal do Índice de Educação com os resultados do estudo PISA, utilizando a correlação de Spearman. Foram realizadas duas correlações de Spearman e os resultados mostraram haver uma relação positiva da ordem no Índice de Educação com a ordem dos países nos resultados PISA, quer no conjunto de países participantes, quer na comparação com os países da OCDE. Este dado vem dar reforço à escolha do Índice de Educação como indicador de comparação entre os sistemas educativos.

No Índice de Educação, o sistema educativo português surge na 43ª posição, entre 177 países, com um valor de 0,925. Com este valor, Portugal situa-se neste índice em termos mundiais no topo da tabela, mas fica abaixo da média dos países da UE que apresenta um valor de 0,956. A média do IE nos países OCDE é de 0,958. Entre os 27 países da UE, Portugal aparece na 24ª posição e entre os 30 países da OCDE surge na 27ª posição, ficando apenas à frente da Eslováquia, México e Turquia.

Segundo os indicadores da OCDE publicados em 2007, os 30 países que fazem parte desta organização despenderam, em 2004, 6,2% do seu PIB colectivo em instituições de ensino (OECD, 2007a). Neste parâmetro, Portugal gastou 5,4% do PIB no ano de 2007 e a média da EU a 27 foi de 5,1%.

Em relação à escolaridade obrigatória, a média geral é de 10 anos e Portugal apresentava uma escolaridade de nove anos de duração. No entanto, durante o ano de 2009 foi aprovada legislação que aumentou a escolaridade obrigatória em Portugal para 12 anos. Na Alemanha, Bélgica e Holanda já existe uma duração de 13 anos. Para a OECD (2007a, p. 6), “as economias dos países da OCDE dependem cada vez mais de uma oferta estável de trabalhadores bem qualificados, e esta é uma tendência que provavelmente aumentará”.

Relativamente a Portugal, o número de instituições de ensino universitário aparece com um valor de 14,5 universidades por milhão de habitantes e coloca Portugal na sétima posição entre os 54 países da selecção baseada no IE. Na União Europeia a 27, a média é 9,7 e os países que compõem a OCDE apresentam uma média de 9,0 universidades por milhão de habitantes. Portugal surge na 5ª posição na União Europeia a 27 e no 4º lugar entre os 30 países da OCDE.

No estudo PISA, Portugal obteve 474 pontos e ficou na 36ª posição entre 57 países. No conjunto da OCDE, Portugal ocupou o 27º lugar e apenas obteve melhor pontuação do que a Grécia (474 pontos), Turquia (424 pontos) e México (410 pontos). A média dos países da OCDE está situada nos 500 pontos.

Na meta relativa ao abandono escolar, Portugal aparece no 26º lugar entre os países da União Europeia com uma percentagem de 36,3 alunos que abandonaram em 2007 o sistema de ensino, no conjunto da população com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos. Atrás do sistema educativo português, apenas se situou Malta com 37,6% de abandono escolar. A média neste ano da EU a 27 era de 14,8% e a meta para 2010 pretende que este valor não seja superior a 10%.

No indicador relativo aos alunos com fraco aproveitamento em leitura, Portugal aparece na 18ª posição com 24,9% dos alunos de 15 anos a não terem resultados satisfatórios. Este parâmetro foi construído com base no estudo PISA e apenas aparecem 26 países, dado que Malta não fez parte dos países que entraram naquele trabalho de avaliação. Portugal

situou-se próximo da média da União europeia a 26 que foi de 24,1%. A meta para 2010 pretende que o fraco aproveitamento em leitura baixe para níveis inferiores a 20% no conjunto da União Europeia.

Na meta sobre a conclusão do ensino secundário, Portugal ficou colocado na última posição entre os 27 países da União Europeia, com 53,4% de alunos a concluir este nível de ensino no ano de 2007. A média no conjunto dos 27 países foi de 78,1% e a meta da UE para 2010 define que 85% dos alunos com 22 anos venham a completar o ensino secundário.

No objectivo da União Europeia referente ao total de licenciados em matemática, ciências e tecnologias, Portugal surge no primeiro lugar com uma evolução de 164%. Nesta área formativa, o sistema educativo português apresenta um resultado muito expressivo acima da média prevista para ser alcançada em 2010 que é de 15%. A média dos 27 países da EU foi em 2007 de 33,6%.

Em relação ao desequilíbrio entre os géneros existente na União Europeia, Portugal com 34,8% de mulheres licenciadas, no total dos graduados em matemática, ciências e tecnologias, situava-se em 2007 na 10ª posição, acima da média dos 27 que é de 31,9%. No entanto, a percentagem de licenciadas em Portugal nestas áreas desceu de 41,9% no ano de 2000 para o valor referido para 2007 (34,8%).

Em relação à meta sobre a participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida, Portugal apresenta um valor de 4,4% da sua população entre os 25 e 64 anos que continua integrada no sistema educativo. Este valor coloca Portugal na 22ª posição entre os 27 países da União Europeia e fica abaixo da média deste conjunto (9,7) e da meta definida para o final de 2010 que é de 12,5%. Na Europa a 27, apenas a Eslováquia, Hungria, Grécia Bulgária e Roménia apresentam percentagens inferiores a Portugal.

No conjunto dos 10 indicadores que utilizámos para fazer a comparação dos sistemas educativos, verificou-se que em quatro [Índice de Educação, duração da escolaridade obrigatória, número de universidades por milhão de habitantes e número de licenciados em matemática, ciências e tecnologias] Portugal apresenta resultados positivos que nos colocam juntos dos sistemas educativos de referência, quer a nível mundial quer a nível europeu. No indicador relativo à percentagem do PIB gasta da educação, a situação do sistema educativo português está próxima dos valores de referência, com um valor ligeiramente abaixo da

média. Em cinco dos indicadores estudados [resultados do estudo PISA em literacia científica, abandono escolar precoce, número de alunos de 15 anos com baixos resultados em leitura, percentagem de jovens de 22 anos que concluem o ensino secundário e participação da população adulta na aprendizagem ao longo da vida], o estudo comparativo revela que o sistema educativo português apresenta resultados baixos quando comparado com os países da OCDE e da União Europeia.

Tomando como referência os 10 indicadores estudados, os resultados deste estudo indicam que em termos mundiais Portugal mostra uma tendência a aproximar-se dos países com melhores sistemas educativos. Quando a comparação é feita no conjunto dos países da União Europeia e com os países que fazem parte da OCDE, o sistema educativo português ainda está longe dos sistemas educativos de referência destas duas organizações internacionais.

Da comparação realizada, podemos caracterizar o sistema educativo português pelos seguintes aspectos:

- É um sistema educativo com uma resposta mista no conjunto dos 10 indicadores;
- No contexto mundial, está no primeiro terço quando a comparação é feita no Índice de Educação, na percentagem do PIB gasta na Educação, na duração da escolaridade obrigatória e no número de universidades por milhão de habitantes;
- No contexto da União Europeia e na OCDE os resultados de Portugal são fracos;
- Dá respostas positivas nos indicadores relativos ao ensino superior;
- Apresenta resultados muito fracos nos indicadores referentes ao ensino básico e secundário;
- Nos indicadores mais relacionados com a estrutura do sistema [percentagem do PIB gasta na Educação, número de universidades por milhão de habitantes, duração da escolaridade obrigatória] os resultados estão próximos dos sistemas melhor colocados;
- Nos indicadores que dependem das respostas dos alunos e da população em geral, nomeadamente sobre o abandono escolar, a conclusão do ensino

secundário e a aprendizagem ao longo da vida, os resultados aproximam-se dos últimos lugares das tabelas apresentadas;

- Na comparação com os países da OCDE, nomeadamente no estudo PISA, Portugal situa-se nos últimos lugares com valores próximos dos países do Sul da Europa [Espanha e Itália], do México e da Turquia.

