EDUTALKS #11



QUAL O IMPACTO DO PROFESSOR NAS APRENDIZAGENS DO ALUNO?

Com a participação de:

David Justino | Eduardo Marçal Grilo | Isabel Alçada | Pedro Freitas

EDULOG
FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO

EDUTALKS #11

QUAL O IMPACTO DO PROFESSOR NAS APRENDIZAGENS DO ALUNO?

Com a participação de:
David Justino | Eduardo Marçal Grilo | Isabel Alçada | Pedro Freitas

EDULOG
FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO

O EDULOG é uma iniciativa da Fundação Belmiro de Azevedo que tem como objetivo contribuir para a construção de um sistema de educação de referência em Portugal. Na persecução da sua missão e da sua visão, apoia estudos de investigação na área da Educação e dinamiza encontros e conferências cientificamente fundamentados.

Ficha técnica
© EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo
www.edulog.pt
Junho de 2021

Título: Qual o impacto do Professor nas Aprendizagens do Aluno?
Ano de edição: 2021
Depósito legal: 486626/21
ISBN: 9798541839920

ÍNDICE

PÁG.

/ 4 - 15 / CONTEXTUALIZAÇÃO

/ 16 - 17 / RECOMENDAÇÕES DO EDULOG

/ 18 - 19 / INFOGRAFIA

DISCURSO DIRETO

/ 22 - 29 / David Justino

/ 30 - 39 / Eduardo Marçal Grilo

/ 40 - 45 / Isabel Alçada

/ 46 - 54 / Pedro Freitas

CONTEXTUALIZAÇÃO

Qual o contributo do professor para os resultados académicos dos seus alunos?

Foi esta questão que o EDULOG, da Fundação Belmiro de Azevedo, procurou ver respondida com o estudo "O impacto do Professor nas aprendizagens do aluno – Estimativas para Portugal", desenvolvido por investigadores da Nova School of Business and Economics - Universidade Nova de Lisboa e da University College London[1].

O sistema educativo e a escola assumem particulares responsabilidades na preparação das camadas mais jovens da população. Sabe-se que a magnitude do efeito do professor no desempenho académico dos alunos é relativamente elevada quando comparada com a de outros fatores. Por outro lado, existem diferenças entre professores no impacto que têm nos resultados dos seus alunos, ao mesmo tempo que sistemas educativos com um melhor desempenho têm investido mais na melhoria da qualidade do ensino. Os resultados da investigação e as reflexões sobre as práticas demonstram que a qualidade do ensino se reflete nas aprendizagens dos alunos. Importava, por isso, um estudo aprofundado sobre as condições de ensino e as práticas dos professores que favorecem o sucesso educativo dos seus alunos.

O tema assume relevante pertinência no contexto educativo português, não só por permitir a análise das caraterísticas/competências/desempenho do professor, que terão impacto nas aprendizagens futuras dos alunos, mas também por poder promover uma reflexão e debate acerca do enquadramento da classe docente no sistema de ensino, particularmente à luz da gestão das escolas, da formação de professores e do acesso à e progressão na carreira docente.

[1] A. Balcão Reis, C. Seabra, L. C. Nunes, P. Carneiro, P. Freitas, R. Ferreira, *O impacto do Professor nas aprendizagens do aluno - Estimativas para Portugal,* EDULOG – Fundação Belmiro de Azevedo, 2021. Este estudo está disponível em https://www.edulog.pt/publicacao/35.

Uma análise desta natureza permitirá antecipar as caraterísticas/competências/desempenho desejáveis do professor, tendo até presente o envelhecimento já identificado da classe docente e a necessidade, a curto prazo, de integração de novos professores no sistema de ensino português, podendo também dar contributos importantes para a formação inicial de professores.

Se o desempenho dos alunos for também explicável pelo impacto que o professor tem nos seus resultados académicos, então a identificação prévia das características necessárias do que *é um bom professor* auxiliará a melhorar o atual resultado dos alunos e a prevenir futuras dificuldades na aprendizagem.

Esta relevância será ainda maior se considerarmos a realidade pandémica vivida nos últimos tempos, que obrigou a comunidade escolar, e o sistema de ensino na sua globalidade, a adaptar-se a circunstâncias não presenciais e a opções/estratégias distintas em termos de avaliação dos alunos, não só do ponto de vista da avaliação contínua, mas também na avaliação externa, com alterações nos pressupostos definidos para a realização de exames nacionais e mesmo, em alguns casos, na sua eliminação. O estudo não englobou o período temporal da pandemia por COVID-19, pelo que não é possível medir o impacto do professor neste período nem definir caraterísticas/competências desejáveis para o ensino online. Mas esta circunstância vivida recentemente reforça a importância do papel do professor, em particular, na recuperação das aprendizagens que foram comprometidas ao longo dos dois últimos anos letivos.

METODOLOGIA

É vasta a literatura sobre o impacto da qualidade do professor na aprendizagem dos alunos[1], nomeadamente usando dados para os Estados Unidos da América. Se inicialmente os estudos no âmbito da economia da educação procuravam identificar padrões entre variáveis facilmente observáveis, correlacionando um atributo do professor (*input*), como a formação ou a experiência, com a aprendizagem dos alunos, mais recentemente passaram a fazer uso de uma medida baseada nos resultados obtidos pelos seus alunos em provas universais (*output*).

Definiu-se, assim, uma métrica que permite aferir a influência que um professor tem na evolução das aprendizagens dos seus alunos.

Definiu-se, assim, uma métrica que permite aferir a influência que um professor tem na evolução das aprendizagens dos seus alunos. A esta medida deu-se o nome de **Valor Acrescentado do Professor (VAP)** e corresponde à aprendizagem média dos alunos por ele ensinados, medida pela evolução dos seus resultados em provas universais e comparáveis realizadas antes e depois da exposição dos alunos a esse professor.

Ou seja: mede-se o desempenho de um aluno antes de ser exposto a um determinado professor (através de uma prova universal) e volta-se a medir o desempenho desse mesmo aluno após a exposição ao professor ao longo de um determinado período de tempo (através de uma prova universal comparável), avaliando-se a sua evolução.

Naturalmente que a aprendizagem de um aluno não está única e exclusivamente na dependência do desempenho do seu professor, pelo que esta medida envolve uma análise estatística que consiga destrinçar o efeito do VAP dos efeitos de outros fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos, tais como o seu *background* ou fatores ligados à escola.

[1] Chetty, R., J. Friedman, and J. Rockoff. 2014a. "Measuring the Impact of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates." *American Economic Review* 104(9): 2593-2632; Chetty, R., J. Friedman, and J. Rockoff. 2014b. "Measuring the Impact of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood." *American Economic Review* 104(9): 2633-2679; Kane, T., and D. Staiger, 2008. "Estimating Teacher Impacts on Student Achievement: An Experimental Evaluation." *NBER Working Paper 14607*; Rivkin, S., E. Hanushek and J. Kain, 2005, *Teachers, Schools and Academic Achievement, Econometrica*, 73(2), 417-458; Rothstein, J. 2010. "Teacher Quality in Educational Production: Tracking, Decay, and Student Achievement." *Quarterly Journal of Economics* 125(1): 175-214.

Isto porque as turmas são heterogéneas e sabe-se que características dos alunos, como o sexo, a formação dos pais e o nível de rendimento familiar, entre outras, têm influência no seu desempenho escolar.

Os resultados de VAP podem ser expressos de muitas maneiras, mas a mais fácil de entender é através de uma pontuação percentual que indica onde um determinado professor se posiciona em relação a outros. Se dividirmos a amostra de professores, por ordem crescente dos dados, em 100 partes, cada uma com uma percentagem de dados aproximadamente igual, obtemos o **percentil**. Assim, um professor no percentil 75 de VAP para a Matemática teria acrescentado mais valor aos seus alunos do que o valor acrescentado por 75% dos outros professores a serem avaliados.

Estudos desta natureza exigem acesso a micro-dados administrativos de alunos e professores, até agora apenas sistematizados nos EUA e pontualmente em alguns países. Pela primeira vez foi possível desenvolver este estudo para Portugal, devido à disponibilização, por parte da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), de bases de dados administrativas anonimizadas para fins de investigação.

Estudos desta natureza exigem acesso a micro-dados administrativos de alunos e professores, até agora apenas sistematizados nos EUA e pontualmente em alguns países.

Para a realização deste estudo inovador, a equipa de investigadores recorreu às seguintes bases de dados anonimizadas para os anos letivos de 2007/2008 a 2017/2018:

- Base de dados da rede de escolas públicas (MISI - DGEEC) com informação sobre alunos e respetivos professores, incluindo diversas variáveis de caracterização;
- Resultados das provas de aferição, provas finais e exames nacionais dos 4º, 6º, 9º e 12º anos de escolaridade a Língua Portuguesa e Matemática (Júri Nacional de Exames).

As provas finais e exames nacionais têm escalas de classificação distintas, uma vez que nos 4º e 6º anos a informação disponível reporta as notas apenas na escala discreta de 1 a 5, no 9º ano as notas encontram-se reportadas numa escala de 0 a 100 e no 12º ano numa escala de 0 a 200. Para permitir a comparabilidade dos resultados, foram realizadas as seguintes mudanças de escala das classificações:

	9º ano	12º ano
Nota 1-2	< 50 pontos	< 100 pontos
Nota 3	entre 50 e 69 pontos	entre 100 e 138 pontos
Nota 4	entre 70 e 89 pontos	entre 139 e 178 pontos
Nota 5	≥ 90 pontos	≥ 179 pontos

Note-se que os anos letivos efetivamente utilizados na análise de cada ciclo de ensino dependeram dos anos em que se realizaram provas/exames nacionais em Portugal. A base de dados que serviu de suporte ao estudo conta com:

Mais de 1,7 milhões de observações relativas a alunos no sistema público de ensino

Mais de 42 mil professores

- Mais de 1,7 milhões de observações relativas a alunos no sistema público de ensino em Portugal Continental;
- Mais de 42 mil professores.

Em Portugal os exames/provas nacionais só ocorrem nos finais de ciclo. A equipa de investigadores desenvolveu, por isso, uma nova metodologia para obter os VA dos professores que lecionam nos vários anos de cada ciclo de estudos[1], que foi a seguinte:

- nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática
- nos seguintes ciclos de ensino:
  2º ciclo (5º e 6º anos)
  3º ciclo (7º, 8º e 9º anos)
  Ensino secundário (10º, 11º e 12º anos)

[1] A. Balcão Reis, C. Seabra, L. C. Nunes, P. Carneiro, P. Freitas, R. Ferreira, pp. 17-22.

Foram construídas combinações de professores de Língua Portuguesa e combinações de professores de Matemática, isto é, conjuntos de professores de Língua Portuguesa ou de Matemática que lecionaram grupos de mais de 10 alunos não repetentes que tiveram apenas um professor por ano de ensino, observados ao longo de um ciclo de ensino inteiro[2].

Relativamente aos alunos, foram consideradas as seguintes características:

- Nota na prova/exame nacional no final do ciclo anterior
- Sexo
- Idade
- Formação dos pais
- Nível de rendimento medido pelo acesso ao apoio social escolar
- Situação de desemprego dos pais
- Acesso a computador e internet

Relativamente a uma avaliação completa da intervenção dos professores, não foram considerados parâmetros que podem ter alguma influência nos resultados, como a maior ou menor dificuldade e/ou complexidade de exposição/compreensão de conteúdos específicos lecionados num ou noutro ano em apreciação, ou da tendência a, no ano mais próximo da prova de avaliação, poder haver uma maior propensão para preparar os alunos para exame e menos para a apreciação e sedimentação de conhecimentos de base, entre outros.