Da caracterização dos países cujos sistemas educativos foram estudados, verifica-se que existe uma heterogeneidade muito grande. Há países de quase todos os continentes e regiões do mundo, apenas ficando sem qualquer representante o continente africano. Em termos políticos, territoriais, históricos e culturais, não existe uma tendência que possamos dizer ser comum a estes países. Quanto ao aspecto económico, verifica-se a presença das economias mais avançadas no grupo de países estudado. As regiões mais desenvolvidas e os agrupamentos económicos dos países mais fortes economicamente, como a OCDE e a União Europeia, têm os seus sistemas educativos colocados nos topos das classificações construídas neste estudo.

Quanto ao referencial teórico, alguns aspectos sugerem a existência de evidências próximas das Perspectivas do Sistema Mundial, destacando-se uma ligação à produção económica dos países e à influência europeia, nomeadamente:

- O facto de estarem presentes nos indicadores estudados sistemas educativos de quase todo o planeta;
- A maioria dos países estar ligada à Cultura e História europeias;
- Há uma predominância de sistemas educativos de países anglo-saxónicos;
- No topo das tabelas, a maioria são países no Norte da Europa e ou colonização inglesa;
- Os países melhor colocados apresentam maiores PIB's per capita.

Encontramos, ainda, os seguintes pontos sobre a situação comparativa do sistema educativo português, onde a Abordagem sócio-histórica descrita por Ferreira (2008) e Mendes e Ferreira (2007), quando citam Nóvoa, também pode explicar alguns dos fracos resultados de Portugal nas comparações realizadas no presente estudo:

- O facto de apenas nas décadas de 70 e 80 do Século XX o sistema educativo português ter sido alargado a toda a população;
- A ausência no povo português de uma cultura de estudo;
- A existência em Portugal de uma baixa literacia que é secular.

Exemplificativo da complexidade dos estudos de Educação Comparada é, como se pode inferir do presente trabalho, a impossibilidade de se poder concluir da existência de um perfil único de sistema educativo, dada a diversidade de contextos sociais, culturais e históricos existentes.

É neste universo de sistemas de ensino muito diversificados que se deve enquadrar a realidade do sistema educativo português, de forma a poder ser dada uma contribuição para a sua aproximação aos sistemas que dão melhores respostas educativas.

Quadro 24: Países com melhores resultados em cada indicador

Indicador	País	Resultado
Índice de Educação	Nova Zelândia, Austrália, Finlândia, Dinamarca Irlanda	0,993
Percentagem do PIB gasta na Educação	Cuba	9,1%
Duração da escolaridade obrigatória	Alemanha, Bélgica, Holanda	13 anos
Número de universidades por milhão de habitantes	Islândia	28,8
Resultados PISA	Finlândia	563
Menor abandono escolar precoce	Eslovénia	4,3%
Melhor aproveitamento em leitura	Finlândia	4,8%
Conclusão do ensino secundário	República Checa	91,8%
Evolução no total de licenciados em matemática, ciências e tecnologias	Portugal	164%
Aprendizagem ao longo da vida	Suécia	32%

Como se verifica neste conjunto de países que melhores respostas deram nos indicadores apresentados neste trabalho, a Finlândia é o país cujo sistema educativo aparece mais vezes no primeiro lugar, com três presenças.

Outro factor relevante é o facto de apenas quatro países não pertencerem à União Europeia [Nova Zelândia, Austrália, Islândia e Cuba] e apenas um não pertence à OCDE [Cuba].

Esta situação dos países da União Europeia já aparece mencionada no relatório sobre os "Progressos alcançados nos Objectivos de Lisboa na Educação e Formação", onde a Comissão Europeia reconhece que os níveis desempenho na União Europeia em matéria de educação e formação estão entre os melhores do Mundo, tais como os da Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Estados Unidos e Coreia do Sul. No entanto, os resultados globais da União Europeia iludem grandes divergências entre os Estados-Membros (European Commission, 2008).

Nota final

Tentámos com este trabalho perceber como se situa o sistema educativo português na comparação com os sistemas educativos de referência dos países da União Europeia e do Mundo, nomeadamente da OCDE.

O comportamento misto de Portugal neste estudo comparativo revela, por um lado, uma situação preocupante ao nível dos resultados escolares, factor que, juntamente com a equidade, a OCDE dá mais importância na avaliação dos sistemas educativos, e, por outro, mostra que, nos aspectos formais e de investimento, o sistema educativo português se situa próximo da média dos países de referência.

Do actual estudo comparativo, é possível concluir que o esforço para melhoria do Sistema Educativo Português se deve centrar em práticas que visem solucionar a situação débil que se verifica nos resultados escolares, nomeadamente nos ensinos básico e secundário.

Estes dados poderão servir ao professor de Educação Física, pois acreditamos que, embora tenha de ter uma boa formação para exercer as tarefas de Supervisão Pedagógica no âmbito da sua especialidade, este profissional não se pode esquecer que a sua formação deve ser o mais abrangente possível, de forma a poder exercer todos os cargos de Supervisão Pedagógica com a melhor competência possível. Quanto mais vasto for o seu conhecimento em todos os domínios relacionados com o Sistema Educativo, melhor poderá exercer a sua função. O conhecimento de quais são as referências no conjunto dos mais variados sistemas educativos vai servir-lhe muito na sua actividade de supervisor pedagógico.

É nossa convicção que só se pode melhorar o sistema educativo, ou contribuir de forma construtiva para a sua melhoria, se se tiver uma visão externa e se souber o seu estado comparativo em relação ao demais sistemas educativos.

Referências bibliográficas

- Autio, T. (2006). Entrevista. Retrieved March 2, 2009, from http://http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_11720/Doc/P%C3%A1gina_11720.pdf
- Azevedo, J. (2008). *Sistema Educativo Mundial. Ensaio Sobre a Regulação Transnacional da Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (1999). *O ensino secundário na Europa, nos anos noventa. O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional.*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Banco Mundial. (2009). PIB 2008. Retrieved November 11, 2009, from <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/DATASTATISTICS/0,,contentMDK:20399244~menuPK:1504474~pagePK:64133150~piPK:64133175~theSitePK:239419,00.html#ranking>
- Bom, L. (2008). *Avaliação de Desempenho dos Professores – que utilidade?* Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa.
- Brás, J. (2008). *Divagações: 1 - A competência ética*. Retrieved May 20, 2008, from <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/PRODUCOESCIENTIFICAS/PAPERS/DIVAGA%C3%87%C3%95ES.PDF>
- Britannica, E. (2009). *History of Norway*. Retrieved February 15, 2009, from <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/420283/history-of-Norway>
- Central Intelligence Agency [CIA]. (2009). *The World Factbook*. Retrieved August 10, 2009, from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html>
- Costa, F. C., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. A., & Pestana, C. (1996). *Formação de professores em educação física: concepções, investigação, prática*. Lisboa: FMH.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? *Educational Theory*, 50, nº 4, p. 427-448.

- Eichelbaum de Babini, A. M. (1995). *La medición de la educación de las unidades sociales*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- European Commission (2008), *Progress towards the lisbon objectives in education and training - indicators and benchmarks 2008*, SEC (2008) 2293. Retrieved November 6, 2009, from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/report_en.pdf
- European Commission (2009), *Progress towards the lisbon objectives in education and training - indicators and benchmarks 2009*, SEC (2009) 1616. Retrieved March 6, 2010, from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf
- European Council (2000), Presidency Conclusions, Lisbon, 23/24th March 2000. Retrieved February 20, 2010, from http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm
- Ferreira, A. G. (2008). *O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 31, nº 2, p. 124-138, Maio/Ago. 2008, Retrieved November 18, 2009, from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2764/2111>
- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Nóvoa & A. Estrela (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C., & Baillé, J. (2001). *Investigação e Educação: Para uma nova aliança*. Porto: Porto Editora.
- Halonen, T. (2007). *Entrevista ao Valor Económico e Folha de São Paulo*. Retrieved March 16, 2009, from <http://tocadasanta1.blogspot.com/2007/09/filndia-campe-mundial-de-educacao-e-tem.html>
- Infopédia. (2003-2009). Retrieved January 14, 2009, from <http://www.infopedia.pt/>
- Infoplease. (2000–2006). *France*. Retrieved February 15, 2009, from <http://www.infoplease.com/ipa/a0107517.html>
- Jean-Yves Rochex, É. B., Jaques Crinon, Patrick Rayou,. (2006). *Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves: analyses secondaires de l'enquête PISA 2000*. Revue française de pédagogie, nº 157, 85-101.