(...) poder haver uma maior propensão para preparar os alunos para exame e menos para a apreciação e sedimentação de conhecimentos de base, entre outros.

[2] *Ibidem*, pp. 24 e ss.

PRINCIPAIS RESULTADOS

Do ponto de vista qualitativo, os principais resultados e as conclusões obtidas para os três ciclos de ensino estudados – 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário – nas disciplinas analisadas – Língua Portuguesa e Matemática – revelaram-se muito semelhantes.

Os resultados confirmam a importância de diversas características dos alunos, como o sexo, a formação dos pais, o nível de rendimento, entre outras, no seu desempenho escolar.

(...) os próprios professores têm também um impacto relevante nos resultados dos estudantes.

Mas as estimativas obtidas para o Valor Acrescentado dos Professores (VAP) mostram que, para além do efeito daquelas variáveis dos alunos, os próprios professores têm também um impacto relevante nos resultados dos estudantes.

Se fosse possível que os alunos com professores com um VAP baixo (no percentil 10) passassem a ter professores com um VAP alto (no percentil 90), o impacto seria significativo. Por exemplo, considerando a escola mediana, numa turma de 2º ciclo com 20 alunos, em que 10 alunos têm negativa a matemática, essa mudança faria com que 6 destes alunos passassem a ter positiva à disciplina. Igualmente, se nenhum aluno tivesse nota de nível 5, 3 alunos passariam a obter esta classificação.

Mais em concreto, no 2º ciclo, em Língua Portuguesa, também para a escola mediana, se todos os professores que estivessem no percentil 10 passassem a ter um efeito na aprendizagem dos seus alunos semelhante ao dos professores do percentil 90, a percentagem de alunos com nota negativa poderia passar de 31% para 6% e a percentagem de alunos com nota 5 de 0% para 10%. Uma variação semelhante do VAP em Matemática poderia fazer cair a percentagem de alunos com negativa de 50% para 19% e aumentaria a percentagem de notas de nível 5 de 0% para 13%.

Consequências semelhantes ocorreriam no 3º ciclo, em Língua Portuguesa, em que a percentagem de alunos com nota negativa decresceria de 48% para 10% e a percentagem de alunos com nota 5 aumentaria de 0% para 9%. Em Matemática, a percentagem de alunos com negativa desceria de 63% para 22% e aumentaria a percentagem de notas de nível 5 de 0% para 18%.

Também no ensino secundário, em Língua Portuguesa, se todos os professores que estivessem no percentil 10 passassem a ter um efeito na aprendizagem dos seus alunos semelhante ao dos professores do percentil 90, a percentagem de alunos com nota negativa poderia passar de 63% para 18% e a percentagem de alunos com nota 5 de 0% para 4%. Em Matemática, a percentagem de alunos com negativa poderia cair de 70% para 23% e aumentar a percentagem de notas de nível 5 de 0% para 17%.

Conclui-se, por isso, que, do ponto de vista qualitativo, os principais resultados e as conclusões obtidas para os três ciclos de ensino e disciplinas analisados são muito semelhantes: se todos os professores que estivessem no percentil 10 passassem a ter um efeito na aprendizagem dos seus alunos semelhante ao dos professores do percentil 90, verificar-se-ia, para todos os níveis de ensino e disciplinas analisados:

- uma redução significativa na percentagem de alunos com nota negativa;
- um aumento da percentagem de notas de nível 5.

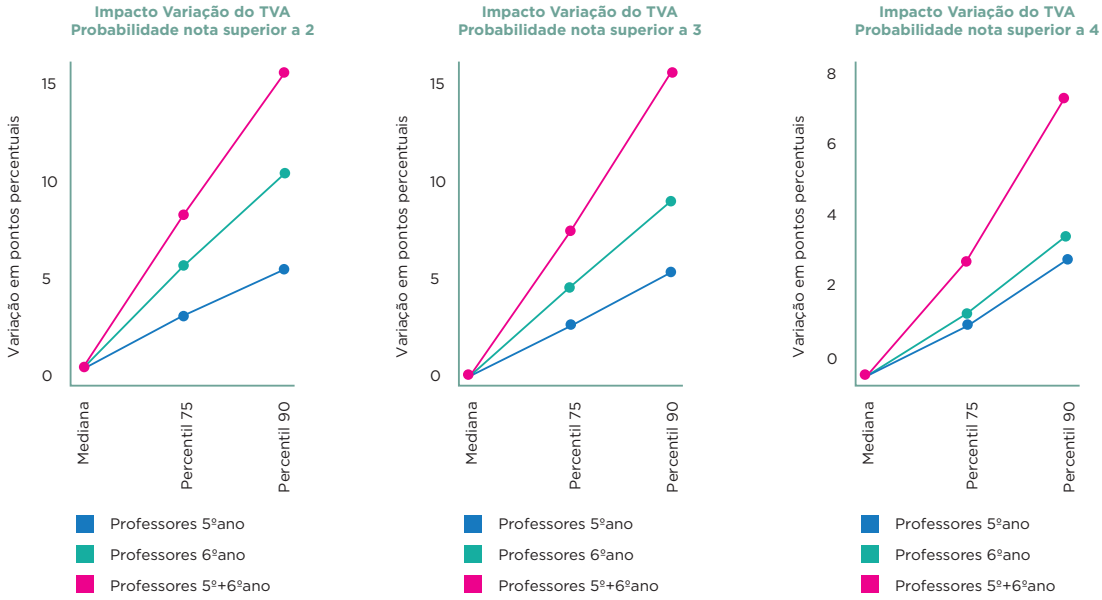
Existe, portanto, um potencial de melhoria das aprendizagens em função do professor e, ao nível do sistema de ensino, um potencial de evolução se mais professores tiverem um efeito semelhante ao dos professores do percentil 90.

Existe, portanto, um potencial de melhoria das aprendizagens em função do professor (...)

Analisou-se também o impacto do VAP nos resultados dos alunos em cada um dos anos de um ciclo de ensino. Por exemplo, no 2º ciclo, em Matemática, considerando o caso de um aluno com professores com valor acrescentado mediano nos 5º e 6º anos, foi calculado o impacto de substituir um destes professores por um outro com um valor acrescentado no percentil 90, ou seja, por um professor no top 10%. Então,

- A probabilidade de um aluno obter uma nota positiva aumenta 5 pontos percentuais caso seja substituído o professor do 5º ano, mas aumenta 10 pontos percentuais se a substituição do professor for feita no 6º ano.
- A probabilidade de um aluno obter uma nota superior a 4 valores aumenta 2,7 pontos percentuais se o professor for substituído no 5º ano, mas aumenta 3,4 pontos percentuais caso seja substituído o professor do 6º ano.

Matemática (2º ciclo)



Estes resultados permitem concluir que:

- Para um aluno **obter uma nota positiva**, é mais importante o contributo do VAP no final de ciclo, ou seja, no ano mais próximo da realização do exame/prova nacional.
- Para **obter notas mais altas**, o contributo dos professores nos diferentes anos do ciclo de ensino torna-se mais equilibrado.

Os resultados da apreciação dos parâmetros, considerados no estudo como mais relevantes, permitem ainda concluir que:

- Para um aluno ter uma **nota positiva**, o impacto de se ter um professor com um VAP **abaixo da média** num dos anos é **facilmente compensado** por se ter um professor com um **VAP acima da média** noutro ano do ciclo de ensino.
- Para obter **notas mais altas**, o impacto de se ter um professor com um **VAP abaixo da média** num dos anos é **mais dificilmente compensado** por se ter um professor **acima da média** noutro ano. Este resultado é especialmente relevante quando se consideram as notas de topo.
- Os professores **que têm maior impacto no aumento da probabilidade de ter uma nota positiva não têm necessariamente maior impacto na probabilidade de obter uma nota mais alta**.
- O impacto do professor nos resultados dos alunos durante um ciclo de ensino **dilui-se fortemente** nos resultados desses alunos nos ciclos de ensino seguintes, possivelmente devido à variabilidade de professores que os alunos vão tendo.
- As **características dos professores disponíveis nos dados administrativos**, como a posição na carreira e tipo de contrato, **não estão correlacionadas de forma sistemática com o VAP**.

Um *bom Professor* faz, portanto, a diferença nas aprendizagens.

Os resultados do estudo permitem concluir que, quanto mais alto o percentil do professor, maior o impacto no desempenho dos seus alunos. Os alunos com professores com VAP mais baixo têm uma progressão menor. Um *bom Professor* faz, portanto, a diferença nas aprendizagens.

Com os dados obtidos foi possível produzir mapas de Portugal Continental relativos às diferenças de Valor Acrescentado por NUTS 3. Analisou-se o impacto, por região, se todos os professores que estão no percentil 10 passassem a ter um efeito na aprendizagem dos seus alunos semelhante ao dos professores do percentil 90. Calculou-se, então, a probabilidade de alunos com negativa passarem a ter nota positiva à disciplina.

A título de exemplo, na região do Alto Tâmega, se um aluno do 2º ciclo, em vez de ter, nos 5º e 6º anos, professores no percentil 10 da sua região, tiver professores no percentil 90, então a probabilidade de obter uma nota positiva na prova final de ciclo de matemática aumenta em cerca de 45 pontos percentuais.

(...) quanto mais alto o incremento, em pontos percentuais, na probabilidade de um aluno passar a ter uma nota positiva na prova de final de ciclo, maior é o potencial de melhoria.

No caso do 3º ciclo (para os 7º, 8º e 9º anos), a Lezíria do Tejo seria a região do país que teria um maior aumento (67 pontos percentuais), o mesmo se verificando no caso do ensino secundário (para os 10º, 11º e 12º anos), em que a probabilidade do aluno obter uma nota positiva no exame nacional de matemática aumenta em cerca de 81 pontos percentuais.

Os resultados permitem, assim, identificar as regiões onde os ganhos com esta alteração no VAP seriam mais significativos: quanto mais alto o incremento, em pontos percentuais, na probabilidade de um aluno passar a ter uma nota positiva na prova de final de ciclo, maior é o potencial de melhoria.

Os dados completos relativos às diferenças nos VAP das disciplinas de Português e Matemática dos 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário em cada região NUTS 3, bem como o incremento na probabilidade de um aluno ter uma nota superior a 2, 3 e 4 valores (numa escala de 1 a 5) na prova de final de ciclo se nos vários anos de cada ciclo, em vez de ter professores no percentil 10 dos VAP, tiver professores no percentil 90 dos VAP, estão disponíveis em https://www.edustat.pt.

RECOMENDAÇÕES DO EDULOG

À luz dos resultados do estudo "O impacto do Professor nas aprendizagens do aluno – Estimativas para Portugal", e tendo presente a missão do EDULOG, da Fundação Belmiro de Azevedo, de ser uma referência na produção e na divulgação de conhecimento científico sobre Educação em Portugal com o objetivo de informar as políticas públicas, envolver a comunidade educativa, promover o debate e estimular uma mudança positiva na educação das gerações futuras, o EDULOG apresenta as seguintes recomendações:



Resulta evidente do estudo que **não se deve presumir que a manutenção do professor ao longo de cada ciclo de ensino é necessariamente benéfica**. Isto significa que o princípio da **"continuidade pedagógica" não é um valor absoluto**, não trazendo necessariamente impactos positivos no desempenho dos alunos. Assim, recomenda-se que a manutenção de um mesmo professor ao longo de um ciclo não seja, por si só, um critério na distribuição de professores-turmas.