- McGranham, D., Pizarro, E., & Richard, C. (1979). *Methodological Problems in Selection and Analysis of Socio - Economic Development Indicators*. Genebra: United Nations Research Institute for Social Development.
- Mendes, M., & Marques, F. M., (2007). *Educação Comparada: O campo e a carta – Abordagens e perspectivas de desenvolvimento*. Retrieved February 24, 2010, from http://www.eduglobalcitizen.net/index.php?option=com_content&task=view&id=49&Itemid=56
- Ministry of Foreign Affairs of Denmark [MFAD]. (2009). *Denmark*. Retrieved February 24, 2009, from <http://www.denmark.dk/en>
- Nóvoa, A. (1998b). *Modeles d'Analyse en Éducation Comparée: le Champ et la Carte*. In A. Nóvoa, *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation* (pp. 51-59). Lisboa: Educa.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2009). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Retrieved March 30, 2009, from http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html
- OECD. (2007a). *Education at a Glance 2007 - OECD INDICATORS*. Retrieved January 10, 2009, from www.oecdbookshop.org
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE]. (2006a). *Panorama da Educação: Indicadores da OCDE - Sumário em Português*. Retrieved February 10, 2009, from www.oecd.org/bookshop/
- OCDE. (2007b). *PISA 2006 Compétences scientifiques, un atout pour demain: Analyse de résultats*. Paris: OCDE.
- One World - Nations Online. (2009). *Countries of the world*. Retrieved February 14, 2009, from <http://www.nationsonline.org/>
- Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia (2006), *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida*. Jornal Oficial da União Europeia, Estrasburgo, p. 45-68, 24.Novembro.2006. Retrieved February 14, 2010, from <http://www.proalv.pt/>
- Pinto-Ferreira, C., Serrão, A., & Padinha, L. (2007). *PISA 2006 – Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Primo, J., & Mateus, D. (2008). *Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento, aplicáveis às dissertações de Mestrado*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD]. (2007). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008*. Coimbra: Edições Almedina.
- Teodoro, A. (2001a). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001b). Organizações internacionais e políticas educacionais nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- The Royal Household. (2009). *The Act of Settlement*. Retrieved February 20, 2009, from <http://www.royal.gov.uk/monarchuk/howthemonarchyworks/theactofsettlement.aspx>
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific, Cultural Organization]. (2009). *Data Centre*. Retrieved January 1, 2009, from http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng
- United Nations Development Programme [UNPD]. (2009). *The Human Development concept*. Retrieved March 12, 2009, from <http://hdr.undp.org/en/>
- United States Department of State [USDS]. (2009). *List of Country and Other Area Pages*. Retrieved February 14, 2009, from <http://www.state.gov/misc/list/>
- Webometrics. (2009). *Ranking Web World Universities*. Retrieved February 7, 2009, from <http://www.webometrics.info/index.html>
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Bibliografia

- Albuquerque, A. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: perspectiva do orientador de estágio* Lisboa: Livros Horizonte.
- Brás, J. (2006). *O Estado e o Esvaziamento Moral da Lei*. *Revista Horizonte*, nº 125 (Set. /Out.), pp. 37-38.
- Bybee, R. (2006). The national science education standards: personal reflections. *School Science and Mathematics* 106(2), 57(57).
- Bybee, R. (1997). *Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practices*. Portsmouth: Heinemann.
- Clímaco, M. C. (2006). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério das Finanças [MF]. (2009). *Orçamento de Estado para 2009 - Relatório*. Retrieved February 9, 2009, from <http://www.min-financas.pt/>
- Nóvoa, A. (1998a). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa.
- OCDE. (2008). *L'OCDE en chiffres 2008*. Retrieved January 18, 2008, from www.oecd.org/librairie
- OCDE. (2007b). *Panorama da Educação 2007: Indicadores da OCDE - Sumário em Português*. Retrieved February 10, 2009, from www.oecd.org/bookshop/.
- OCDE. (2007c). *PISA 2006 Compétences scientifiques, un atout pour réussir: Analyse de résultats*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2006b). *Panorama da Educação 2006: Indicadores da OCDE - Sumário em Português*. Retrieved February 10, 2009, from www.oecd.org/bookshop/
- Ramalho, G. (2003). As aprendizagens no sistema educativo português: Principais resultados de estudos realizados. In J. Azevedo (Coord.), *Avaliação dos resultados escolares: Medidas para tornar o sistema mais eficaz* (pp. 13-74). Porto: Asa.
- Rustique-Forrester, E. (2005, April 8). Accountability and the pressures to exclude: A cautionary tale from England. *Education Policy Analysis Archives*, 13(26). Retrieved May 24, 2008, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n26/>
- Singer, P. (1994). *Ética prática*. São Paulo: Martins Fontes.

- Stoer, S., Cortesão, L., & Correia, J. A. (2001). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tojal, J. B., & outros. (2004). *Ética Profissional na Educação Física*. Rio de Janeiro: Shape.
- UNESCO. (2008). *The 2008 Education for All Global Monitoring Report - Education for All by 2015 Will we make it?* Paris: United Nations Educational.
- Willms, J. D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

ANEXOS

Anexo I

Dados extraídos do PNUD para a selecção de países

Ordem do índice de educação	Valor do índice de educação (IE)	Taxa de alfabetização de adultos (% 15 anos e mais) (cf. pp. 28 e 29) 2005	Taxa de escolarização 2005
1 Nova Zelândia	0,993	99,0	100,0
2 Austrália	0,993	99,0	100,0
3 Finlândia	0,993	99,0	100,0
4 Dinamarca	0,993	99,0	100,0
5 Irlanda	0,993	99,0	99,9
6 Canadá	0,991	99,0	99,2
7 Noruega	0,991	99,0	99,2
8 Holanda	0,988	99,0	98,4
9 Espanha	0,987	99,0	98,0
10 França	0,982	99,0	96,5
11 Coreia do Sul	0,980	99,0	96,0
12 Suécia	0,978	99,0	95,3
13 Islândia	0,978	99,0	95,4
14 Bélgica	0,977	99,0	95,1
15 Eslovénia	0,974	99,0	94,3
16 Cazaquistão	0,973	99,0	93,8
17 EUA	0,971	99,0	93,3
18 Grécia	0,970	96,0	99,0
19 Reino Unido	0,970	99,0	93,0
20 Estónia	0,968	99,0	92,4
21 Áustria	0,966	99,0	91,9
22 Lituânia	0,965	99,0	91,4
23 Letónia	0,961	99,0	90,2
24 Hungria	0,958	99,0	89,3
25 Itália	0,958	98,4	90,6
26 Bielorrússia	0,956	99,0	88,7
27 Rússia	0,956	99,0	88,9
28 Barbados	0,956	99,0	88,9
29 Alemanha	0,953	99,0	88,0
30 Cuba	0,952	99,0	87,6

Ordem do índice de educação	Valor do Índice de educação (IE)	Taxa de alfabetização de adultos (% 15 anos e mais) (cf. pp. 28 e 29) 2005	Taxa de escolarização 2005
31 Polónia	0,951	99,0	87,2
32 Ucrânia	0,948	99,0	86,5
33 Argentina	0,947	97,2	89,7
34 Israel	0,946	97,1	89,6
35 Japão	0,946	99,0	85,9
36 Suíça	0,946	99,0	85,7
37 Guiana	0,943	99,0	85,0
38 Uruguai	0,942	96,8	88,9
39 Luxemburgo	0,942	99,0	84,7
40 Checa	0,936	99,0	82,9
41 Tonga	0,926	98,9	80,1
42 Bulgária	0,926	98,2	81,5
43 Portugal	0,925	93,8	89,8
44 Eslováquia	0,921	99,0	78,3
45 Quirguistão	0,917	98,7	77,7
46 Geórgia	0,914	99,0	76,3
47 Chile	0,914	95,7	82,9
48 Mongólia	0,910	97,8	77,4
49 Singapura	0,908	92,5	87,3
50 Uzbequistão	0,906	99,0	73,8
51 Roménia	0,905	97,3	76,8
52 Chipre	0,904	96,8	77,6
53 Samoa	0,903	98,6	73,7
54 Turquemenistão	0,903	98,8	73,0
80 México	0,863	91,6	75,6
90 Malta	0,856	87,9	80,9
104 Turquia	0,812	87,4	68,7

Anexo II

Localização geográfica e PNUD

	Ordem do índice de educação	Continente	Ordem do IDH*	IDH 2005
1	Nova Zelândia	Oceânia	19	0,943
2	Austrália	Oceânia	3	0,962
3	Finlândia	Europa	11	0,952
4	Dinamarca	Europa	14	0,949
5	Irlanda	Europa	5	0,959
6	Canadá	América	4	0,961
7	Noruega	Europa	2	0,968
8	Holanda	Europa	9	0,953
9	Espanha	Europa	13	0,949
10	França	Europa	10	0,952
11	Coreia do Sul	Ásia	26	0,921
12	Suécia	Europa	6	0,956
13	Islândia	Europa	1	0,968
14	Bélgica	Europa	17	0,946
15	Eslovénia	Europa	27	0,917
16	Cazaquistão	Ásia	73	0,794
17	EUA	América	12	0,951
18	Grécia	Europa	24	0,926
19	Reino Unido	Europa	16	0,946
20	Estónia	Europa	44	0,86
21	Áustria	Europa	15	0,948
22	Lituânia	Europa	43	0,862
23	Letónia	Europa	45	0,855
24	Hungria	Europa	36	0,874
25	Itália	Europa	20	0,941
26	Bielorrússia	Europa	64	0,804
27	Rússia	Europa	67	0,802
28	Barbados	América	31	0,892
29	Alemanha	Europa	22	0,935
30	Cuba	América	51	0,838
31	Polónia	Europa	37	0,87
32	Ucrânia	Europa	76	0,788
33	Argentina	América	38	0,869

	Ordem do índice de educação	Continente	Ordem do IDH*	IDH 2005
34	Israel	Ásia	23	0,932
35	Japão	Ásia	8	0,953
36	Suíça	Europa	7	0,955
37	Guiana	América	97	0,75
38	Uruguai	América	46	0,852
39	Luxemburgo	Europa	18	0,944
40	Checa	Europa	32	0,891
41	Tonga	Oceânia	55	0,819
42	Bulgária	Europa	53	0,824
43	Portugal	Europa	29	0,897
44	Eslováquia	Europa	42	0,863
45	Quirguistão	Ásia	116	0,696
46	Geórgia	Ásia	96	0,754
47	Chile	América	40	0,867
48	Mongólia	Ásia	114	0,700
49	Singapura	Ásia	25	0,922
50	Uzbequistão	Ásia	113	0,702
51	Roménia	Europa	60	0,813
52	Chipre	Ásia	28	0,903
53	Samoa	Oceânia	77	0,785
54	Turquemenistão	Ásia	109	0,713
80	México	América	52	0,829
90	Malta	Europa	34	0,878
104	Turquia	Europa	84	0,775

Anexo III**Dados dos indicadores estudados na caracterização dos países**

	Ordem do índice de educação	População (milhões)	Território Km2	Sistema político	Língua oficial
1	Nova Zelândia	4,213	268 680	Monarquia constitucional	Inglês e Maori
2	Austrália	21,262	7 686 850	Monarquia constitucional	Inglês
3	Finlândia	5,250	338 145	República Parlamentar	Finlandês
4	Dinamarca	5,500	43 094	Monarquia constitucional	Dinamarquês
5	Irlanda	4,203	70 280	República Parlamentar	Irlandês e Inglês
6	Canadá	33,487	9 984 670	Monarquia constitucional	Inglês e Francês
7	Noruega	4,660	323 802	Monarquia constitucional	Norueguês
8	Holanda	16,715	41 526	Monarquia constitucional	Holandês
9	Espanha	40,525	504 782	Monarquia constitucional	Castelhano
10	França	64,057	643 427	República presidencialista	Francês
11	Coreia do Sul	48,508	98 480	República presidencialista	Coreano
12	Suécia	9,059	449 964	Monarquia constitucional	Sueco
13	Islândia	0,306	103 000	República Parlamentar	Islandês
14	Bélgica	10,414	30 528	Monarquia constitucional	Holandês e Francês
15	Eslovénia	2,005	20 273	República Parlamentar	Esloveno
16	Cazaquistão	15,399	2 717 300	República presidencialista	Cazaque e Russo
17	EUA	307,212	9 826 630	República presidencialista	Inglês
18	Grécia	10,737	131 940	República Parlamentar	Grego
19	Reino Unido	61,113	244 820	Monarquia constitucional	Inglês
20	Estónia	1,299	45 226	República Parlamentar	Estoniano
21	Áustria	8,210	83 870	República Parlamentar	Alemão
22	Lituânia	3,555	65 300	República Parlamentar	Lituano
23	Letónia	2,231	64 589	República Parlamentar	Letão
24	Hungria	9,905	93 030	República Parlamentar	Húngaro
25	Itália	58,126	301 230	República Parlamentar	Italiano
26	Bielorrússia	9,648	207 600	República presidencialista	Bielorrusso e russo
27	Rússia	140,041	17 075 200	República presidencialista	Russo
28	Barbados	0,284	431	Monarquia constitucional	Inglês
29	Alemanha	82,329	357 021	República Parlamentar	Alemão
30	Cuba	11,451	110 860	República socialista	Castelhano
31	Polónia	38,482	312 679	República Parlamentar	Polaco
32	Ucrânia	45,700	603 700	República Parlamentar	Ucraniano
33	Argentina	40,913	2 766 890	República presidencialista	Castelhano

	Ordem do índice de educação	População (milhões)	Território Km2	Sistema político	Língua oficial
34	Israel	7,233	20 770	República Parlamentar	Hebraico
35	Japão	127,078	377 835	Monarquia constitucional	Japonês
36	Suíça	7,604	41 290	República Parlamentar	Alemão, francês e italiano
37	Guiana	0,772	214 970	República Parlamentar	Inglês
38	Uruguai	3,494	176 220	República presidencialista	Castelhano
39	Luxemburgo	0,478	2 586	Monarquia constitucional	Alemão e francês
40	Checa	10,211	78 866	República Parlamentar	Checo
41	Tonga	0,120	748	Monarquia constitucional	Tonganês e inglês
42	Bulgária	7,204	110 910	República Parlamentar	Búlgaro
43	Portugal	10,707	92 391	República Parlamentar	Português
44	Eslováquia	5,463	48 845	República Parlamentar	Eslovaco
45	Quirguistão	5,431	198 500	República presidencialista	Quirguiz e russo
46	Geórgia	4,615	69 700	República presidencialista	Georgiano
47	Chile	16,601	756 950	República presidencialista	Castelhano
48	Mongólia	3,041	1 564 116	República presidencialista	Mongol
49	Singapura	4,657	692,7	República Parlamentar	Malaio
50	Uzbequistão	27,606	447 400	República presidencialista	Uzbeque
51	Roménia	22,215	237 500	República Parlamentar	Romeno
52	Chipre	0,796	9 250	República presidencialista	Grego e turco
53	Samoa	0,219	2 944	República Parlamentar	Inglês e samoano
54	Turquemenistão	4,884	488 100	República presidencialista	Turcomeno
80	México	111,211	1 964 375	República presidencialista	Castelhano
90	Malta	0,405	316	República Parlamentar	Maltês
104	Turquia	76,805	783562	República Parlamentar	Turco