A distribuição do serviço docente deve ser feita **em função das características dos professores** e não apenas, por exemplo, em função da antiguidade na carreira ou da experiência.



Embora **não se possa concluir, dos resultados do estudo, qual a melhor estratégia que deve ser seguida na atribuição professor-turma**, recomenda-se que, para esta distribuição, se considerem também outras opções de gestão que poderão **contribuir para melhorar o desempenho de professores com um VAP menor**, como uma redução da dispersão disciplinar ou uma menor variabilidade de ano para ano nos anos escolares lecionados.



Na probabilidade de o aluno obter uma nota positiva, o professor de final de ciclo tem mais impacto no desempenho do aluno na prova/exame final de 6º, 9º ou 12º ano. Já na probabilidade de o aluno ter uma nota elevada, o contributo dos professores nos diferentes anos do ciclo é mais equilibrado. Recomenda-se, por isso, o **aprofundamento da investigação** com vista averiguar se não será vantajoso para a aprendizagem evitar a atribuição de profes-

sores com baixo VAP nos anos finais de ciclo, isto é, nos anos de transição do percurso escolar.



Se todos os professores que estivessem no percentil 10 passassem a ter um efeito na aprendizagem dos seus alunos semelhante ao dos professores do percentil 90, verificar-se-ia, para todos os níveis de ensino e disciplinas analisados, uma redução significativa na percentagem de alunos com nota negativa e um aumento da percentagem de notas de nível 5. Sabendo-se isso, será desejável **criar-se condições de formação e supervisão dos professores com um VAP mais baixo**. O trabalho colaborativo e a formação contínua serão estratégias importantes na melhoria do desempenho do professor, asseguradas precisamente pelos bons professores.



Com os dados obtidos foi possível produzir mapas de Portugal Continental relativos às diferenças de Valor Acrescentado por NUTS 3. Destaca-se aqui o problema de se perceber até que ponto o atual sistema de recrutamento e colocação de professores poderá estar a provocar **desiguais oportunidades de aprendizagem entre os alunos residentes em territórios periféricos ou em territórios socialmente segregados**. Justifica-se, por isso, uma **análise mais aprofundada dos dados** com vista à conceção de uma estratégia de intervenção regional ou local que permita corrigir e atingir um maior equilíbrio a nível nacional.



As bases de dados utilizadas neste estudo não permitiram comparar diferentes formações de professores, nomeadamente aqueles que concluíram licenciaturas de via ensino ou outras, ou até das instituições de ensino superior onde obtiveram a sua formação. Será, por isso, também relevante uma **análise da "formação inicial dos professores"**, recomendando-se, por isso, o desenvolvimento de novas linhas de investigação que permitam identificar elementos curriculares, por curso e instituição de ensino, que contribuam positivamente para o futuro Valor Acrescentado do Professor.



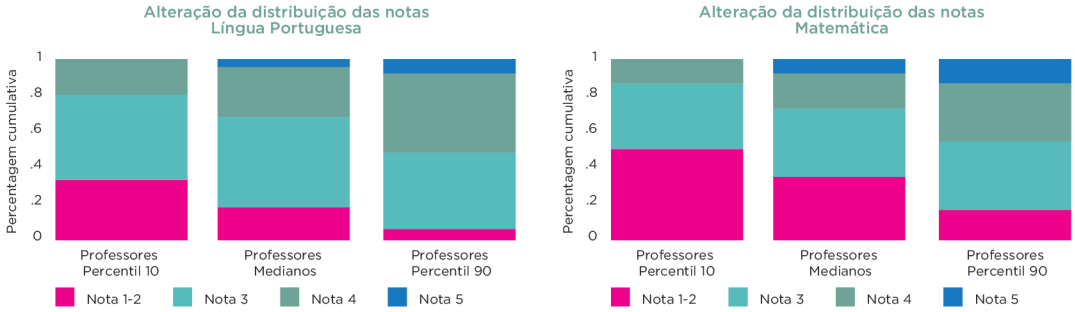
Sugere-se também investigação complementar com vista a avaliar-se o eventual **efeito do percurso profissional dos professores no seu desempenho** e de que forma as suas circunstâncias e experiência/vivência profissional podem contribuir para se tornar num professor de VAP alto ou baixo.



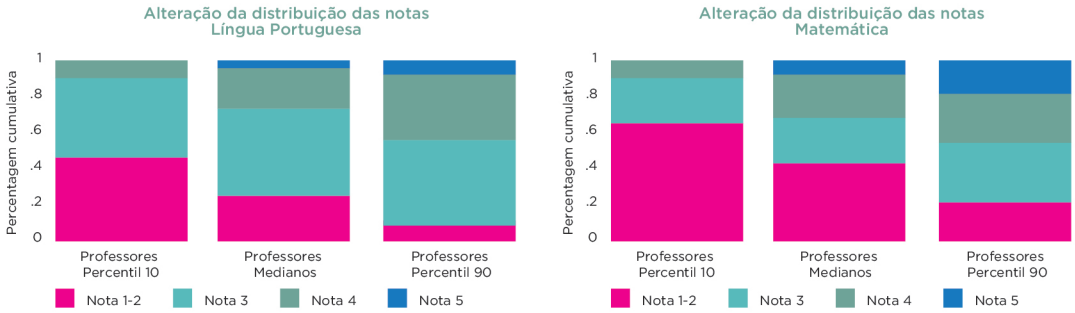
Recomenda-se ainda análise e debate com vista a avaliar-se o **sistema de recrutamento de professores, indução profissional, colocação e progressão na carreira**. Os resultados de tal avaliação poderão ser muito relevantes para as **decisões políticas sobre o que devem ser os requisitos para o acesso e a progressão relativamente à carreira docente**.

EVOLUÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES SE OS ALUNOS COM PROFESSORES COM UM VAP NO PERCENTIL 10 PASSASSEM A TER PROFESSORES COM UM VAP NO PERCENTIL 90

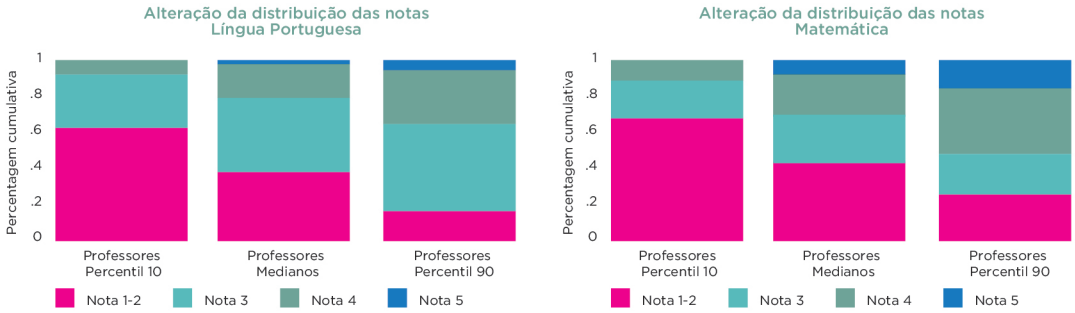
2º CICLO



3º CICLO



ENSINO SECUNDÁRIO



PARA PERMITIR A COMPARABILIDADE DOS RESULTADOS, FORAM REALIZADAS AS SEGUINTES MUDANÇAS DE ESCALA DAS CLASSIFICAÇÕES:

	9º ano	12º ano
Nota 1-2	< 50 pontos	< 100 pontos
Nota 3	entre 50 e 69 pontos	entre 100 e 138 pontos
Nota 4	entre 70 e 89 pontos	entre 139 e 178 pontos
Nota 5	≥ 90 pontos	≥ 179 pontos

TOP 10 DAS REGIÕES NUT 3, PORTUGAL CONTINENTAL ONDE OS GANHOS SERIAM MAIORES COM A MELHORIA DO VAP, POR CICLO DE ENSINO

2º CICLO

Português	p.p. *	Matemática	p.p. *
Beira Baixa	41,42	Alto Tâmega	45,24
Baixo Alentejo	38,70	Área Metropolitana de Lisboa	43,80
Algarve	38,12	Alentejo Central	42,29
Área Metropolitana de Lisboa	36,70	Alto Alentejo	41,26
Região de Coimbra	36,42	Região de Aveiro	39,85
Alentejo Litoral	35,61	Região de Coimbra	39,43
Alto Alentejo	33,06	Área Metropolitana do Porto	39,22
Alto Tâmega	32,71	Ave	39,00
Área Metropolitana do Porto	32,67	Lezíria do Tejo	38,60
Região de Aveiro	32,03	Oeste	38,54

3º CICLO

Português	p.p. *	Matemática	p.p. *
Alentejo Litoral	68,75	Lezíria do Tejo	66,75
Beira Baixa	66,57	Alto Alentejo	64,01
Algarve	62,09	Algarve	61,85
Douro	58,55	Terras de Trás-os-Montes	60,83
Tâmega e Sousa	58,21	Beiras e Serra da Estrela	60,00
Área Metropolitana de Lisboa	57,10	Área Metropolitana de Lisboa	57,99
Lezíria do Tejo	56,24	Área Metropolitana do Porto	56,44
Alentejo Central	56,19	Alentejo Central	55,80
Baixo Alentejo	54,37	Baixo Alentejo	55,66
Alto Alentejo	53,87	Viseu Dão Lafões	54,51

ENSINO SECUNDÁRIO

Português	p.p. *	Matemática	p.p. *
Alto Tâmega	74,46	Lezíria do Tejo	81,36
Área Metropolitana de Lisboa	69,44	Beira Baixa	75,98
Algarve	68,64	Área Metropolitana de Lisboa	65,60
Região de Coimbra	65,61	Região de Leiria	64,33
Beira Baixa	65,46	Oeste	63,91
Alto Minho	62,75	Área Metropolitana do Porto	63,32
Oeste	61,98	Algarve	63,10
Área Metropolitana do Porto	61,64	Tâmega e Sousa	62,37
Ave	61,30	Cávado	61,66
Lezíria do Tejo	61,06	Alto Alentejo	61,61

* Incremento, em pontos percentuais, na probabilidade de um aluno ter uma nota positiva na prova de final de ciclo se, ao longo desse ciclo, em vez de ter professores no percentil 10 dos VAP, esse aluno tiver professores no percentil 90 dos VAP.

Fonte: EDUSTAT – Observatório da Educação (www.edustat.pt)

DISCURSO DIRETO

David Justino
Eduardo Marçal Grilo
Isabel Alçada
Pedro Freitas

Os textos que se seguem foram adaptados a partir das intervenções públicas na Edutalk que decorreu no dia 23 de junho de 2021, no Auditório do Colégio Efanor, em Matosinhos. As opiniões expressas refletem o posicionamento dos seus autores, não necessariamente o do EDULOG, cujo objetivo é apenas proporcionar um debate construtivo e fundamentado na evidência científica.

David Justino
membro do Conselho
Consultivo do EDULOG

AS DECISÕES SÃO DIFÍCEIS, DÃO MUITO TRABALHO E A SUA IMPLEMENTAÇÃO AINDA É MAIS DIFÍCIL

Antes de analisar os resultados do estudo "O impacto do professor nas aprendizagens dos alunos" há uma reflexão que importa fazer: este estudo só é possível porque há informação. Existem dados sistematizados e comparáveis. Sem dados comparáveis, o estudo não seria viável ou levantaria dificuldades metodológicas dificilmente superáveis. Se quiséssemos fazer o mesmo estudo relativamente aos últimos anos não era possível. Isto porque não houve produção de informação, porque deixou de haver provas no final de cada ciclo, ou seja, no 1º e no 2º ciclo; devido à pandemia, também não houve provas no 3º ciclo e no caso do ensino secundário houve exames nacionais, mas com uma distorção muito grande das distribuições dos resultados; portanto, usar esses dados levantaria problemas.