Ordem do índice de educação	Idade do país	Colonização	PIB (milhões dólares PPC*)	Ranking PIB
			2008	
1	Nova Zelândia	Inglesa	110 391	57
2	Austrália	Inglesa	733 120	18
3	Finlândia	Russa	181 999	53
4	Dinamarca	Não teve	195 396	49
5	Irlanda	Inglesa	187 890	50
6	Canadá	Inglês e francesa	1 178 205	14
7	Noruega	Não Teve	251 151	39
8	Holanda	Espanhola	621 830	19
9	Espanha	Não teve	1 405 262	11
10	França	Não teve	2 061 884	7
11	Coreia do Sul	Não teve	1 199 270	13
12	Suécia	Não teve	332 669	31
13	Islândia	Dinamarquesa	11 561	132
14	Bélgica	Holandesa	366 148	28
15	Eslovénia	Jugoslava	54 677	78
16	Cazaquistão	Soviética	167 647	54
17	EUA	Inglesa	1 3811 200	1
18	Grécia	Otomana	370 202	27
19	Reino Unido	Não teve	2 046 780	8
20	Estónia	Soviética	28 520	98
21	Áustria	Alemã	317 261	34
22	Lituânia	Soviética	59 656	75
23	Letónia	Soviética	39 870	87
24	Hungria	Não teve	187 837	51
25	Itália	Não teve	1 777 353	10
26	Bielorrússia	Soviética	105 264	59
27	Rússia	Soviética	2 088 207	6
28	Barbados	Inglesa	4 950	146
29	Alemanha	Não teve	2 727 514	5
30	Cuba	Espanhola	125 500	57
31	Polónia	Não teve	601 776	20
32	Ucrânia	Soviética	320 762	33
33	Argentina	Espanhola	523 169	22

* Paridade de poder de compra

Ordem do índice de educação	Idade do país	Colonização	PIB (milhões dólares PPC*)	Ranking PIB	
			2008		
34	Israel	61	Não teve	185 883	52
35	Japão	2 669	Não teve	4 283 529	3
36	Suíça	718	Não teve	301 718	35
37	Guiana	43	Inglesa	2 225	155
38	Uruguai	184	Espanhola	37 293	92
39	Luxemburgo	170	Alemã e francesa	37 913	91
40	Checa	16	Não teve	239 689	41
41	Tonga	38	Inglesa	364	176
42	Bulgária	131	Otomana	86 339	64
43	Portugal	916	Não teve	230 776	43
44	Eslováquia	16	Checa	109 030	58
45	Quirguistão	17	Soviética	10 382	136
46	Geórgia	18	Soviética	20 514	109
47	Chile	198	Espanhola	230 423	44
48	Mongólia	87	Chinesa	8 417	141
49	Singapura	43	Inglesa	230 824	42
50	Uzbequistão	17	Soviética	65 167	70
51	Roménia	90	Não teve	245 508	40
52	Chipre	48	Inglesa	21 385	107
53	Samoa	47	Neozelandesa	750	176
54	Turquemenistão	17	Soviética	22 607	106
80	México	189	Espanhola	1 085 951	13
90	Malta	46	Inglesa	7 449	131
104	Turquia	87	Otomana	794 229	17

* Paridade de poder de compra

	Ordem do índice de educação	PIB per capita (dólares PPC*) 2007	Ranking PIB per capita	% do PIB na educação 2006	Anos de escolaridade obrigatória
1	Nova Zelândia	26.110	26	6,2	12
2	Austrália	34.882	13	4,8	11
3	Finlândia	34.411	15	6,3	10
4	Dinamarca	35.787	11	8,3	10
5	Irlanda	43.035	5	4,8	10
6	Canadá	35.729	12	4,9	11
7	Noruega	53.334	2	7,0	11
8	Holanda	37.960	8	5,2	13
9	Espanha	31.312	21	4,2	11
10	França	33.414	18	5,7	11
11	Coreia do Sul	24.712	28	4,4	9
12	Suécia	36.365	10	7,1	10
13	Islândia	37.174	9	7,6	11
14	Bélgica	34.458	14	6,0	13
15	Eslovénia	27.095	25	5,8	9
16	Cazaquistão	10.829	60	2,3	11
17	EUA	45.790	4	5,3	12
18	Grécia	33.074	20	3,5	9
19	Reino Unido	33.535	16	5,5	12
20	Estónia	21.252	33	4,9	9
21	Áustria	38.155	7	5,4	9
22	Lituânia	17.671	36	5,0	9
23	Letónia	17.518	37	5,1	9
24	Hungria	18.679	35	5,5	10
25	Itália	29.934	23	4,4	9
26	Bielorrússia	10.850	59	5,2	6
27	Rússia	14.743	42	3,8	10
28	Barbados	17.510	38	6,9	11
29	Alemanha	33.154	19	4,5	13
30	Cuba	11.000	73	9,1	9
31	Polónia	15.811	39	5,5	9
32	Ucrânia	6.916	81	6,2	12
33	Argentina	13.244	49	3,8	10

* Paridade de poder de compra

	Ordem do índice de educação	PIB per capita (dólares PPC*) 2007	Ranking PIB per capita	% do PIB na educação 2006	Anos de escolaridade obrigatória
34	Israel	25,918	27	6,3	11
35	Japão	33.525	17	3,5	10
36	Suíça	39.963	6	5,8	9
37	Guiana	3.411	110	8,2	10
38	Uruguai	11.236	57	2,9	10
39	Luxemburgo	78.985	1	3,8	10
40	Checa	23.194	29	4,3	10
41	Tonga	3.535	108	5,0	9
42	Bulgária	11.298	55	4,5	8
43	Portugal	21.755	32	5,4	9
44	Eslováquia	20.206	34	3,9	10
45	Quirguistão	1.980	127	5,6	9
46	Geórgia	4.667	96	3,0	9
47	Chile	13.885	45	3,2	8
48	Mongólia	3.222	113	5,1	9
49	Singapura	50.299	3	3,7	6
50	Uzbequistão	2.444	120	7,7	9
51	Roménia	11.394	54	3,5	8
52	Chipre	27.173	24	6,3	9
53	Samoa	3.989	104	4,5	8
54	Turquemenistão	5.172	95	4,3	9
80	México	14.270	75	4,8	10
90	Malta	22.460	54	4,8	11
104	Turquia	13.770	78	3,1	9

* Paridade de poder de compra

Ordem do índice de educação	Número de universidades por milhão de habitantes	Valores PISA	Posição PISA	Posição OCDE
1 Nova Zelândia	8,0	530	13	7
2 Austrália	3,7	527	7	4
3 Finlândia	10,2	563	1	1
4 Dinamarca	28,3	496	17	10
5 Irlanda	11,5	508	11	8
6 Canadá	6,4	534	4	3
7 Noruega	15,1	487	28	20
8 Holanda	9,5	525	9	5
9 Espanha	4,7	488	31	23
10 França	9,4	495	29	21
11 Coreia do Sul	8,2	522	3	2
12 Suécia	6,1	503	17	10
13 Islândia	28,8	491	24	18
14 Bélgica	9,4	510	20	14
15 Eslovénia	3,0	519	15	
16 Cazaquistão	4,3			
17 EUA	11,0	489	34	23
18 Grécia	5,8	473	37	27
19 Reino Unido	3,9	515	20	14
20 Estónia	24,6	531	6	
21 Áustria	7,0	511	24	19
22 Lituânia	15,7	488	31	
23 Letónia	23,9	490	26	
24 Hungria	5,0	504	22	16
25 Itália	3,4	475	38	28
26 Bielorrússia	4,5			
27 Rússia	3,6	479	36	
28 Barbados	3,6			
29 Alemanha	4,6	516	18	12
30 Cuba	1,2			
31 Polónia	11,5	498	19	13
32 Ucrânia	2,2			
33 Argentina	2,6	391	51	