A existência de informação sistemática, organizada e institucionalizada é fundamental. Não só para o sistema, mas é fundamental para que as escolas possam dispor de instrumentos de gestão e de organização e encontrar soluções adequadas aos problemas que têm. Se não sabemos qual é a dimensão do problema ou não o conhecemos bem é muito difícil encontrar soluções.

É também importante destacar a sustentação científica destes dados. O estudo, de certa forma, veio ao encontro daquilo que já esperávamos. Mais: quem gere a escola sabe muito bem quais são os professores que têm maior ou menor capacidade para determinado tipo de funções. Isto não é observável no sistema, mas é observável para quem está à frente da escola. O diretor só não tem a sustentação que lhe permita dizer quanto. Tem-se uma apreciação, uma espécie de uma nuvem qualificativa, mas depois falta o rigor, no sentido até de legitimar as ações que, muitas vezes, têm de ser tomadas, seja pelo diretor ou o conselho pedagógico

ou até ao nível do sistema. Mais tarde ou mais cedo, duas coisas têm de ser feitas para que isso seja possível. Em primeiro lugar, manter a informação; em segundo lugar, qualificar a chamada formação inicial de professores. Tenho algumas reservas e muitas mais dúvidas relativamente ao tipo de formação que está a ser dada neste momento ao nível do ensino superior.

Profissão docente

O problema da pedagogia e do conhecimento pressupõe o domínio de um conjunto de técnicas que hoje em dia nem são ensinadas. Valorizou-se unidades curriculares de enquadramento, de reflexão, etc. Mas aquilo que são as técnicas consolidadas e características da atividade profissional de um professor, coisas básicas como saber gerir uma sala de aula, saber pausar e cadenciar o ritmo e a dinâmica do processo de aprendizagem, está muitas vezes ausente dessa formação. Há técnicas próprias, e se hoje, por exemplo, estamos a ser inundados com um conjunto de instrumentos, de tecnologias novas, a sua incorporação no processo de ensino e aprendizagem pressupõe uma pedagogia que tem de ser construída para essas tecnologias. Não basta aplicar só as tecnologias, essa aplicação pressupõe uma didática da tecnologia que não existe e é necessário criar. Portanto, esse é um dos pontos.

Existe um outro problema relativamente à profissionalização: nem todos aqueles que estão habilitados para o ensino têm ou reúnem os requisitos ou as qualidades que entendemos serem necessárias para ensinar. E isso vê-se é no sítio, dentro da escola, na atividade direta. Depois, há o problema da progressão da carreira e da formação de professores.

A fase de formação inicial é muito importante porque é aqui que se pode avaliar o potencial de um professor. Não é o problema de discriminar os bons dos maus professores porque muitas vezes um aluno fraco, que sai do ensino superior e quer ser professor, mas tem uma má nota, pode ser um excelente professor. E se calhar há alunos que saem do ensino superior licenciados em matemática ou ciências, com elevadas classificações e que são um falhanço total como professores. Não é necessariamente a classificação – que vai influenciar na lista graduada – o fator que é o melhor preditor do que é um bom ou mau professor.

Portanto, o que é que o Ministério da Educação tem de fazer? Isto porque é a entidade que mais contrata professores. Deveria definir claramente quais são os perfis que entende mais adequados ao educador de infância, ao professor do 1º e 2º ciclo, ao professor do 3º ciclo e ensino secundário. Porque não podem ser em tudo iguais, têm níveis de formação e, acima de tudo, perfis de formação completamente diferentes. Por outro lado, aquilo que vai para além da formação tem a ver, em grande parte, com as qualidades pessoais.

Aquilo que muitas vezes se fala de capacidades ou competências e que reúnem esses requisitos para ser um bom professor ou não reúnem e transformam-se em maus professores. O grande problema que poderemos pensar é que se há professores que eventualmente têm dificuldades no início da carreira, mas depois se tornam excelentes professores à medida que vão evoluindo na carreira e que vão aprendendo, há outros em que acontece o contrário.

O que este estudo revela, de forma muito clara, é que os professores não são todos iguais e, portanto, os mecanismos de distinção, que não hão-de ser, necessariamente, mecanismos de discriminação, podem identificar onde é que os professores eventualmente, ao nível da formação contínua, por exemplo, têm de investir mais ou menos.

Este tipo de informação é decisivo para se fazer uma gestão não só ao nível da escola – e tem de ser feita – mas acima de tudo para que o professor possa fazer a gestão da própria carreira. Que não seja a visão burocrática, carreirista, digamos assim, que está instalada e institucionalizada ao nível da carreira docente.

Como é que as escolas e o Ministério da Educação devem lidar com esta discrepância entre professores bons e menos bons? Ou como os deve incentivar a uns e a outros? Na minha opinião podemos começar pela avaliação. Sou muito crítico em relação ao atual sistema de avaliação, mas não vejo os professores a protestarem contra o sistema, eventualmente estão acomodados a este modelo.

Embora haja um sistema de avaliação, este poderá ser mais ou menos eficaz, mas, acima de tudo, o eficaz não é eficaz para discriminar – não estou muito preocupado com isso –, o eficaz é para levar aqueles que já são bons a continuarem a ser bons e aqueles que não são tão bons que possam ser melhores. Fundamentalmente é isso.

Avaliar para quê?

As avaliações só servem precisamente para ter esse efeito de retroação no sentido de tornar as pessoas melhores, quer sejam alunos, professores ou diretores. O objetivo é torná-los melhores e identificar problemas e insuficiências. Parte dessas insuficiências podem ser supridas, outras dificilmente serão superadas ao longo da carreira toda, e eu diria que são quase casos perdidos. Já tive oportunidade de dizer isso mais do que uma vez: os mecanismos – agora vou falar no sistema – de seleção à entrada não permitem ter a garantia de que todos aqueles que entram vão ser bons professores e excelentes profissionais. Este é um ponto

que as pessoas ou querem enfrentá-lo ou não querem enfrentá-lo. Podemos manter o silêncio e no silêncio somos todos iguais ou então colocar o problema, encará-lo e encontrar soluções que sejam justas. Tem de haver equilíbrio e de certa forma algum consenso.

Não concordo com a ideia de que os sindicatos constituem um travão ou um obstáculo, no entanto, em representação dos profissionais da docência, os sindicatos têm que fazer o seu trabalho e tentar defender ao máximo todos. Temos de compreender isso e de encontrar um ponto de equilíbrio. Não creio que o sistema tenha esse poder de melhoria, ou seja, o efeito de retroação e de *feedback* de uma avaliação – sobre quais são os pontos fortes e pontos fracos, onde é que pode ou é necessário melhorar – ainda que, por vezes, sejamos confrontados com a evidência expressa na frase: "mas não temos os meios!".

Esta é uma queixa frequente dos médicos, do pessoal da justiça e dos professores, parece que tudo se resolve se houver meios, mas não creio que seja assim. Mesmo no sistema de ensino isso também não é verdade porque muitas vezes os meios existem e são mal aproveitados. Não é a maior ou menor disponibilidade de recursos que transforma um professor menos bom, num professor melhor. Não é. Muitas vezes tendo mais recursos, o professor não os sabe utilizar. Mas isto não é observável ao nível do Ministério da Educação – ou por decreto ou diploma – isto é observável nesse mundo específico que é a escola.

Daí que todos os instrumentos que possam ser disponibilizados a quem tem responsabilidades de gestão da escola deveriam ter esse efeito, ou seja, tornar esta comunidade melhor. No fundo, é disso que estamos a falar, não só daqueles que estão dentro da escola, mas daqueles que estão à volta da escola e que podem dar um contributo para essa melhoria. Por conseguinte, todas essas ações de melhoria têm de partir de baixo para cima e não de cima para baixo. No entanto, neste momento temos quadros legislativos, quadros institucionais que são dissuasores das melhorias, travam as melhorias, limitam a ação das escolas, estimulam o conformismo.

E aí o decisor político tem a responsabilidade de tentar romper com esse conformismo. Não há revoluções a fazer, nem soluções mágicas; concordo com o que o Eduardo Marçal Grilo disse sobre este ponto. As soluções dão muito trabalho e exigem muito diálogo, esforço e, acima de tudo, muita persistência: ainda que seja necessário implementar uma medida mais pequena, sendo ela correta é preciso tentar.

Questionar, refletir e decidir

Às vezes entendo os debates da educação como uma espécie de homilias cívicas, outras vezes são uma espécie de bancadas centrais, em que toda a gente discute educação como se fosse a coisa mais fácil de entender e de perceber. Temos de fugir um bocadinho disto. Nesse sentido, a produção de informação e a produção de estudos sobre quais são as melhores soluções são indispensáveis. Não se pode romper o mar navegando à vista. Tem de se fazer com o fôlego do vento, mas acima de tudo com um plano, com evidência. O senso comum em educação é pesadíssimo. Aquilo que entendemos que é um adquirido não é nada adquirido, mas vamos reproduzindo.

A interação da produção científica – ter alguma capacidade de questionamento do adquirido – e aquilo que é a ação dos agentes que estão diretamente envolvidos no processo de ensino/aprendizagem é uma interação extremamente positiva. Por isso, quero também saudar a iniciativa da Fundação Belmiro de Azevedo porque é isto que se pretende. O objetivo não é dar receitas, é questionar as evidências, ter a capacidade de as pôr em causa, mesmo que voltemos depois à conclusão de que afinal o senso comum estava correto.

Respondendo à questão sobre se na estrutura do Ministério da Educação há vontade de mudar alguma coisa ou se a cultura da organização não o permite, quando lá passei lembro-me de ter dito uma frase a uma dirigente: "Isto está tudo feito para não se fazer nada!" Não foi bem assim, porque ainda se conseguiu fazer

alguma coisa, mas digamos que há alguma entropia que não é fácil de romper, em especial quando se quer fazer coisas relativamente diferentes. Mas há uma coisa que julgo ser importante: a educação está sob um escrutínio público muito grande e a tensão de quem tem que decidir é enorme.

Estamos todos os dias debaixo de tensão, havia dias em que me levantava e pensava: "O que é que me vai acontecer hoje?" Isto não é um bom incentivo a uma boa decisão, mas é o que temos, não vale a pena estarmos a criar ilusões em torno de ter um paraíso no Ministério da Educação.

As decisões são difíceis, dão muito trabalho e a sua implementação ainda é mais difícil. Por isso alguma coisa tem de ser feita, mas o mais importante talvez seja libertar as escolas – alargar a margem da sua atuação – para poderem inovar, trabalhar e responder aos problemas que têm no dia a dia, mas sob uma condição: não chega só ter boas intenções, é necessário avaliar qual o real impacto dessas ações. Portanto, temos de ter um sistema de avaliação externo que permita dizer o que deu bom resultado e o que não deu. Até para que as outras escolas possam aprender com isso.