Ordem do índice de educação		Número de universidades por milhão de habitantes	Valores PISA	Posição PISA	Posição OCDE
34	Israel	3,3	454	40	
35	Japão	5,3	531	11	6
36	Suíça	12,7	512	14	9
37	Guiana	1,3			
38	Uruguai	8,2	428	41	
39	Luxemburgo	8,4	486	31	25
40	Checa	4,6	513	23	17
41	Tonga	8,8			
42	Bulgária	5,8	434	43	
43	Portugal	14,5	474	35	26
44	Eslováquia	6,2	488	30	22
45	Quirguistão	1,9	322	57	
46	Geórgia	2,8			
47	Chile	4,7	438	43	
48	Mongólia	2,7			
49	Singapura	3,2			
50	Uzbequistão	1,3			
51	Roménia	4,0	421	49	
52	Chipre	14,0			
53	Samoa	5,7			
54	Turquemenistão	0,2			
80º	México	8,2	410	49	30
90º	Malta	7,4			
104	Turquia	1,8	424	44	29
Média		7,8			

Anexo IV**Tabela 1**

Correlação entre a ordem dos países no PISA e a ordem no Índice de Educação

			Ordem PISA	Ordem IE
Spearman's rho	Ordem PISA	Coeficiente de Correlação	1,000	,594**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	57	57
	Ordem IE	Coeficiente de Correlação	,594**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	57	57

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 2

Correlação entre a ordem dos países na OCDE e a ordem no Índice de Educação

			Ordem PISA	Ordem IE
Spearman's rho	Ordem OCDE	Coeficiente de Correlação	1,000	,476**
		Sig. (2-tailed)	.	,008
		N	30	30
	Ordem IE	Coeficiente de Correlação	,476**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,008	.
		N	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexo V

Entrevista do Professor Tero Autio, professor do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade de Tampere, na Finlândia, concedida à Professora Regina Leite Garcia, professora da Universidade Federal Fluminense, por altura do III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, que decorreu em Braga nos dias 9, 10, e 11 de Fevereiro de 2006.

"Um bom sistema educativo
está dependente de um conjunto de
factores multifacetados" Tero Autio

“O que o levou a aceitar o convite para participar neste encontro?”

Aceitei este convite em primeiro lugar porque ele partiu de um grupo de investigadores com interesse nas questões do currículo, como António Flávio Moreira e José Augusto Pacheco, grupo do qual eu faço parte e com o qual me tenho correspondido regularmente. Depois, por querer aprender mais sobre sociedades que me são praticamente desconhecidas. Já tinha estado em Portugal como turista, e esta é a segunda vez que me desloco ao país, agora na condição de participante de um evento de educação, convidado a fazer a conferência de abertura do III Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares. É, sem dúvida, muito diferente o olhar de um turista e o olhar de um participante de um evento onde se encontram intelectuais que pensam o mundo e a educação e, no caso, o tema Currículo.

Interesso-me muito por essa faceta das sociedades que combina a alegria de viver com as agruras da vida. É o caso, por exemplo, do povo russo, que já sofreu durante um longo período e sofre ainda actualmente. A minha questão é a de saber que tipo de educação brota em tais contextos, em que se é sensível a conhecer não só com a razão mas também com o coração.

É interessante ouvi-lo referir o seu interesse por sociedades em que se é sensível tanto pelos sentimentos quanto pela razão, como acaba de referir uma sociedade como a russa, a brasileira e a portuguesa em que os aspectos sentimentais e do coração aparecem com tanta força quanto os da razão, quando na sua palestra enfatizou a ideia de racionalidade. Como consegue conviver com esse paradoxo, na medida em que afirma, por um lado, ser muito racional, mas ao mesmo tempo abre o coração para sociedades marcadas pela pobreza e pela desigualdade, seja na sociedade, no local de trabalho, na escola? Que impressão colhe alguém proveniente de um país tão diferente face à realidade social de países como Portugal ou Brasil? Referiu na nossa conversa particular, por exemplo, que na Finlândia não existe um pronome correspondente a “ele” ou “ela”, como temos na língua portuguesa e na língua inglesa, por exemplo. Como explica isso? Será que se deve ao facto de a sociedade finlandesa se ter organizado de um modo diferente, no que se refere à questão de género?

Sim, de facto talvez haja uma longa tradição por detrás desse desenvolvimento que se reflecte na formação da nossa língua. Talvez pelo facto de termos sido um povo predominantemente agrícola, o que levava a que homens e mulheres, sem distinção de sexo, tenham desde sempre trabalhado lado a lado nas duras condições do clima nórdico, talvez tenha influenciado a forma como a própria língua acabou por incorporar essa característica relacional marcada pela igualdade. No nosso país não há grandes disparidades entre homens e mulheres.

Apesar de cerca de 60 por cento dos estudantes universitários, por exemplo, serem mulheres, a presidência da República ser ocupada por uma mulher e, recentemente, uma mulher ter sido eleita presidente do Supremo Tribunal através do sistema de quotas, não nego que ainda possam existir algumas marcas de desigualdade entre homens e mulheres no meu país.

Face ao que me diz sobre uma razoável ausência de preconceito sexual, eu pergunto-lhe como está estruturado o sistema de ensino? Inicia-se com a educação pré-primária?

Sim, as crianças vão cedo para o Jardim-de-Infância, onde não há distinção entre meninos e meninas. Brincam juntos, independentemente de serem meninos ou meninas têm possibilidade de brincar com bolas e bonecas sem censura ou impedimento. Não há preocupação em já ir formando personalidades masculinas ou femininas. Tanto os meninos como as meninas são autorizados a brincar com bonecas e carrinhos, sem qualquer tipo de pressão para as escolhas que possam ser feitas.

Os rapazes brincam com bonecas?

Sim, os rapazes são autorizados a brincar com bonecas. Eu, por exemplo, brinquei muito com bonecas, porque não gostava muito de carrinhos...

Rapazes e raparigas brincam juntos até que nível escolar?

Brincam juntos, desde o início da escolaridade e por toda a escolaridade, sem qualquer tipo de pressão para a segregação. Podem, mais tarde, no início do período escolar, começar a formar grupos, mas nunca são discriminados com base no sexo, seja na escola seja no grupo familiar ou de proximidade como o bairro... existe sempre este tipo de relação sem grandes preconceitos, como o que você se referiu na sociedade brasileira. É interessante regressarmos às relações que se dão na casa. As nossas mulheres são fortes e reconhecidas no seu valor. Talvez por isso não defendem o feminismo da mesma forma que as americanas, por exemplo, porque desde sempre sentiram a força do seu papel na sociedade.

Existem educadores do sexo masculino, por exemplo, nos jardins-de-infância? Eu pergunto-lhe isto porque no Brasil não os encontramos nesta fase da educação das crianças na função de professores. Na verdade, os homens professores vão aparecendo apenas no final do ensino fundamental com a divisão disciplinar – o professor de geografia ou de ciências...

Sim. Não são muitos, mas existem. Após a recessão económica que atingiu o país nos anos 90, um número crescente de homens optou por essa actividade.

Há uma outra questão que também nos interessa e está ligada à aprendizagem da linguagem escrita. Ao que sabemos, a Finlândia tem também um dos mais elevados índices de literacia do mundo. A minha pergunta é: de que forma é incentivada a leitura no seu país?

A iniciação aos hábitos de leitura principia desde muito cedo, antes mesmo de uma criança entrar na escola, logo na infância. Pode-se mesmo afirmar que existe a tradição de pais e mães lerem por prazer para as crianças, nomeadamente antes de elas se deitarem à noite para dormir. É uma prática muito encorajada.