Formação inicial

Relativamente à afirmação de que temos excelentes universidades e excelentes escolas de formação de professores, não podemos utilizar a mesma rasoira que utilizamos para os professores e dizer que são todos excelentes. Não é verdade. As universidades não são todas excelentes e no caso das classificações finais, eu que sou professor universitário, tenho consciência que a discrepância e a falta de aferição é uma realidade. As notas do 12º ano são mais bem aferidas do que à saída das universidades. Também nos cursos de formação de professores existe inflação de classificações em algumas escolas muito bem identificadas, sem que haja capacidade de regulação desse tipo de situações. Esse é o problema.

Não há regulação da parte de quem contrata e vai-se pela nota e depois a seguir junta-se-lhe o tempo de serviço e lá temos a lista graduada. É aparentemente objetivo só que a injustiça está na própria objetividade e, portanto, não vamos pensar que as notas são justas. Podem ser justas dentro da escola, mas não são justas no conjunto dos candidatos a serem professores. Aliás, falava-se que havia escolas em que os alunos faziam uma parte da formação de um lado da avenida e depois iam acabar a formação do outro lado da avenida e com isso ganhavam três ou quatro pontos na nota final.

Eduardo Marçal Grilo
Presidente do Conselho Geral da Universidade de Aveiro

O PROFESSOR NÃO É UM FUNCIONÁRIO ATRÁS DE UM GUICHÉ

O estudo "O impacto do professor nas aprendizagens dos alunos" veio quantificar o óbvio, como disse a professora Isabel Alçada. Todos temos a noção de que os professores têm uma importância muito grande nas aprendizagens – no sucesso e no insucesso – dos alunos, mas este estudo veio provar isso mesmo. Não vou discutir a metodologia – não tenho capacidade matemática para tal – porque resulta de um processo muito sofisticado, mas vou considerá-lo um estudo muito bem feito e que permite que utilizemos esses dados sobretudo para as políticas públicas. O primeiro aspeto que gostava de referir é que este estudo só é possível porque existem dados. Se não houvesse dados este estudo não era possível. De onde vêm os dados? Os dados vêm das provas que se fazem: das provas de aferição e dos exames nacionais. Isto mostra a importância enorme de haver indicadores que permitam fazer a monitorização do sistema, sendo que isso é algo que também é contrariado por alguns.

Não é inteiramente pacífico, mas na minha opinião deve haver muitos dados, quantos mais dados houver melhores políticas públicas podemos ter. Em relação ao que possa sair deste estudo, julgo que estamos numa fase que é a seguinte: a formação inicial dos professores, a formação em serviço dos professores, o sistema de colocação e seleção dos professores, o papel que as escolas têm ou não na escolha dos seus professores, o grau de autonomia que as escolas têm para escolher os seus professores, tudo isto deve ser posto em causa.

Mas deve ser posto em causa nesta perspetiva: temos umas dezenas de anos deste sistema e, em primeiro lugar, é preciso fazer uma grande reflexão sobre isto; depois é necessário introduzir aqui algumas reformas sérias. Nomeadamente, no que respeita ao sistema de formação, de recrutamento e à própria carreira docente, isto é, à maneira como os professores são ou não incentivados, apoiados e como progridem nas suas carreiras.

Bons professores, boas escolas

Não sabemos exatamente o que leva um professor a ser bom, como foi referido, por exemplo, a ter o percentil 90. Há, certamente, um conjunto de atitudes e de comportamentos que o professor tem relativamente aos seus alunos, relativamente à relação com a família, que contribuem de alguma maneira.

É absolutamente essencial o conhecimento dos miúdos, saber de onde vêm, que problemas têm, e isto tem muito a ver não apenas com o trabalho do professor, mas com o trabalho que a escola faz no seu conjunto. Isto é, naquilo que é o projeto educativo da escola, no que é que a escola quer e o que conhece da comunidade onde está inserida. As escolas que funcionam muito bem normalmente têm três características: uma liderança forte, um corpo docente estável e um projeto educativo muito bem adaptado à comunidade que servem.

Porque as escolas que funcionam muito bem normalmente têm três características: uma liderança forte, um corpo docente estável e um projeto educativo muito bem adaptado à comunidade que servem. Para se ter um projeto educativo muito bem adaptado à comunidade que serve é preciso conhecer bem a comunidade. As crianças são todas diferentes, por isso é que não falo em sistema educativo, é uma designação com a qual não me dou bem. Acho que há escolas. Cada escola tem os seus problemas muito específicos: tem de ser capaz de identificar e de ter os seus mecanismos para os enfrentar. Que mecanismos? A organização interna, como é que a escola se organiza, se relaciona com os miúdos e com as suas famílias.

Há um estudo interessante feito pelo Pedro Patacho, que vem da tese de doutoramento dele, em que ele mostra que a relação com as famílias é essencial, o papel das famílias na escola também é

essencial. Os professores não são os donos das escolas, muitas vezes assumem-se como tal, mas não são. Os donos das escolas são os estudantes. O objetivo da escola não é satisfazer os professores, é satisfazer os alunos.

A escola é uma unidade essencialíssima. Há uns anos pensava-se que a escola ia ser substituída, que não era uma instituição importante. Mas a escola é uma instituição essencial. O ensino presencial é essencialíssimo. Tivemos este ano do pseudo-chamado ensino à distância, mas tivemos aquilo a que se poderia chamar um ensino remoto de emergência – que é uma coisa ligeiramente diferente – e percebeu-se que sem o ensino presencial, sem a relação, sem uma certa empatia que existe entre o professor e os seus alunos e os alunos e o seu professor...

Todos tivemos bons professores e maus professores. E todos nós sabemos quais são os professores de referência que tivemos. O estudo veio mostrar o que todos sabemos. Todos tivemos professores magníficos que nos puseram, por exemplo, a ler. A mim quem me pôs a ler foi o professor de Filosofia. Estava numa área em que tinha Matemática, Física, Ciências Naturais e tive um professor de Filosofia que me perguntou o que eu lia? Eu tinha 16 anos e não lia quase nada, depois passei a ler e tornei-me leitor por força desse meu professor. Os professores têm uma influência decisiva na carreira dos seus alunos, desde o pré-escolar à pós-graduação. Tive a felicidade enorme de ter um pré-escolar em 1945, tinha três anos, e tive excelentes professores no Imperial College quando fiz a minha pós-graduação que me marcaram muito. São esses professores que fazem os estudantes, os fazem progredir e que tornam o conhecimento atrativo.

Como caracterizamos o professor? O professor tem de ter uma grande formação de base, tem de saber o que ensina. Ao professor de Matemática não lhe basta saber ensinar Matemática, tem de saber Matemática. Quando se lhe pergunta ele sabe e responde. E quando não sabe tem a humildade de dizer que não sabe, e vai saber como é que é. Depois, temos de ter um professor que dentro

da escola participe no projeto educativo, que se envolva e seja um elemento decisivo. Há matérias que necessitam de uma grande articulação quer horizontal, quer vertical. Está na assistência um grande professor de Matemática, o João Filipe Queiró, que pode confirmar como o ensino da Matemática tem uma articulação vertical que implica que os professores contactem uns com os outros. É muito importante que os professores trabalhem em conjunto dentro das próprias escolas. O sucesso de algumas escolas no ensino da Matemática tem a ver com a forma como a escola está organizada.

Evidência para definir políticas

O estudo "O impacto do professor nas aprendizagens dos alunos" é muito importante para os decisores políticos e para a definição de políticas públicas. Com a idade tenho muito mais dúvidas do que certezas e tenho muitas dúvidas em relação às pessoas que têm muitas certezas em relação às políticas públicas numa questão tão complexa. Havia um jornalista americano que morreu nos anos 50 que dizia uma coisa curiosa: "As questões complexas têm todas uma resposta simples, clara, mas completamente errada." Temos de ter muito cuidado com isto porque quando começam a aparecer uma espécie de varinhas mágicas da colocação de professores ou dos sistemas de avaliação eu tenho muitas dúvidas sobre essas varinhas mágicas. Agora, o que fazer com este estudo – que é interessantíssimo e de uma enorme utilidade para quem tem de tomar decisões e definir políticas públicas? Eu elevaria isso para um patamar de macro políticas.

Precisamos de ter menos Ministério da Educação e mais Escola. Isto é, retirar do Ministério da Educação muitas das funções que ele tem e deixar as escolas trabalhar. Os três membros do painel possivelmente conhecem uns milhares de escolas pelo país. Em Portugal há escolas magníficas, públicas e privadas, essas escolas que no fundo têm a sua lógica própria e com a sua cultura própria acumulada ao longo de muito tempo têm muitos destes problemas

identificados. Muitas vezes não têm os instrumentos para enfrentar os problemas e tentar encontrar soluções. Isto leva a que seja preciso dar mais autonomia às escolas. Como o David Justino dizia, estes dados todos são importantes sobretudo para as escolas – para os alunos em si é menos relevante – e para a formulação dos projetos educativos, da identificação dos problemas que a escola tem e da forma como é capaz de os resolver, porque é ao nível da escola que isto se deve fazer e não ao nível do Ministério da Educação.

Quando oiço dizer que é preciso fazer um decreto para isto ou aquilo constato sempre que não é preciso lei nenhuma. O que é preciso é dar às escolas a capacidade para elas identificarem e resolverem os seus problemas. Depois há outra questão: o que deve ter mais peso, as agendas e as lógicas dos sindicatos ou dos professores?

Sou favorável à agenda dos professores que, muitas vezes, não coincide com a agenda dos sindicatos. Os sindicatos têm uma lógica própria de atuação – estão no seu direito e desempenham o seu papel – mas o papel do professor, seja individualmente ou por grupos de professores dentro de uma escola ou agrupamento escolar, é decisivo. Até porque só ele contacta com os miúdos, com as famílias. São os professores que conhecem o meio onde a escola se desenvolve.

Vocação e carreira docente

Há uma grande diferença entre uma escola em Marco de Canaveses, em Sintra, no centro de Lisboa, no Porto ou em Faro. Portanto, primeiro, vamos ver se conseguimos aumentar a autonomia das escolas. Segundo, vamos pensar na carreira docente. Sou defensor da abertura da carreira docente a quem não tem um curso de formação de professores.

Os americanos há uns anos fizeram um programa que se chamava *Teach For America* em que as pessoas que não tinham formação pedagógica de base podiam dar aulas. Foi um enorme sucesso nalguns sítios e um enorme insucesso noutros. Uma iniciativa destas nunca tem só sucesso ou só insucesso. É preciso perceber onde é que está o sucesso e por que se verificou.

A questão da vocação e a questão do jeito para ser professor... há um problema de vocação. Há pessoas que têm enorme capacidade de comunicar e para ganhar empatia com as pessoas com quem contactam. O ato educativo, por vezes, tem alguma coisa de ato médico: é uma relação entre pessoas.

Por isso, é que o ensino presencial é tão importante, é importante as pessoas olharem uma para a outra. Mas, depois, existe uma parte profissional, uma parte de formação para que o professor seja três coisas: uma referência profissional, cultural e moral. Não nos podemos esquecer que um aluno quando olha para o professor o vê como uma referência, os alunos olham para ele e veem o que ele faz, o que diz, como é que ele reage e o que ele faz fora da escola, tudo isto conta.

O professor não é um funcionário atrás de um guiché a responder ou no computador a tratar uns *templates* que se preenchem para o IRS. O professor tem um papel que tem a ver com aquilo que ele é. Mas há outro fator: confundimos muitas vezes exigência com exames. A exigência não são só exames, os exames fazem parte da exigência, mas a exigência é mais do que isso e começa em casa. As primeiras pessoas que têm de ser exigentes são os pais com os filhos. Depois, isto é uma cadeia de exigência que termina na exigência de nós perante nós próprios.