Ao mesmo tempo possuímos, uma excelente rede de bibliotecas, espalhada por todo o país, em cada cidade, em cada vilarejo há uma biblioteca e o empréstimo domiciliário é gratuito, possibilitando a qualquer pessoa ficar por um mês com um livro sem que tenha de pagar pelo empréstimo. Desta forma, os hábitos de leitura são elevados. Além disso, os edifícios onde se encontram as bibliotecas são na sua maioria muito confortáveis – frequentemente são desenhados por arquitectos – o que faz com que as pessoas tenham prazer em passar muito tempo no seu interior. E assim se vai desenvolvendo o hábito da leitura, sem necessidade de comprar livros ou de ter uma biblioteca particular.

De que forma se inicia a aprendizagem da linguagem escrita? Agora estou a referir-me à metodologia. As crianças aprendem paralelamente à linguagem escrita a linguagem imagética, a linguagem facial, a linguagem corporal, a linguagem gestual, a linguagem musical? Ou entram directamente na linguagem escrita? Como decorre esse processo?

Essa dimensão não é muito enfatizada na nossa cultura. Não somos habitualmente muito expressivos. No actual currículo aposta-se muito na chamada educação mediática [Media Education], onde se desenvolve algumas dessas competências que referiu, mas sobretudo na aprendizagem da língua materna, da música ou do desporto.

De um modo geral, penso que a juventude finlandesa tem um bom grau de expressão, decorrente da crescente adaptação a outros modelos de culturas trazidas pela televisão e por outros meios de comunicação mais recentes.

A televisão é utilizada na sala de aula?

Sim, mas o seu uso é objecto de uma estratégia devidamente estruturada e programada.

Essa estratégia inclui uma discussão crítica das mensagens e do apelo ao consumo habitualmente veiculado pela televisão?

Sim. Essa necessidade é reconhecida e é precisamente esse um dos objectivos da educação mediática. É esperado que as crianças desenvolvam uma atitude crítica em relação à televisão e ao que ela veicula, à

propaganda e ao estímulo ao consumismo que a caracteriza. Para tal, foram constituídas comissões de trabalho encarregadas de analisar qual o tipo de abordagem mais adequado a este tema, discutindo-se igualmente se ela deverá ser concretizada através de uma disciplina própria ou numa abordagem transdisciplinar.

Com que idade é introduzida a aprendizagem por disciplinas na escola?

Talvez comece cedo demais. Na Finlândia costumamos dizer que se não habituamos as crianças desde o início às práticas da escola, elas desaparecem passadas duas semanas... Nesse sentido, é um sistema bastante disciplinado na medida em que se crê que as crianças vão construindo a sua identidade escolar a partir da divisão disciplinar.

É, então, uma organização curricular através da qual se segmenta o conhecimento. Como se colocam os formuladores das políticas educacionais face a uma tendência na contemporaneidade de tentar recuperar a unidade do conhecimento, o que na escola apareceria como um movimento que, questionando a divisão disciplinar propõe a integração dos diferentes saberes. Houve por exemplo na França, há poucos anos, um grande seminário que reuniu todos os professores e professoras dos liceus para discutir com intelectuais da Universidade esta questão que a todos preocupava. O seminário foi denominado – Relier les savoirs – e foi coordenado por Edgar Morin, com a participação de cientistas de todos os campos do conhecimento. E a discussão partiu dos problemas que a todos afligem hoje, problemas que não podem ser enfrentados com um campo do conhecimento, mas com é o diálogo entre diferentes campos? Como por exemplo, a questão ambiental.

Bom, os nossos tempos pós-modernos caracterizam-se pela tendência para esse tipo de segmentação do conhecimento, baseado na tradição da divisão do trabalho decorrente do processo de industrialização, que acaba por se reflectir no actual modelo de cidadania e da própria escola. Porém, esse modelo faz com que estejamos actualmente a enfrentar sérios problemas, precisamente porque não se consegue ter uma visão compreensiva das questões. E porque o tipo de saber exigido hoje em dia face aos grandes problemas que se apresentam, não obedece de facto, a essa aprendizagem estanque. Na vida o conhecimento não é fragmentado mas na escola, de todos os níveis, ainda se apresenta fragmentado, dividido em disciplinas, o que dificulta aos alunos e alunas recuperarem a unidade perdida. E assim vamos dificultando aos nossos alunos e alunas a participação na discussão e solução dos problemas graves, extremamente complexos, que hoje nos desafiam a todos.

É um tema que tem sido objecto de debate na sua universidade?

Sim, tanto na universidade como nos próprios cursos de formação de professores. E é uma questão que tem aplicações práticas ao nível da investigação. O caso do cancro da pele, por exemplo, que não consegue ser explicado e enfrentado apenas pela medicina, por estar directamente relacionado com as alterações climáticas, com o efeito estufa, com as mudanças dos hábitos das pessoas, entre outros factores, o que torna impossível que uma disciplina possa dar conta de abordá-lo, pois está para além da simples divisão disciplinar. Nesta medida, a nossa condição pós-moderna desafia fortemente muitos dos nossos procedimentos e hábitos

enraizados, embora saibamos que para enfrentar este e tantos outros problemas que hoje se colocam é indispensável uma abordagem transdisciplinar, em que as fronteiras disciplinares são transpostas. Assim está a acontecer em relação a todos os grandes problemas, assim estão trabalhando todos os grupos de ponta no mundo hoje.

Pensa que a compreensão do mundo e dos problemas que enfrentamos produzirá mudanças no modelo organizacional da escola e nos próprios currículos? Qual é a sua opinião?

Sim, essas questões terão necessariamente de produzir alterações. Na Finlândia costumamos dizer que a educação é para a vida, não para a escola. E mais tarde ou mais cedo esta visão terá de se aplicar aos currículos e à abordagem educativa num sentido mais amplo.

Pensa que essa mudança levará tempo?

Sim, porque a escola é uma instituição muito conservadora. Qualquer tipo de inovação, de conhecimento científico ou de transformação cultural só tem reflexo nos currículos depois de há muito ter sido produzida fora da escola. A distância entre o que a escola pretende que a criança aprenda e o que as crianças desejam aprender é imensa e talvez possa explicar o que vem sendo denominado fracasso escolar.

O problema é que essa característica conservadora da escola – com a qual ambos concordamos – faz com que o fosso que separa a escola da vida fora da escola seja cada vez maior e que, muitas vezes, haja uma grande discrepância entre aquilo que a escola considera indicado para os alunos e os interesses deles. E isso faz com que as crianças muitas vezes vão à escola sem vislumbrarem qualquer tipo de conhecimento que possa ajudar a transformar o seu quotidiano.

Tendo em conta a necessidade de enfrentarmos hoje os problemas que nos são colocados, podemos esperar que a escola mude para fazer face à necessidade de religar os conhecimentos conforme compreenderam os franceses? O que pode ser feito, por exemplo, ao nível da formação de professores?

Essa é uma pergunta difícil, dado o grau de conservadorismo da escola. No entanto, considero que uma forma de acelerar esse processo de mudança poderá passar por uma formação de professores que aposte nos profissionais de educação não apenas como elementos socializadores mas como intelectuais transformantes, no sentido de estes pensarem e actuarem na escola de uma forma crítica e criativa. Educação tem de provocar mudanças, e mais, educação não é para a escola mas para a vida.

Sintetizando eu diria que a formação de professores há de atender a certos aspectos, como a socialização dos futuros professores e professoras; que se formem intelectuais transformadores; que haja educação pré-serviço e em serviço, ou seja educação continuada ou permanente, que os professores e professoras sejam capazes de pensar alternativas às suas práticas pedagógicas, agindo diferentemente à rotina um dia aprendida e sempre repetida

O que podem fazer os professores insatisfeitos com os resultados do seu trabalho, que querem mudar e criar uma alternativa pedagógica? Existe alguma experiência interessante na Finlândia que queira partilhar connosco?