Por isso eu que sou um grande adepto do ciclismo gosto muito do contrarrelógio porque o atleta luta contra ele próprio. Tenta fazer hoje melhor do que fez ontem. O professor também deve fazer isto, como devemos fazer todos nas nossas profissões, fazer mais e melhor e irmo-nos gradualmente aperfeiçoando.

Recrutamento e colocação

As soluções em termos de políticas públicas têm de ser muito equilibradas. Isto é, quando se fala em autonomia, quem seleciona os professores, como os professores são colocados? Temos de ser muito equilibrados entre o que são as responsabilidades e as funções do poder central e a capacidade que têm as escolas. Os incentivos, como dizia a Isabel Alçada, obviamente que têm de ser do poder central, não pode haver incentivos diversificados. Isto é, tem de haver aqui uma certa homogeneidade e um certo 'uniformismo' naquilo que são os incentivos.

Para a escolha, para a seleção dos professores ninguém conhece melhor o que precisa a escola do que quem está na escola. Até pode ser preciso mais um psicólogo do que um professor. É preciso que as escolas conheçam muito bem a realidade em que trabalham e os professores que têm. Também não podemos ter os professores com uma espécie de número na testa, este é 90, o outro é 70 e o outro é 10. Nem é este o objetivo deste estudo. Mas tem de haver um equilíbrio.

Quanto aos cursos de formação inicial de professores – julgo que o David Justino referiu isto – vale a pena repensá-los. Não estou a dizer que é preciso fazer uma grande reforma, mas é preciso refletir. Temos muitos anos de experiência disto, portanto é preciso refletir sobre esta realidade, tal como é preciso refletir sobre os incentivos na carreira. Quando um professor é selecionado – seja qual for o método – para ir trabalhar para um sítio longe da sua residência tem de haver aqui uma discriminação positiva para estas situações.

Tem de existir algo que o atraia e que lhe diga que ao esforço que lhe é pedido corresponde em grande desafio profissional e para isso tem de haver um incentivo forte que deve ser criado através certamente através de uma negociação com as organizações sindicais. Nesta matéria coloco-me muito do lado dos sindicatos; penso que os sindicatos têm vindo a levantar alguns problemas quanto à colocação que são problemas justíssimos e para os quais se tem de olhar. Nestas coisas não há consensos, mas há negociação.

Vale a pena olhar para isto pelo lado positivo: o país tem excelentes professores, não são todos bons, mas é esse o milagre que faz isto funcionar todos os anos e todos os dias. Este ano fantástico – por trágico – que tivemos mostrou a capacidade que as escolas tinham. Essa capacidade foi a dos professores que lá estavam e dos diretores das escolas que se agarraram aos instrumentos que tinham, uns melhores outros piores, e conseguiram pelo menos ultrapassar alguns problemas.

Não ultrapassaram os problemas todos, há imensos miúdos com imensos problemas, mas no fundo as escolas tiveram uma enorme capacidade para enfrentar um problema completamente imprevisível. Temos de acreditar que é possível fazer melhor e que é possível nas políticas públicas apoiar todos os professores: é preciso que os menos bons se tornem bons e que os bons se tornem ainda melhores.

Há aqui uma necessidade de superação. As pessoas devem ser ajudadas a superar-se a si próprias. Há uma queixa clássica dos professores que é a de não terem condições, mas isso é sempre muito relativo. Qualquer pessoa se lhe perguntarem faz uma lista de coisas de que precisa no seu trabalho. Todos nós fazemos. Trabalhamos todos dentro de determinados limites e determinadas condições.

Portanto, concluindo, este estudo é de uma enorme utilidade. Os decisores políticos devem estudá-lo, o Ministério da Educação deve estudá-lo muito bem e as escolas devem olhar para estes dados e tentar perceber onde é que eles se encaixam neste estudo, em que é que este estudo se encaixa nas suas preocupações para podermos continuar a progredir. O país progrediu imenso nos últimos 30 anos.

Sobre se no Ministério da Educação há vontade de mudar alguma coisa ou se a cultura da organização não o permite, há 25 anos o pré-escolar mudou radicalmente com a atuação que se teve naquela altura. A avaliação foi feita 10 anos depois quando se percebeu a importância que o pré-escolar tem nos resultados que os miúdos têm mais tarde. Esta ideia de que o Ministério da Educação é uma

máquina com uma cultura de imobilidade não é bem assim. Claro que uma máquina tão pesada como aquela – temos uma máquina do Estado gigantesca – é muito difícil de mover, mas é possível fazê-la mover. Não se pode querer mover tudo ao mesmo tempo. Quando uma equipa ministerial traz 30 objetivos não consegue nenhum; se trouxer só dois ou três talvez consiga. Não estou a dizer que consiga, estou a dizer que talvez consiga.

O David Justino e a Isabel Alçada utilizaram todos os adjetivos quando abordaram esta questão. É preciso muita persistência, ninguém sabe tudo, mas é preciso alguma competência e é preciso um grande apoio político para a mudança, este é fundamental.

Relativamente aos professores, se houver uma intenção clara de rever a carreira, o sistema de formação de professores e o sistema de seleção dos estudantes para ser professor – que é uma questão muito importante que desprezamos muito e que é muito a montante do curso – acho que é possível fazer. Não existe no Ministério da Educação nada de atávico, não existe nenhum fantasma que impeça os ministros ou os secretários de Estado de fazer coisas.

Com o estudo da Fundação Belmiro de Azevedo tiram-se imensas conclusões, cada um de nós tirará as suas e os decisores políticos também as tirarão. A questão de como se selecionam os professores a partir dos cursos que fazem e se os selecionamos porque um tem classificação final de 14 valores e o outro 14,5 ou se os selecionamos com outros elementos que se possam juntar a esses, é muito sensível.

Não sei qual é o algoritmo, mas sou favorável a que a nota de final de curso não seja o fator único de seleção, como sou favorável a uma legislação muito flexível que dê às escolas – como acontece nas universidades – capacidade para se mexerem. No ensino não superior há uma espécie de constrangimento muito grande, os professores estão esmagados com pequenas coisas para preencher.

E a certa altura não têm tempo para nada, portanto a flexibilidade que se tem de introduzir permitirá a cada escola encontrar a melhor forma de ir ao encontro de um problema tão complexo como é o de educar: fazer com que os miúdos aprendam, tenham mais conhecimentos científicos, mas também tenham atitudes e comportamentos diferentes e que assentem isto em valores.

A escola tem de assentar em valores. Todos os parceiros do setor da educação – pais, escolas, professores, sindicatos, Ministério da Educação – devem olhar para este estudo com muita atenção.

Isabel Alçada
membro do Conselho
Consultivo do EDULOG

A PROFISSÃO DO PROFESSOR TEM MUITO DA SUA PRÓPRIA PERSONALIDADE

O estudo "O impacto do professor nas aprendizagens dos alunos", da Fundação Belmiro de Azevedo, veio ao encontro de uma constatação de senso comum. Todos sabemos que o desempenho dos professores, a qualidade do seu trabalho afeta a aprendizagem dos seus alunos, mas nunca antes esta afirmação tinha sido objeto de demonstração científica. O estudo foi feito com uma amostra muito consistente, incluiu resultados de provas de avaliação relativos a 10 anos e comprovou que, de facto, a atuação dos professores afeta e determina diferenças significativas na aprendizagem dos seus alunos.

O objetivo central do trabalho educativo, a função essencial do sistema educativo é promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em diferentes domínios, cognitivo, emocional, cívico. Assim sendo, torna-se importante analisar a questão do impacto do professor e identificar insuficiências que possam ser detetadas e o que deve ser feito para as superar.

O bom professor

Vários são os fatores que contribuem para aquilo a que habitualmente se chama um bom professor. E não há uma só maneira de ser bom professor. Um professor de Filosofia que faz descobrir a leitura, como foi referido pelo Eduardo Marçal Grilo, pode ser excelente, desde que, em simultâneo, consiga que os seus alunos aprendam e obtenham bons resultados em Filosofia. A questão que se colocou neste estudo foi a seguinte: qual é o peso do desempenho de um professor nos resultados escolares dos seus alunos quando medidos em provas de aferição ou em exames? Trata-se de uma questão extremamente relevante, porque os próprios professores não sabem ao certo qual o impacto do seu trabalho nos resultados dos seus alunos.

Fui professora durante muitos anos e não sei qual foi o meu efeito do meu trabalho nos resultados dos meus alunos. Claro que todos os professores procuram um efeito positivo, ou seja, procuram que os alunos obtenham resultados bons ou muito bons.

Por que motivo esse efeito não ocorre? Se o professor dispuser de uma medida que reflita o que efetivamente obteve com o seu trabalho e se verificar que o seu resultado ficou longe daquele que queria alcançar, poderá analisar o que falhou. Essa análise poderá ser feita em interação com os colegas, pedindo-lhes que o ajudem a ter consciência do que está e do que não está bem, para assim identificar quais são os domínios em que precisa de formação mais aprofundada.

O próprio professor tem, portanto, o máximo de interesse em conhecer qual o efeito no desempenho dos seus alunos. A instituição, a escola tem o máximo interesse em saber qual é o efeito do professor na aprendizagem dos seus alunos para poder ajudá-lo a conseguir melhorar. Na verdade, qualquer escola, qualquer comunidade, procura ter os melhores professores e é evidente que os alunos são todos diferentes. Mas para efeitos do presente estudo, esse fator foi isolado, isto é, as diferenças entre os alunos foram controladas e verificou-se que há professores que obtêm melhores resultados, de forma consistente.

Em alguns professores os bons resultados assentarão em certas características pessoais ou profissionais, noutros assentarão em características diferentes, o que a metodologia do presente estudo não permitiu abordar. Por exemplo, a interação de um professor com os seus alunos e a proximidade que habitualmente consegue poderá ser um fator relevante na explicação dos resultados.

A qualidade dos profissionais de educação depende em larga medida de características de personalidade. Fui formadora de professores, dei muitas aulas para exemplificar abordagens pedagógicas, mas sempre aconselhei os formandos: "Procurem na vossa personalidade o melhor que têm para dar. O que cada um faz, nunca é modelo único. Somos pessoas diferentes, cada um tem de descobrir por si a forma mais adequada para trabalhar com crianças ou jovens!" Obviamente, para isso acontecer o professor precisa de se conhecer, precisa de recolher dados sobre o seu próprio trabalho, obter feedback da parte dos colegas. Dispor de instrumentos que lhe permitam compreender melhor os efeitos do seu trabalho será certamente muito benéfico.

Devolver informação às escolas

Hoje existem questões a resolver não só a carreira docente, mas também nas condições em que os professores trabalham. Um professor que leciona numa escola a 200 quilómetros de casa e tem filhos, evidentemente que é afetado por um permanente desgaste psicológico, uma situação de sofrimento, que não lhe irá permitir dar o melhor nas salas de aula. É certo que até há professores nessas condições que quase conseguem fazer milagres, mas precisamos de um sistema benéfico, um sistema em que as pessoas se sintam bem nesta profissão, como aliás em todas as profissões. Podemos exigir avaliar melhor o trabalho, mas também temos de oferecer algo em troca.

No nosso sistema educativo há comunidades educativas que são uma espécie de ratoeira onde os professores por mais que se esforcem não conseguem grandes resultados. Em certos contextos entrelaçam-se tantos fatores negativos que mesmo um corpo docente fantástico produz pouca diferença nos resultados escolares. As vivências dos alunos no exterior da escola acabam por atenuar ou anular aquilo que a escola se esforça por realizar. Em alguns países evita-se a existência de escolas inseridas de zonas comunidades muito desfavorecidas. Mas esse é um outro tema.

O tema que aqui nos reúne é a possibilidade de o sistema educativo criar condições para que os professores possam ter consciência do seu efeito nos resultados dos alunos e que, ao nível das escolas, se possam gerar dinâmicas de interação positiva para que todos os docentes possam melhorar e progredir.

Se me perguntam o que pode ser feito ao nível do Ministério da Educação para gerar esse tipo de efeitos, direi que a tutela deve, em primeiro lugar, devolver informação às escolas. A questão da informação é muito relevante. O Ministério da Educação tem um sistema de informação – não só dos resultados dos alunos em provas nacionais, como informação sobre a alocação dos professores às turmas – que permitiu o presente estudo.

Forneceu essa informação aos centros de investigação que desenvolveram o estudo. Agora, dispomos de uma medida sobre o efeito do professor nos resultados dos seus alunos e as conclusões do estudo podem ser devolvidas às escolas. Se cada professor tiver acesso a informação que lhe permita ter melhor consciência do seu efeito essa informação poderá fazer a diferença.

Resultados de estudos desta natureza deverão também ser divulgados junto de instituições de formação inicial e de formação contínua para que possam analisar o que globalmente, está melhor ou pior conseguido.

Em segundo lugar, é preciso uma dinâmica de formação dentro de cada escola, uma dinâmica que estimule a interação entre professores e o aprofundamento da análise das diferentes dimensões do trabalho docente. Obviamente que é necessário ter em conta que a combinação de fatores altera os efeitos. Mas haverá certamente domínios que poderão ser mais bem trabalhados na formação inicial, outros na formação contínua. A base do aperfeiçoamento está sempre no estudo que produza conhecimento e nas decisões e atuações que o tenham em conta.

Recrutamento e colocação de professores

O sistema de recrutamento e colocação de professores tem que ser justo e equitativo. Não pode ser aceitável que algumas escolas recebam sistematicamente melhores professores e outras piores professores, ou menos bem preparados. Mas para o conseguir é indispensável saber o que é ser bom professor.

O nosso sistema de recrutamento e colocação é um sistema global em que os professores concorrem de quatro em quatro anos e um grande número fica anos e anos sem uma colocação definitiva. Sabemos que o sistema precisa de ser revisto, no entanto torna-se complicado, porque, aparentemente, o sistema é justo, assentando nas qualificações académica e profissional. Na prática não sabemos qual é o efeito do processo de recrutamento na aprendizagem dos alunos.

O estudo "O impacto do professor nas aprendizagens dos alunos" vem salientar uma questão de fundo. Por um lado, é necessário criar incentivos que tornem a profissão mais atrativa e premeiem a qualidade do desempenho. Por outro, um sistema de apoio para todos, mas sobretudo para aqueles que, por si só, não conseguem superar desempenhos insuficientes.

Estas duas vertentes, incentivo e apoio, cruzadas com os sistemas de colocação e de formação de professores, devem ser objeto de reflexão. É indispensável uma política, um modelo global, que crie incentivos para que os professores se esforcem e vão continuadamente melhorando o seu próprio trabalho.

Há muito tempo que as direções das escolas podem usar uma quota para contratar professores especialmente vocacionados para trabalhar com os chamados territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP). O problema neste caso não é apenas a qualidade dos docentes, é a existência desses territórios. Em França tem-se vindo a debater o efeito de manter escolas em circuito fechado, em que a influência do contexto desfaz diariamente o efeito do trabalho

e do esforço de equipas dedicadas, por vezes equipas fantásticas. Em Portugal temos de aprofundar o sistema inclusivo.

Vários estudos têm demonstrado que turmas heterogéneas e escolas com uma população socialmente heterogénea produzem melhores resultados globais. Os países que têm um sistema de inclusão mais conseguido – os que não mantêm escolas em territórios segregados– conseguem melhor equidade educativa, melhor equidade social e conseguem também melhores resultados escolares a nível nacional. O estudo PISA da OCDE tem vindo a comprovar o valor da heterogeneidade inclusiva.

Não considero que a cultura da organização denominada Ministério da Educação impeça que se façam reformas ou mudanças na educação. As mudanças na educação dependem sobretudo da existência de apoio político à iniciativas do Ministério da Educação, e da existência de um consenso social. A educação é um tema muito apetecível para todo o tipo de debates. Para mudanças estruturais é indispensável que se gere um consenso alargado, nomeadamente entre as forças políticas representadas na Assembleia da República.

Em relação ao peso da avaliação final dos cursos de formação inicial no acesso à carreira e na graduação profissional julgo que é excessivo e deveria haver outros elementos que o relativizassem. O início da carreira, os primeiros anos de profissão são muito determinantes no percurso e na qualidade dos profissionais. Há estudos que o demonstram. Seria desejável um modelo que incluísse a chamada indução, para permitir ao professor que está a começar, uma melhor consciência do que resulta ou não resulta no seu trabalho e lhe proporcionasse um apoio adequado ao desenvolvimento das várias dimensões da sua personalidade pedagógica.

Uma etapa de indução avaliada e com peso na classificação profissional, poderia evitar que a seleção para recrutamento de professores dependesse apenas da avaliação final no curso de formação inicial, o que na verdade é injusto, pois as escolas de formação de docentes têm bitolas de avaliação muito diferenciadas.

Pedro Freitas
investigador da Nova SBE da Universidade Nova de Lisboa

O VAP NÃO É DE TODO UMA MEDIDA PUNITIVA: NÃO DIZ ESTE PROFESSOR É MELHOR, AQUELE É PIOR

O estudo "O Impacto do Professor nas Aprendizagens do Aluno" exigiu um trabalho profundo, até pela dimensão da amostra. Tomemos como exemplo o que foi feito para o 2º ciclo, um aluno ao longo do seu 5º e 6º ano. Observamos o aluno à saída do 1º ciclo, portanto, no ciclo anterior, ou seja, no 4º ano. Observamos os resultados deste aluno nas provas de aferição ou nos exames nacionais do 4º ano. Depois este aluno prosseguiu ao longo do 5º e do 6º ano. Houve alunos que tiveram o mesmo professor nestes dois anos e alunos que tiveram professores diferentes.

Então, voltamos a observar os alunos no final do 6º ano quando realizam uma prova de aferição ou um exame nacional a Português e a Matemática. Deste modo, quisemos medir entre este último momento do 4º ano e o último momento do 6º ano, independentemente das qualificações dos pais, independentemente das condições que os alunos têm em casa – controlando para todos esses fatores –, o que é que o professor acrescentou. Ou seja: um aluno que teve nota dois no 4º ano e depois tem nota três no 6º ano quanto é que desta variação é explicada pelo professor?

É importante referir que notamos que o professor tem um enorme contributo. Este é um ponto importante porque quando olhamos para os resultados dos alunos há sempre um enorme peso dos fatores familiares, e nós sabemos disso, sabemos que à escola muitas vezes não sobra muito espaço. Mas o que este estudo vem mostrar é que dentro da escola, se há um fator que é determinante, é o professor. Encontramos uma grande variabilidade no contributo do professor e detetamos que existem muitos bons professores na escola pública portuguesa e isso também é importante referir.

Até onde é possível quantificar?

Em relação às medidas, obviamente que a aprendizagem dos alunos se mede em diferentes dimensões. A dimensão que é medida através de uma prova de aferição ou de um exame nacional é uma dimensão cognitiva que nos dá uma indicação acerca da aprendizagem dos alunos, mas não é, obviamente, completa. Existem outras dimensões. No entanto, esta é uma dimensão quantificável. Além disso, é o dado que temos disponível e é um dado informativo. As provas de aferição e os exames têm sempre imensas lacunas, mas é importante dizer que a sua fiabilidade está comprovada, mesmo em estudos internacionais. Recentemente o Banco Mundial publicou um estudo em que mostra que apesar de todas as deficiências que estas métricas têm, de facto elas conseguem ter uma aproximação ao nível cognitivo dos alunos[1]. Ou seja: são informativas.

Obviamente que há outras dimensões como, por exemplo, a motivação dos alunos. Há estudos que olham de que forma os professores influenciam outras dimensões cognitivas dos alunos que não cobrimos neste estudo, até porque não existem dados para Portugal acerca dessa matéria. Mas nesses estudos os professores que contribuem para as dimensões não cognitivas são muitas vezes aqueles que também contribuem para as dimensões cognitivas, como resultados em provas como estas que usamos neste estudo[2].

[1] Rafael de Hoyos, Ricardo Estrada, María José Vargas, "What do test scores really capture? Evidence from a large-scale student assessment in Mexico" (https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2021.105524)
[2] C. Kirabo Jackson, "What do Test Scores Miss? The Importance of Teacher Effects on Non-Test Score Outcomes" (https://www.nber.org/papers/w22226).

Há professores que contribuem para a motivação dos alunos, mas mais uma vez estes professores são também os que contribuem para as aprendizagens. Ou seja: independentemente de tudo aquilo que a medida não abarca, ela é objetiva, sabemos que nos dá uma perceção acerca de qual é a evolução das aprendizagens dos alunos. E quando olhamos para estudos internacionais que olham para outras dimensões sabemos sempre que essas outras dimensões também estão correlacionadas com esta que medimos no estudo.

A medida que estimamos – o valor acrescentado do professor (VAP) – é possível ser calculada para a generalidade dos professores. Para tal, precisamos de ter instrumentos que nos permitam perceber qual é o nível das aprendizagens dos alunos. Instrumentos esses que são essenciais para percebermos qual era a situação dos alunos à entrada e à saída do ciclo ou durante o período em que tiveram aquele professor.

Além do debate, que também é importante, sobre se esta medida é possível obter, temos de pensar como é que usamos outros instrumentos para conseguir identificar uma forma de ajudar os professores a progredir. O VAP não é de todo uma medida punitiva, no sentido de dizer se este professor é melhor ou se este professor é pior.

É um instrumento que nos permite dizer quais são os professores que contribuem mais ou menos para o percurso das aprendizagens dos alunos. Isto é bom para os próprios professores e para o próprio sistema porque os ajuda a perceber o que está a correr melhor e pior. E tem de ser complementado com outros instrumentos que permitam aos professores compreender quais é que são as suas fragilidades.

Outras conclusões

A amostra de dados observados é tão grande que nos permite também tirar outras conclusões. É verdade que a principal conclusão do estudo é que os professores importam muito para os resultados dos alunos, só que existem outras conclusões que é importante referir.

Em primeiro lugar, fizemos uma análise à continuidade pedagógica, um fator que na alocação das turmas aos professores nas escolas é, muitas vezes, importante. Um dos resultados mais robustos que tivemos ao longo do nosso trabalho – e que nos surpreendeu – foi que a continuidade pedagógica, por si, ou seja, a permanência do mesmo professor com aquela turma ao longo do ciclo, não faz o impacto do professor ser maior ou menor. De acordo com os resultados, a continuidade pedagógica não mostrou ser decisiva para explicar o impacto do professor nos resultados dos alunos.