Julgo que ainda não temos experiências concretas nesse sentido, mas ao nível da nossa universidade, por exemplo, estamos a tentar criar uma infra-estrutura – que abranja tanto os professores em exercício como aqueles que estão a entrar na profissão, no sentido de implementar um sistema de troca de ideias e de experiências, procurando reforçar as suas competências profissionais e sugerindo que existem diferentes maneiras de conduzir o trabalho diário na escola. Nós confiamos no potencial das professoras e professores das escolas e estamos criando grupos de discussão, oferecendo-lhes orientação e aconselhamento, estimulando a experimentação e a capacidade de organização e a sua capacidade de crítica e criação de alternativas pedagógicas, procurando fortalecer a sua crença na possibilidade de mudanças. Esperamos que se crie uma rede de solidariedade de preocupações que leve a acções transformadoras.

De que forma pode a universidade participar deste processo, sendo tão corporativa e fechada nos seus feudos, o que impede ou, pelo menos, dificulta este diálogo inter ou transdisciplinar?

No caso da nossa universidade, nomeamos um elemento do nosso departamento que ficará responsável pela coordenação com as escolas envolvidas no projecto, numa tentativa de criar um órgão de discussão entre os professores da universidade e os professores e responsáveis das escolas de forma a identificar os problemas e actuar de forma conjunta no sentido de resolvê-los.

No entanto, não pretendemos que o processo seja concebido de forma fechada, isto é, preferimos confiar na capacidade de todas as pessoas envolvidas no processo no sentido de serem elas próprias a encontrar a melhor solução ou modelo de acção.

Poderia sugerir que esse processo que estão a tentar implementar, resultante de um diálogo entre a universidade e as escolas, através de uma partilha solidária das preocupações, assente na capacidade crítica e na criatividade com vista à procura de soluções alternativas e à possibilidade de transformação, se possa estender tanto à escola como à universidade?

Sim, é nesse espírito de partilha de ideias, de identificação de problemas comuns e de fluidez entre instituições que conduzimos este processo, como forma de conseguirmos responder a problemas comuns mas também às possibilidades e opções existentes. Na perspectiva de que a nossa instituição só é verdadeiramente educativa se estiver num processo permanente de aprendizagem.

Ouvi recentemente uma entrevista na BBC com um ministro finlandês, apresentado como o responsável pelo plano social e económico que transformou o país, onde era referido que a Finlândia possui o menor nível de disparidades e de discriminação (não sei se do mundo ou da Europa), e ele pareceu-me muito modesto quando afirmou não ser difícil concretizar tais medidas. Desde então, costumo referir essa afirmação de que é possível fazer desaparecer as disparidades que existem no mundo. No entanto, penso que a maioria dos

governos não encara essa possibilidade muito a sério, por não ser interessante, do ponto de vista dos valores do mercado, uma sociedade onde não é estimulada a competição e o consumo. Como vê a situação na Finlândia após tal plano?

A economia de mercado realmente não se interessa pelas mudanças que vêm acontecendo na Finlândia. Na verdade trata-se de um novo modelo de engenharia social, de um Projecto Económico e Social. Hoje em dia os problemas são mais complexos do que eram antigamente e a social-democracia acredita na possibilidade de planeamento do futuro.

Na Finlândia existe uma nova retórica e uma nova geração de administradores públicos que encara a resolução dos problemas como questões meramente técnicas. É o denominado New Public Management (Nova Administração Pública). Mas não é assim tão simples. Os problemas são muito complicados. Talvez no contexto anterior pudesse haver problemas que se limitassem a aspectos técnicos, mas hoje em dia já não é assim.

Será que alguma vez os problemas da humanidade foram fáceis de resolver...?

Nunca foram fáceis de resolver, mas penso que talvez tenha existido uma crença nesse tipo de engenharia social. Em particular quando a social-democracia estava no poder e tinha uma forte convicção no seu optimismo em planear um futuro e nos indivíduos no seio da sociedade. Mas esse tipo de crença tem desaparecido.

Acredita que um ideal de sociedade como a finlandesa tem desaparecido?

Sim, tem desaparecido. E uma das marcas das sociedades pós-modernas em que vivemos é o desaparecimento da confiança e da própria ideia de progresso, e ao mesmo tempo uma aceitação das contingências acompanhada da nostalgia da onipotência do planeamento. Desapareceu o sentimento de poder controlar através do planeamento, característica dos “tempos dourados”...

Não acredita, então, nos tempos dourados. No que acredita então?

Acredito na criatividade e acredito que nos movemos demasiado depressa no sentido da destruição do planeta. Mas enquanto estivermos vivos haverá sempre esperança... Eu costumo dizer em tom de brincadeira aos meus estudantes que a esperança é uma espécie de obrigação profissional para um educador.

É habitualmente referido que a Finlândia possui o melhor sistema educativo do mundo. Aceita esta avaliação? E, em caso afirmativo, como explica esse sucesso?

Eu penso que isso é apenas em parte verdade. Já tive oportunidade de conhecer diferentes culturas e sistemas organizacionais e considero que não se pode analisar separadamente os sistemas educativos das respectivas sociedades, das práticas políticas, da sociedade, da economia e das próprias tendências sociais.

Um bom sistema educativo está dependente de um conjunto de factores multifacetados. Não há, por isso, uma resposta simples relativamente ao que está na origem de um bom sistema educativo, até porque ele é resultado de um processo longo e amadurecido.

Se o que diz é verdade, não considera ser injusto comparar diferentes sistemas educativos, com diferentes contextos sociais, e procurar classificá-los em função de parâmetros padronizados? Ou pior: tentar transferir experiências de um contexto para outro sem ter em conta as respectivas especificidades? Qual é a sua opinião relativamente ao actual processo de comparação, avaliação e classificação dos sistemas educativos a nível mundial?

Penso que este modelo de avaliação e de comparação dos sistemas educativos a que temos vindo a assistir é injustificável. Tal como referi na minha palestra, é uma questão de standardização do mundo, sob a égide da economia, que responde a uma lógica perversa do ponto de vista moral e político. Não há apenas uma resposta, já que a escola é produzida pela sociedade e é impossível comparar diferentes sistemas educacionais que acontecem em diferentes contextos e, a partir da comparação, classificação e avaliação premiar alguns e punir outros e, tantas vezes chegando a sugerir que seja transplantado o sistema considerado bem sucedido para contextos em que os sistemas foram considerados deficientes.

Trata-se, mais uma vez, de um sistema disciplinador e punitivo, pelo que devemos questionar-nos que tipo de poderes, ou quem nos órgãos de poder, estabeleceu este tipo de avaliação. Há muitas fontes identificáveis de poder, especialmente na área económica, que ilustram bem a actual relação entre a economia e a política. Hoje em dia é a economia que dita as regras e as práticas sociais e educativas.

Nesse sentido, reafirmo ser imoral estabelecer este tipo de abordagem e de procurar fazer comparações entre nações com contextos muito diferentes. Mas ela é inerente à forte tendência de standardização do mundo, que mais não é do que uma forma de afirmar quem somos “nós” e quem são os “outros”. Trata-se mais uma vez de um processo de construção e manutenção da hegemonia.

O que diria para finalizar esta entrevista? Porque razão escolhemos, e voltamos a escolher diariamente, a profissão de educadores?

Muitas pessoas que me conhecem bem dizem que eu tenho uma perspectiva negra sobre muitos assuntos, mas que ao mesmo tempo sou irritantemente optimista. Este aspecto da minha personalidade talvez esteja relacionado com a minha curiosidade, com o meu interesse pela racionalidade e pelas complexidades da vida. É uma espécie de paradoxo interior. É um dos mistérios da vida, e alguns parecem estar dentro de mim.” Tero Autio; Regina Leite Garcia; Ricardo Jorge Costa; “Jornal a Página da Educação”, ano 15, nº 158, Julho 2006, p. 34.