Outro dos resultados que também nos parece relevante diz respeito à medição do impacto do professor para a probabilidade de os alunos obterem diferentes notas: se o aluno passar, se tiver uma nota de mais de três ou se tiver nota de mais de quatro. Verificamos que para aqueles alunos que estão na margem de ter nota positiva, imaginemos um aluno no 2º ciclo (5º e 6º ano) que no 6º ano está na margem de ter uma nota positiva, se aquele aluno teve um professor abaixo da média no 5º ano, por exemplo, o professor no 6º ano, se for um bom professor – muito acima da média –, é capaz em grande parte de suprir o professor menos bom que existiu antes.

Contudo, se olharmos não para um aluno que está não na margem de passar, mas na margem de ter uma muito boa nota, que está entre o quatro e o cinco, se tivermos um menos bom professor no 5º ano, o professor melhor ou acima da média no 6º ano já terá mais dificuldade em suprir o impacto do professor menos bom que existiu antes. Ou seja: o impacto dos professores também não é igual ao longo do ciclo para alunos em diferentes pontos da distribuição de resultados. E esta conclusão é importante. Os professores não são iguais para todos os alunos e não têm impactos iguais para todos os alunos.

Em terceiro lugar, com este estudo medimos o impacto do professor naquele momento em que ele esteve com o aluno, mas fizemos uma análise a longo prazo e que merece ser expandida. Observamos um aluno que teve um professor no 5º ano e depois

voltamos a observar aquele aluno quatro anos depois, no 9º ano, e questionamos: será que por ter tido um bom professor no 5º ano o impacto daquele professor no 5º ano vai-se mantendo ao longo da vida escolar do aluno até ao 9º ano? O resultado que obtivemos, e que está em linha com alguns estudos internacionais que também calcularam o valor acrescentado do professor, mostra que o professor tem muito impacto no momento em que está com o aluno, no entanto, este impacto vai-se desfazendo ao longo do tempo, no sentido que vai desaparecendo.

O que isto significa? Significa que é importante que o aluno tenha um bom professor no 5º ou 6º ano, porque isso vai ter um forte impacto naquele momento, mas para continuar o caminho das aprendizagens o aluno precisa de continuar a ter bons professores, porque não é aquele professor lá atrás que vai garantir que o aluno continue a ser bom aluno. Ter bons professores no momento da vida académica é bom, ajuda naquele momento, mas não significa que esse impacto perdure, necessariamente, ao longo do tempo.

Características observáveis

Outro dos exercícios que fizemos foi correlacionar o valor acrescentado de cada um dos professores com as características que conseguimos observar do professor. As características que conseguimos observar na base de dados disponibilizada pelo Ministério da Educação foram: a idade, o sexo e a antiguidade na carreira.

A análise que foi feita confirmou o resultado de outros estudos internacionais e mostra que medidas como a antiguidade, a idade, a experiência e o grau académico, por si, não explicam o valor acrescentado do professor. O valor acrescentado do professor não é explicado meramente pela experiência, pelo grau académico com que os professores entram na escola. Ou seja: há outras coisas por trás.

Fora do âmbito do estudo, um dos seus autores, Pedro Carneiro, tem estudado muito o que é que explica o valor acrescentado dos professores. Ele tem um conhecido estudo para o Equador em que tenta no fundo abrir a caixa de Pandora do que é o valor acrescentado do professor e o que está lá dentro.

Pedro Carneiro notou que fazendo observações em sala de aula e tendo métricas que avaliam a capacidade do professor interagir com o aluno, a qualidade dos materiais pedagógicos, a capacidade do professor para manter a aula num *continuum*, estes fatores têm um poder explicativo do valor acrescentado do professor.

Portanto, o que define o valor acrescentado do professor não são necessariamente aquelas variáveis formais que às vezes podemos ter presentes, são outras coisas que para serem medidas precisam de instrumentos próprios. É preciso perceber como o professor interage na sala de aula, é preciso perceber os materiais pedagógicos que o professor tem e – pegando num ponto que a professora Isabel Alçada referiu e que é uma questão que tem sido muito trabalhada – como é que se consegue fazer os professores progredirem no seu impacto nos alunos? Há várias experiências nesse sentido, por exemplo, uma delas, publicada recentemente, aponta que é fazendo com que o professor encontre nos seus colegas um ponto de apoio para o ajudar na sua progressão[1].

Nos EUA, em Washington, durante os primeiros anos de carreira do professor – que sabemos serem aqueles em que o professor está a começar e em que o valor acrescentado pode ser menor porque a experiência é menor – ter um outro professor que o acompanha e lhe dá apoio mostrou ter um grande impacto na performance daquele professor mais novo uns anos depois.

A entrada do professor mais novo na escola acompanhada por um colega do qual recebe conselhos e que o ajuda na preparação das aulas, essa política de proximidade entre professores – o chamado *professor tutor* – mostrou ter um grande impacto, sobretudo se

[1] Dan Goldhaber, John Krieg, Roddy Theobald, "Effective like me? Does having a more productive mentor improve the productivity of mentees?" (https://doi.org/10.1016/j.labeco.2019.101792).

aquele professor que acompanha o professor mais novo for um professor de um valor acrescentado alto e que tenha um grande impacto sobre os seus alunos.

Recrutamento e colocação

Quando olho para o sistema educativo que temos hoje pergunto-me sempre – e não é algo que esteja no estudo – qual é o incentivo de um professor com um valor acrescentado alto de concorrer a uma escola num contexto altamente problemático? Para além do incentivo inerente a si próprio de gostar do desafio, etc., qual é que é o incentivo que existe para mobilizar professores que tenham um grande impacto nos seus alunos para ensinar neste tipo de contextos? Os incentivos são muito curtos para que tal aconteça.

Mas para criar esse sistema de incentivos, primeiro é preciso identificar que professores são estes. O estudo trouxe um instrumento, uma medida de impacto dos professores nas aprendizagens dos alunos, o valor acrescentado, que deve ser complementado com outros instrumentos para que os professores entendam as suas fragilidades.

Depois de fazer este mapeamento é necessário que seja possível atrair os professores que têm mais impacto sobre determinados alunos para contextos onde estes professores são precisos. Sobretudo porque sabemos – e este estudo vem reforçar – que dentro da escola é o professor o fator mais importante para a progressão dos alunos. Esse fator é ainda mais importante – isto também não é novidade – quando estamos num momento que é de transição, em termos da classe docente.

Temos uma classe docente muito envelhecida, por circunstâncias naturais, tivemos muito poucas pessoas a entrar na carreira nos últimos anos, e temos mais de 50% dos professores neste momento com mais de 50 anos. Isto significa que estamos num horizonte de 10 anos em que teremos uma grande rotação do

corpo docente que neste momento temos nas escolas. Por isso mesmo é importante a questão do recrutamento de professores, mas também a questão de como se identificam os professores que têm mais impacto sobre determinados alunos e de como fazemos para os mobilizar para irem para determinadas escolas.

Ou, como se discutiu neste debate, como se faz este professor progredir o seu valor acrescentado ao longo da carreira, seja através de um apoio maior no início da carreira, seja através do desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira. Estes são temas para discutir neste momento dado que temos uma rotação enorme da classe docente nos próximos 10 anos. Creio que há consciência de todos os atores da educação que isso vai acontecer.

Graduação e nota de curso

Relativamente à questão de a graduação profissional no início da carreira ser definida com base na nota do curso de formação. No estudo, não observamos as notas de curso com que os professores entraram na carreira. Mas, de facto, fazemos uma diferenciação se o professor tem licenciatura, mestrado ou doutoramento. Concluímos que não é esse grau académico, por si, que determina o valor acrescentado do professor.

Isto não é desvalorizar a formação de professores, significa que as características que fazem um bom professor são um espectro mais largo. É preciso identificar os bons professores no momento do recrutamento, mas a forma como isto se faz não tem que ser necessariamente através dos mecanismos formais a que estamos habituados. Claramente não parecem ser essas variáveis formais que têm um impacto para explicar esta variação no valor acrescentado dos professores.

As primeiras medições do valor acrescentado dos professores foram feitas nos EUA num projeto financiado pela Fundação do Bill e Melinda Gates que se chamava o MET Projet. Este projeto

tinha uma primeira parte que era sobre o valor acrescentado e uma segunda parte de perceber como é que vamos medindo a qualidade dos professores ao longo do tempo usando este método, mas também usando outros. Não temos de importar coisas de fora, porque o sistema educativo português tem características muito específicas, mas devemos olhar para bons casos e fazer uma boa referenciação.

O MET Projet sugeria como métricas para avaliar ao longo da carreira o que é um bom professor – cruzando vários instrumentos, como o VAP, observações de pares, observações em sala de aula, usando *feedback* de atores dentro da escola – se queremos discutir o que é um bom professor e como é que o ajudamos a evoluir ao longo da carreira temos aqui um bom exemplo.

Não importar necessariamente tal e qual para a realidade portuguesa, mas perceber que existem bons exemplos de como medir o que é um bom professor ao longo da carreira, usando estas medições com o objetivo de fazer todos progredir, como disse o professor Marçal Grilo, não num sentido punitivo, mas num sentido de evolução no seu percurso.

EDUTALKS

TÍTULOS DA COLEÇÃO

#01 QUE PERCEÇÕES TÊM OS PORTUGUESES SOBRE O VALOR DA EDUCAÇÃO?

#02 TELEMÓVEL NA SALA DE AULA: SIM OU NÃO?

#03 EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O QUE TEMOS E O QUE QUEREMOS?

#04 HÁ FALTA DE MÉDICOS EM PORTUGAL?

#05 COMO PENSAR A ESCOLA COM MENOS JOVENS?

#06 ESTÃO AS ESCOLAS PREPARADAS PARA A AUTONOMIA E A FLEXIBILIDADE CURRICULAR?

#07 HÁ EQUILÍBRIO NA DISTRIBUIÇÃO REGIONAL NO ENSINO SUPERIOR?

#08 ESTUDAR É PARA TODOS?

#09 QUAL O ESTADO DAS REDES DE ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL?

#10 A EQUIDADE NO ACESSO À EDUCAÇÃO: O QUE MUDOU COM A PANDEMIA?

#11 QUAL O IMPACTO DO PROFESSOR NAS APRENDIZAGENS DO ALUNO?

O que são as EDUTALKS?

Dinamizadas pelo EDULOG, da Fundação Belmiro de Azevedo, as EDUTALKS são ciclos de conferências e debates públicos sobre temas transversais à Educação, com a presença de individualidades de referência na área.

Pela primeira vez foi possível desenvolver um estudo para Portugal que permite aferir a influência que um professor tem na evolução das aprendizagens dos seus alunos, através do Valor Acrescentado do Professor (VAP). O VAP corresponde à aprendizagem média dos alunos por ele ensinados, medida pela evolução dos seus resultados em provas universais e comparáveis realizadas antes e depois da exposição dos alunos a esse professor. Ou seja, mede-se o desempenho de um aluno antes de ser exposto a um determinado professor (através de uma prova universal) e volta-se a medir o desempenho desse mesmo aluno após a exposição ao professor ao longo de um determinado período de tempo, avaliando-se a sua evolução.

Esta análise foi feita para as disciplinas de Português e de Matemática e teve como base os resultados das provas de aferição, provas finais e exames nacionais dos 4º, 6º, 9º e 12º anos de escolaridade nos anos letivos de 2007/2008 a 2017/2018.

Será, assim, possível, fazer uma reflexão fundamentada do sistema de recrutamento de professores, indução profissional, colocação e progressão na carreira. Os resultados de tal reflexão poderão ser muito relevantes para as decisões políticas sobre o que devem ser os requisitos para o acesso e a progressão relativamente à carreira docente.

VÍDEO PODCAST WWW.EDULOG.PT

EDULOG
FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO